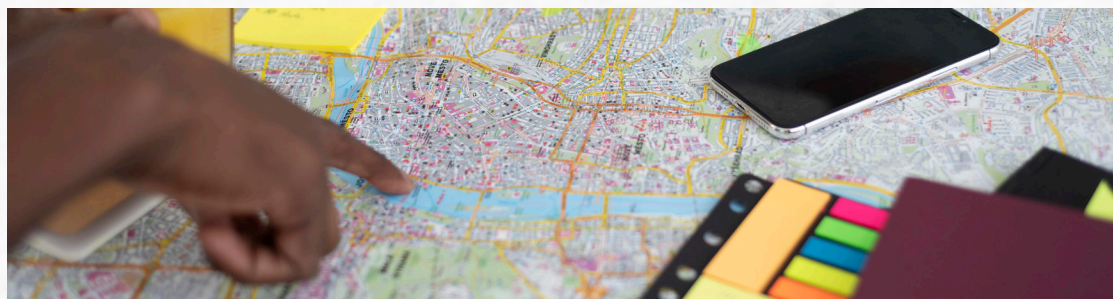


# ENTRE TRILHAS E TERRITÓRIOS: CONVERGÊNCIAS ENTRE FORMAÇÃO, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DE SABERES PLURAIS



DANIELE CRISTINA DE OLIVEIRA LIMA DA SILVA  
LUCIANA TENER LIMA  
JANICE GOMES CAVALCANTE  
VIVIANE PATRÍCIA PEREIRA FÉLIX  
JANAÍNA KÍVIA ALVES LIMA  
(ORG.)

DANIELE CRISTINA DE OLIVEIRA LIMA DA SILVA

LUCIANA TENER LIMA

JANICE GOMES CAVALCANTE

VIVIANE PATRÍCIA PEREIRA FÉLIX

JANAÍNA KÍVIA ALVES LIMA

(ORG.)

# **ENTRE TRILHAS E TERRITÓRIOS: CONVERGÊNCIAS ENTRE FORMAÇÃO, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DE SABERES PLURAIS**

  
EDuneal

Arapiraca/AL  
2024



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS**

**Reitor:** Odilon Máximo de Moraes

**Vice-Reitor:** Anderson de Almeida Barros

**Diretor da Eduneal:** Renildo Ribeiro-de-Siqueira

**CONSELHO EDITORIAL DA EDUNEAL**

**Presidente:** Renildo Ribeiro-de-Siqueira

**Titulares**

**Professores:**

José Lidemberg de Sousa Lopes

João Ferreira da Silva Neto

Luciano Henrique Gonçalves da Silva

Natan Messias de Almeida

Maria Francisca Oliveira Santos

Márcia Janaína Lima de Souza - Sistema de Bibliotecas (SIBI)

**Suplentes**

José Adelson Lopes Peixoto

Edel Guilherme Silva Pontes

Maryny Dyellen Barbosa Alves Brandão

Ariane Loudemila Silva de Albuquerque

Ahiranie Sales dos Santos Manzonì

Elisângela Dias de Carvalho Marques - Sistema de Bibliotecas (SIBI)



**COORDENAÇÃO GERAL DO XIV ENCCULT**

Dr. José Crisólogo de Sales Silva

**COMITÊ CIENTÍFICO**

**Coordenadores do Grupo de Trabalho**

Daniele Cristina de Oliveira Lima da Silva

Luciana Tener Lima

Janice Gomes Cavalcante

Viviane Patrícia Pereira Félix

Janaína Kívia Alves Lima

**Revisores Científicos**

Amanda Tener Lima

Ana Paula Monteiro Rêgo

Leticia de Oliveira Santos

Janice Gomes Cavalcante

Viviane Patrícia Pereira Félix

Janaína Kívia Alves Lima

Gêrlan Cardoso da Silva

Alana Priscila Lima de Oliveira

Adevan dos Santos Nicandido Filho

Suzy Gracielly de Sousa Figueira

Marta Maria Minervino dos Santos

Jenekesia Lins da Silva

Janaila dos Santos Silva

Alverlan da Silva Araújo

**Revisão ortográfica**

JDMM Edições

**Assistente de Editoração**

Débora Gabrielle Rosa da Silva Pereira

**Capa**

JDMM Edições

**Diagramação**

JDMM Edições

**Imagens da Capa**

Freepik

**Catálogo na Fonte**

---

E61 Entre trilhas e territórios : convergências entre formação, currículo e educação de saberes plurais / Daniele Cristina de Oliveira Lima da Silva [...] et al. (Org.). - Arapiraca : Eduneal, 2025. 248 p. il.: color. (e-book).

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-6061-067-5.

DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt4>

E-book: <https://eduneal.com.br/livros/etter>

1. Educação no/do campo – pessoas adultas e idosas. 2. Formação docente. 3. Currículo escolar. I. Silva, Daniele Cristina de Oliveira Lima da, org. II. Cavalcante, Luciana Tener Lima Janice Gomes, org. III. Félix, Viviane Patrícia Pereira, org. IV. Lima, Janaína Kívia Alves, org. V. Encontro Científico Cultural.

CDU: 377.8

---

Elaborada por Fernanda Lins de Lima – CRB – 4/1717

Direitos desta edição reservados à

Eduneal- Editora da Universidade Estadual de Alagoas

# SUMÁRIO

**PREFÁCIO .....7**

**APRESENTAÇÃO .....8**

## I FORMAÇÃO DOCENTE

### Capítulo 1

**A PRÁTICA DE ESTÁGIO NUM CONTEXTO PANDÊMICO E DESENVOLVIDA EM PARCERIA COM O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA ..... 12**

CORDEIRO, Airton Muniz

BATISTA, Gabriel da Silva

GUEDES, Livia Couto

BARROS, José da Silva

### Capítulo 2

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: UMA ABORDAGEM PAUTADA NA APRENDIZAGEM CRIATIVA ..... 25**

LIMA, Amanda Raquel de Oliveira

SANTOS, Daniela de Souza

LIMA, Janaína Kívia Alves

CAVALCANTE, Janice Gomes

LIMA, Luciana Tener

SILVA, Rafaella Catonio da

### Capítulo 3

**EDUCAÇÃO EMOCIONAL: A ROTINA DOS DOCENTES DO ENSINO INTEGRAL O TRABALHO DE ESCUTA DE ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO DE ALAGOAS ..... 41**

SILVA, Luciene Amaral da

PEREIRA, Katily Luize Garcia

FRANÇA, Maria Lenilda Caetano

SOUZA, Rafaella Gregório de

### Capítulo 4

**FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA ..... 57**

SILVA, Luana Priscila Marques da

SILVA Stella Reginna Teixeira Estevam



## Capítulo 5

### **PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO DIVISOR DE ÁGUAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA..... 71**

SILVA, Rita de Cássia Oliveira da

GOMES, Laura Ingrid da Silva

MOTA, Maria Danielle Araújo

BASTOS, Ana Paula Solino

SANTOS, Juciara Inácio dos

## Capítulo 6

### **PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS E AS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS APLICADAS AO ENSINO DE HISTÓRIA: INTEGRAÇÃO E DEMANDAS CURRICULARES..... 85**

GOMES, Johnny Pereira

## Capítulo 7

### **PROGRAMA MAKER EM ARAPIRACA: INTEGRAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO DOCENTE E INOVAÇÃO CURRICULAR..... 98**

BRITO, Gilvânio Silva de

LIMA, Janaína Kívia Alves

CAVALCANTE, Janice Gomes

SILVA, José Francisco da

SOUSA José Valdisbel de

LIMA, Luciana Tener

## Capítulo 8

### **O CONTÍNUO FORMATIVO DA PROFISSÃO DOCENTE: DESAFIOS E DEMANDAS DA CULTURA DIGITAL..... 115**

FRAZÃO, Rosely Maria Morais de Lima

## Capítulo 9

### **TECENDO IDENTIDADES: DIÁLOGO ENTRE AUTOFORMAÇÃO DOCENTE E NARRATIVAS REFLEXIVAS..... 127**

FONSECA, Erisson Jordan Ferreira

ALBUQUERQUE, Tereza Cristina Cavalcanti de

## Capítulo 10

### **TRAJETÓRIAS PEDAGÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS: CRÍTICAS E APRENDIZADOS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I EM ARAPIRACA (AL)..... 140**

PEREIRA, João Vitor Soares



## II CURRÍCULO ESCOLAR

### Capítulo 11

#### **A INTEGRAÇÃO DE FILMES E “AUTOVÍDEOS” NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA ABORDAGEM REALIZADA NO ÂMBITO DO PIBID .....154**

SILVA, Natália dos Santos

PIRES, Edjane Vieira

SILVA, Lucas Bezerra da

SILVA, Deysiane Santos da

### Capítulo 12

#### **ABORDAGEM DA SEXUALIDADE NO ENSINO DE BIOLOGIA: UM ESTUDO A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES .....176**

FÉLIX, Viviane Patrícia Pereira

### Capítulo 13

#### **OS DESAFIOS PARA A CONSECUÇÃO DOS OBJETIVOS DO ENSINO EM TEMPO INTEGRAL .....195**

SILVA, Alexirley Ramos da

NOVAIS, Luane Leandra Sousa



## III

### EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO E DE PESSOAS ADULTAS E IDOSAS

### Capítulo 14

#### **A ANDRAGOGIA COMO A CIÊNCIA QUE VISA FACILITAR A APRENDIZAGEM DE ALUNOS ADULTO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....216**

BARROS, Maria Aparecida de

### Capítulo 15

#### **ENSINO DE CIÊNCIAS NA EJA E SAÚDE CARDIOVASCULAR POR MEIO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....229**

LIMA, Amanda Raquel de Oliveira

LIMA, Amanda Tener

LIMA, Janaína Kívia Alves de

CAVALCANTE, Janice Gomes

LIMA, Luciana Tener

ALVES, Darline Albuquerque de Holanda

#### **SOBRE AS ORGANIZADORAS .....246**

## PREFÁCIO

**E**ducar é transitar por tempos, territórios e existências, e em sua diversidade, a educação exige um olhar sensível às singularidades dos sujeitos e aos contextos que os constituem. Este livro nasce do entrelaçamento de três grandes trilhas formativas — **formação docente, currículo escolar e educação no/do campo e de pessoas adultas e idosas** — e propõe uma reflexão que reconhece a interdependência desses eixos na construção de uma educação **abrangente, situada, inclusiva e transformadora**.

Ao romper com visões fragmentadas, esta coletânea afirma que os processos educativos são indissociáveis dos tempos de vida dos sujeitos, dos seus modos de existir e resistir, e das práticas culturais que produzem sentidos e saberes. Aqui, não há separação entre o que se aprende na escola e o que se vive nos quintais, nos terreiros, nas comunidades, nas famílias e nos campos de luta. O que se compartilha nestas páginas é o gesto de valorizar experiências que emergem de territórios populares, rurais, quilombolas, indígenas, urbanos e periféricos — todos pulsando vida e reinvenção.

No âmbito do GT 04, reuniram-se experiências de ensino que dialogam com metodologias inovadoras e inclusivas, o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), a escuta ativa dos sujeitos e a valorização de suas narrativas. São práticas que habitam tanto os espaços escolares quanto os não escolares, e que carregam em si o desejo de transformação social por meio da educação.

Este livro é, portanto, mais do que uma reunião de textos: é um convite a percorrer caminhos formativos marcados pela diversidade, pela colaboração e pela esperança. Que sua leitura provoque encontros, desperte memórias e inspire novas possibilidades de ensinar e aprender — com os pés no chão da realidade e o coração aberto para os tempos que ainda virão.

Leia, deleite-se e inspire-se com a leitura que se segue.

**Organizadoras.**



# APRESENTAÇÃO

**O** presente e-book é resultado das produções selecionadas no âmbito do Grupo de Trabalho 04 do Encontro Nacional de Cultura, Linguagem e Ensino – ENCCULT 2025. A coletânea reúne estudos, experiências e relatos que expressam a diversidade dos sujeitos e das práticas educativas em diferentes territórios e tempos de vida. O título da obra — *ENTRE TRILHAS E TERRITÓRIOS: convergências entre formação, currículo e educação de saberes plurais*— traduz o compromisso com uma educação plural e sensível às realidades do campo, da cidade e dos sujeitos em formação.

Os capítulos estão organizados em torno de três eixos temáticos: *formação docente, currículo escolar e educação no/do campo e de pessoas jovens, adultas e idosas*, articulando discussões sobre saberes docentes, práticas pedagógicas, uso de tecnologias, aprendizagens significativas e processos formativos atravessados por marcadores sociais e culturais.

A seguir, apresentamos os eixos e seus respectivos capítulos:

## **I. FORMAÇÃO DOCENTE**

Este eixo reúne análises e práticas que discutem a formação inicial e continuada de professores/as, com ênfase na articulação entre teoria e prática, metodologias ativas, escuta docente e inovações educacionais.

Capítulo 1 - *A prática de estágio num contexto pandêmico e desenvolvida em parceria com o Programa Residência Pedagógica*- relata os desafios e aprendizagens do estágio supervisionado remoto em Matemática, destacando a articulação entre teoria e prática através da parceria com o Programa Residência Pedagógica.

Capítulo 2 - *Educação ambiental na formação de professores de Ciências: uma abordagem pautada na aprendizagem criativa*- apresenta um relato de encontros formativos em Arapiraca com foco na articulação entre educação ambiental e metodologias da aprendizagem criativa, visando transformar práticas docentes.



Capítulo 3 - *Educação emocional: a rotina dos docentes do ensino integral e o trabalho de escuta de estudantes na educação de Alagoas*- apresenta uma pesquisa sobre a escuta sensível realizada por docentes orientadores no ensino integral e seus impactos no acolhimento das emoções e no aconselhamento estudantil.

Capítulo 4 - *Formação docente: reflexos na prática pedagógica* discute como a formação continuada influencia práticas pedagógicas mais contextualizadas, com foco na realidade cotidiana das escolas públicas.

Capítulo 5 - *Programa Maker em Arapiraca: integração entre formação docente e inovação curricular*- consiste em um relato sobre as formações promovidas pela Sala de Aprendizagem Criativa com foco em robótica educacional, inovação e trabalho colaborativo entre professores de Ciências, Matemática e Informática.

Capítulo 6 - *O contínuo formativo da profissão docente: desafios e demandas da cultura digital*- promove uma reflexão sobre os desafios da formação docente na era das tecnologias digitais, destacando a importância de práticas reflexivas diante da cultura digital e das TDIC.

Capítulo 7 - *Tecendo identidades: diálogo entre autoformação docente e narrativas reflexivas*- discorre sobre a construção da identidade profissional docente a partir de processos autoformativos mediados pela escrita de si e pela análise de narrativas.

Capítulo 8 - *Trajetórias pedagógicas e epistemológicas: críticas e aprendizados do Estágio Curricular Supervisionado I em Arapiraca-AL*- aponta os caminhos formativos percorridos por licenciandos em seus estágios, com foco nos enfrentamentos pedagógicos e epistemológicos do cotidiano escolar.

## II. CURRÍCULO ESCOLAR

Este eixo abrange estudos que refletem sobre o currículo escolar e suas interfaces com práticas pedagógicas, tecnologias, inclusão e temas transversais.

Capítulo 9 - *A integração de filmes e “autovídeos” no ensino de Química: uma abordagem realizada no âmbito do PIBID*- traz um relato de prática interdisciplinar com uso de cinema e produção audiovisual como estratégias para o ensino de Química, potencializando o protagonismo discente.

Capítulo 10 - *Abordagem da sexualidade no ensino de Biologia: um estudo a partir de teses e dissertações*- promove a revisão de produções acadêmicas



que analisam a presença (ou ausência) da temática da sexualidade no ensino de Biologia, suas abordagens e desafios.

Capítulo 11 - *Os desafios para a consecução dos objetivos do ensino em tempo integral*- se concentra em tratar das dificuldades de consolidação da proposta do ensino em tempo integral frente a condições estruturais e pedagógicas limitantes.

Capítulo 12 - *Perspectivas pedagógicas e as inovações tecnológicas aplicadas ao ensino de História: integração e demandas curriculares*- apresenta uma análise sobre o uso das TDIC e da Inteligência Artificial no ensino de História, propondo uma articulação significativa entre tecnologia, currículo e consciência histórica.

### **III. EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO E DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS**

Esse eixo valoriza práticas educativas situadas em territórios populares e do campo, abordando a EJA, a educação superior de adultos, e o reconhecimento de saberes plurais.

Capítulo 13 - *A andragogia como a ciência que visa facilitar a aprendizagem de alunos adultos na educação superior*- propõe o uso da andragogia como abordagem formativa voltada à autonomia e à valorização das experiências de pessoas adultas no ensino superior.

Capítulo 14 - *Ensino de Ciências na EJA e saúde cardiovascular por meio de sequência didática* - traz relato de sequência didática aplicada em turmas da EJA, com foco em saúde cardiovascular, integrando linguagem científica, saberes populares e cuidado com o corpo.

Essa coletânea, ao entrelaçar práticas pedagógicas, narrativas formativas e reflexões teóricas, afirma o compromisso com uma educação que acolhe a pluralidade dos tempos de vida, das territorialidades e das trajetórias docentes. Esperamos que este livro inspire novos percursos educativos, provoque diálogos e motive ações que, como trilhas, conduzam a práticas mais humanas, transformadoras e comprometidas com a justiça social.

Boa leitura e boas trilhas!

**As organizadoras.**





I

# FORMAÇÃO DOCENTE

# A PRÁTICA DE ESTÁGIO NUM CONTEXTO PANDÊMICO E DESENVOLVIDA EM PARCERIA COM O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA<sup>1</sup>

CORDEIRO, Airton Muniz <sup>(1)</sup>;

BATISTA, Gabriel da Silva <sup>(2)</sup>;

GUEDES, Lívia Couto <sup>(3)</sup>;

BARROS, José da Silva <sup>(4)</sup>

<sup>(1)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1627-475X>; Universidade Estadual de Campinas, Doutorando em Matemática, BRASIL. E-mail: [a217012@dac.unicamp.br](mailto:a217012@dac.unicamp.br).

<sup>(2)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0482-6224>; Escola Dorgival Gonçalves, Docente da rede pública estadual, BRASIL. E-mail: [gabrielgsb3@gmail.com](mailto:gabrielgsb3@gmail.com).

<sup>(3)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0404-7992>; Universidade Federal de Alagoas - Campus Arapiraca, Docente pesquisadora, BRASIL. E-mail: [livia.guedes@arapiraca.ufal.br](mailto:livia.guedes@arapiraca.ufal.br).

<sup>(4)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8983-2086>; Universidade Federal de Alagoas - Campus Arapiraca, Docente pesquisador, BRASIL. E-mail: [jose.barros@arapiraca.ufal.br](mailto:jose.barros@arapiraca.ufal.br).

## INTRODUÇÃO

Historicamente, o estágio esteve presente nos cursos de formação de professores, por vezes com outras denominações (Pimenta, 1995, p. 59), promovendo a vivência de experiências do cotidiano docente antes de o mesmo estar inserido em seu campo de trabalho enquanto profissional formado. Podemos dizer que o estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (Brasil, 2008), evidenciando assim, a sua importância enquanto atividade teórica e prática, conceitos esses já discutidos por Pimenta (1995).

1 DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt4cap1>



No curso de Matemática Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) - Campus Arapiraca, o Estágio Supervisionado 2 é uma componente curricular obrigatória, compreendendo tanto aspectos teóricos como práticos, destacando-se a revisão bibliográfica, a coleta de dados, e a observação e regência de aulas no Ensino Fundamental 2 (EF2).

No Projeto Pedagógico do Curso (PPC), está previsto que a disciplina tem por objetivo “Propiciar ao aluno referencial teórico-metodológico sobre o ensino da Matemática nos anos iniciais da Educação Básica, para possibilitar-lhes a reflexão, de forma crítica, orientando-o para a investigação em sala de aula.” (Ufal, 2018, p. 96).

Dessa forma, a articulação do estágio desenvolvido durante do semestre 2020.2, compreendido entre junho e outubro de 2021, teve, entre outros objetivos: 1) refletir sobre a prática de estágio na formação docente assim como a importância da relação entre teoria e prática; 2) compreender o processo de planejamento de ensino; 3) verificar de maneira supervisionada as principais problemáticas presentes na educação básica observando possibilidades de intervenção pedagógica (Guedes, 2021).

Em meio ao cenário de distanciamento social, imposto pela pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), houve a necessidade de buscar novas formas de desenvolver as atividades da disciplina de modo remoto. Nesse contexto, todas as atividades foram realizadas em ambientes virtuais de aprendizagem.

Estruturalmente, podemos dividir a disciplina em dois momentos, no primeiro momento as atividades foram direcionadas a estudos bibliográficos relacionados ao ensino remoto, assim como na produção de materiais voltados a prática docente, feitos por meio de oficinas ministradas pela docente da disciplina, como planos de aulas e sequências didáticas usando cenários escolares fictícios. Essas atividades, serviram não somente para o desenvolvimento de trabalhos na disciplina, mas também para que pudéssemos nos preparar para uma possível regência de aulas remotas.

Por conta das dificuldades em encontrar escolas que aceitassem estagiários para atuarem de maneira remota, fez-se necessário alternativas para o desenvolvimento de aspectos como observação e regência de aula. Nesse contexto, entra o Programa Residência Pedagógica (PRP), o qual tem vertentes muito



similares as do estágio, sendo um dos seus objetivos “Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o(a) licenciando(a) a exercitar de forma ativa na relação teoria e prática profissional docente” (Maceió, 2021), podemos observar a similaridade com objetivo do Estágio Supervisionado 2.

O contato com as escolas do PRP foi mediado pela professora orientadora da disciplina, juntamente com o coordenador do programa. O que se mostrou uma ótima alternativa para podermos desenvolver atividades similares às previstas em um contexto presencial, em uma escola parceira do Residência Pedagógica. Levando em conta que

A pesquisa no estágio, como método de formação dos estagiários, futuros professores, se traduz pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. Mas também e, em especial, 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 observam (Pimenta; Lima, 2006, p. 14).

Posto isso, utilizamos todos os dados levantados na coleta de dados e nas observações das aulas, bem como nas conversas com residentes, para elaborar um projeto de intervenção, constituído de uma sequência didática de três aulas, que visa suprir lacunas de aprendizagem identificadas, no nosso caso, em assuntos do ano letivo anterior (8º ano do fundamental), e intensificadas devido ao contexto remoto das aulas.

Tomando isso como base, construímos um projeto que integrava alguns dos assuntos do ano letivo anterior com os assuntos que estávamos ministrando na aula. A partir disso, pudemos diminuir os pré-requisitos de aprendizagem relacionados aos conteúdos que estavam sendo vistos no momento. Diante disso, obtivemos um melhor resultado em relação à aprendizagem dos conteúdos.

Tal cenário impôs o desafio de adaptar a formação prática dos licenciandos a um contexto remoto, muitas vezes desfavorável à observação direta e à regência presencial, o que levanta o seguinte problema: como garantir a articulação entre teoria e prática na formação docente, em meio às restrições do ensino remoto emergencial?



Justifica-se, portanto, a realização deste trabalho pela necessidade de registrar e refletir sobre a experiência formativa vivenciada nesse contexto excepcional, especialmente por meio da parceria entre o Estágio Supervisionado e o Programa Residência Pedagógica (PRP), que contribuiu para ressignificar a prática docente e preservar o caráter reflexivo da formação inicial. A colaboração entre esses dois espaços formativos possibilitou que os licenciandos mantivessem contato com o cotidiano escolar, desenvolvessem atividades didático-pedagógicas e atuassem de forma planejada e contextualizada, ainda que remotamente.

O objetivo deste relato é analisar a experiência do estágio supervisionado em Matemática desenvolvida durante o período de ensino remoto, evidenciando as estratégias adotadas, os desafios enfrentados e as contribuições advindas da parceria com o PRP. Para tanto, foram utilizados como base os registros produzidos ao longo da disciplina, incluindo os planos de aula, relatórios de observação, sequências didáticas e anotações reflexivas dos residentes, configurando uma abordagem qualitativa de caráter descritivo e interpretativo.

Acredita-se que, mesmo diante das adversidades impostas pela pandemia, foi possível desenvolver uma formação docente significativa, por meio da mediação das tecnologias digitais, da escuta ativa entre licenciandos e professores da rede, e da elaboração de propostas pedagógicas pautadas na recomposição das aprendizagens.

Os resultados esperados apontam para a valorização do estágio como espaço formativo dinâmico e adaptável, capaz de articular teoria e prática também em ambientes virtuais, reafirmando a importância da formação docente crítica e situada.

É interessante ressaltar o caráter particular dessa experiência, considerando que vemos uma colaboração entre dois programas que têm objetivos muito similares no que diz respeito à formação inicial de professores para ensino básico. Ou seja, o trabalho pode evidenciar a possibilidade de parceria entre programas que trabalham com a unidade teoria-prática, em especial, em cenários excepcionais, como o vivenciado atualmente, visto que, suas vantagens práticas corroboram para um bom desenvolvimento formativo dos licenciandos.



## REFERENCIAL TEÓRICO

A partir da consulta a Pimenta (1995), Silva e Paiva (2017), Batista Neto e Santiago (2015), vemos que durante um bom tempo o ensino se pautou pela reprodução de técnicas metodológicas, o que é apresentado em Pimenta (1995) como consequência do ponto de vista vigente que não havia uma variabilidade significativa dos contextos escolares, particularmente, do urbano e rural.

Considerando a leitura de Batista Neto e Santiago (2015), resgatando as ideias de Tardif (2002), vemos que o professor deve procurar uma gama de conhecimentos diversos, buscando apropriar-se não somente de saberes disciplinares, como entendiam as práticas tradicionais, mas de um conjunto de saberes plurais, de natureza profissional, curricular, cultural e outros. Essa concepção amplia a visão tradicional de docência, deslocando o professor de um papel técnico para o de um profissional reflexivo, comprometido com a transformação da realidade educacional.

No contexto da formação inicial de professores, vemos uma preocupação com tais aspectos, se inserindo de modo contextualizado nos estágios supervisionados. Segundo esses autores:

A preocupação com o estágio, como aponta a literatura, remonta às origens dos cursos de formação de professor. Com efeito, ela informa as “inquietações sobre questões que dizem respeito às relações teoria e prática, conteúdo e forma, saberes disciplinares e saberes pedagógicos, espaço de formação e espaço de exercício profissional” (Batista Neto; Santiago, 2015, p. 587).

Evidenciando, desde já, o caráter prático e teórico da disciplina de estágio (por vezes, denominada de Prática de Ensino), muito se discute sobre a relação desses aspectos e seus reflexos na formação de professores. Para Pimenta e Lima (2006), quando esses conceitos são trabalhados de modo dicotômico, geram-se equívocos graves nos processos de formação profissional. Por exemplo, cria-se a ideia de que existe uma prática sem teoria ou, ainda, de uma teoria desconectada da prática. Conforme os autores:

[...] o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crí-



tica das condições materiais nas quais o ensino ocorre” (Pimenta; Lima, 2006, p. 16).

Essa concepção dialoga com a noção de docência crítica, defendida por Freire (1996), para quem o professor deve compreender-se como sujeito histórico e político, capaz de intervir no mundo por meio da educação.

Segundo Scalabrin e Molinari (2013), uma vez que após a ênfase nos conhecimentos teóricos é o momento de colocar em prática tudo aquilo discutido durante o curso de formação, levando assim a teoria à prática de sala de aula”, integrando, dentre outras coisas, as demais componentes da formação profissional dos professores – pesquisa e a extensão – no processo de ensino a partir da unidade teoria e prática, com a seguinte movimentação legal, expressa na Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019:

A articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contempla a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes (Brasil, 2019). Essa diretriz reforça a necessidade de práticas formativas que se desenvolvam em articulação com o cotidiano escolar, o que se concretiza, por exemplo, nas ações do Programa Residência Pedagógica (PRP). Esse programa permite que o licenciando vivencie, de forma mais aprofundada, a realidade da escola pública, aproximando teoria, prática e compromisso social (Freitas; Almeida; Freitas, 2020).

Nesse contexto, podemos dizer que:

O Estágio Curricular Supervisionado, indispensável na formação de docentes nos cursos de licenciatura, é um processo de aprendizagem necessário a um profissional que deseja estar realmente preparado para enfrentar os desafios de uma carreira e deve acontecer durante todo o curso de formação acadêmica, no qual os estudantes são incentivados a conhecerem espaços educativos, entrando em contato com a realidade sociocultural da população e da instituição (Scalabrin; Molinari, 2013, p. 1).

Contribuindo, assim, para o desenvolvimento de um sujeito crítico e apto a desempenhar sua cidadania em plenitude. Outro ponto que se evidencia é a necessidade de um professor reflexivo, capaz de perceber a realidade de seus



alunos e qual a melhor forma de realizar suas práxis docentes, às vezes abandonando práticas recorrentes do seu cotidiano.

Portanto, a habilidade que o professor deve desenvolver é a de saber “lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, o que necessariamente implica a criação de novas técnicas” (Pimenta; Lima, 2006, p. 9-10).

Além disso, em contextos como o da pandemia da Covid-19, o papel do professor reflexivo ganha ainda mais relevância. A necessidade de adaptar práticas pedagógicas para o ensino remoto exigiu criatividade, domínio tecnológico e sensibilidade para compreender as limitações e potencialidades do novo cenário (Santos; Rosa; Souza, 2021). O estágio supervisionado, mesmo à distância, continuou sendo um espaço potente de formação, mediado por tecnologias e pelo diálogo colaborativo entre licenciandos e professores da rede.

A partir do exposto, conseguimos identificar um processo evolutivo nos procedimentos teóricos-metodológicos vinculados ao estágio, revelando que, embora ainda existam práticas limitantes, há também experiências que apontam para a superação de dicotomias e para a construção de uma formação mais integrada, contextualizada e significativa.

## **METODOLOGIA DE PESQUISA**

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, por buscar compreender e interpretar as experiências formativas no contexto do estágio supervisionado, considerando os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos. Trata-se de uma pesquisa aplicada, de natureza descritiva e interpretativa, com base em um relato de experiência, ancorado em análise documental, observações e intervenções pedagógicas realizadas ao longo da disciplina de Estágio Supervisionado II.

Inicialmente, durante o levantamento de dados, fizemos uma pesquisa documental. Nessa modalidade, conforme Severino (2013),

[...] tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a



partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (Severino, 2013, p. 106-107).

Posto isso, analisamos tanto o Projeto Político Pedagógico (PPP) como os relatórios dos residentes e demais documentos disponibilizados pelo supervisor de estágio para, com isso, elaborarmos o nosso próprio relatório de coleta de dados. Após esse levantamento, fizemos observações de aulas e, posteriormente, produzimos um relatório de observação, relatando e analisando alguns pontos das aulas. Esse processo se enquadra na abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, pois busca compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às situações vivenciadas no contexto escolar (Bogdan; Biklen, 1994).

A observação direta e a análise dos registros permitiram entender melhor a realidade dos alunos e quais seriam as abordagens pedagógicas mais adequadas a serem adotadas por nós durante as regências. Ademais, esse contato prévio nos ofereceu subsídios para inserir aspectos do cotidiano dos discentes nas aulas, em uma tentativa de tornar o ensino mais significativo.

Tal perspectiva dialoga com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao afirmar que se espera “[...] que eles desenvolvam a capacidade de identificar oportunidades de utilização da matemática para resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações” (Brasil, 2017, p. 265).

Como citado, a culminância das atividades realizadas na disciplina foi a elaboração e execução de um projeto de intervenção pedagógica, cujo objetivo principal era suprir lacunas de aprendizagem identificadas em conteúdos relativos ao oitavo ano do ensino fundamental, ainda presentes entre os alunos da turma do nono ano.

É interessante destacar que essa mesma observação já havia sido feita por residentes que atuavam com a turma anteriormente, fortalecendo a análise diagnóstica e a continuidade do trabalho pedagógico. Metodologicamente, construímos o projeto de intervenção como uma sequência didática composta por três momentos, a partir da revisão e comparação de livros didáticos do oitavo e nono anos.

Esse processo de análise permitiu identificar conteúdos correlatos, frequentemente exigidos como pré-requisitos para a aprendizagem dos conteúdos



atuais. Com isso, agrupamos temas interligados e os desenvolvemos nas aulas de regência, favorecendo uma abordagem mais integrada e coerente com o nível real de aprendizagem da turma.

Além disso, optamos pela inclusão de recursos didáticos tecnológicos, especialmente o uso do software GeoGebra, que se mostrou uma ferramenta potente para a visualização e manipulação de objetos matemáticos como retas, segmentos, triângulos, entre outros. O uso do GeoGebra permitiu aos alunos explorar conceitos de forma mais dinâmica e interativa, promovendo maior engajamento nas aulas e compreensão dos conteúdos.

Com base nas experiências vivenciadas e na revisão bibliográfica realizada ao longo do processo, discutimos, ainda, os pontos positivos e negativos encontrados na aplicação do projeto de intervenção, destacando aspectos da realidade docente no Brasil, os desafios enfrentados em contextos escolares diversos, e questões relativas ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Assim, o estágio, mesmo realizado em um cenário atípico de ensino remoto, revelou-se espaço formativo potente, articulando prática, reflexão e inovação pedagógica.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como citado anteriormente, o resultado dos esforços realizados na disciplina de Estágio Supervisionado 2 foi a elaboração de um projeto de intervenção constituído de uma sequência didática de três momentos de aulas (somando 240 minutos de aulas ministradas, de modo não sequencial) ministrados em uma turma de 9º ano do ensino fundamental 2, situada em uma escola do município de Arapiraca-AL, na disciplina de matemática durante a modalidade de ensino remoto, que visava suprir as lacunas de aprendizagem encontradas nos conteúdos de Geometria Euclidiana presentes o ano anterior.

D Conforme o planejamento do professor supervisor de estágio, naquele momento ficamos responsáveis por ministrar aulas sobre os conteúdos de segmentos proporcionais e feixe de retas paralelas.

A partir disso, na sequência didática, tínhamos como objetivo que, ao final da aula, o aluno pudesse “Compreender a relação entre os conceitos e resultados iniciais da geometria plana e o estudo das grandezas”. Dessa forma, traçamos os seguintes objetivos específicos: 1) identificar grandezas e suas relações; 2) rela-



cionar o estudo de razão e proporção com fatos cotidianos; 3) associar o estudo de feixe de retas paralelas aos conceitos de ângulos adjacentes, opostos pelo vértice e suplementares; 4) aplicar os conceitos de ângulos em situações problemas.

Do ponto de vista metodológico, visto a relação de proximidade dos conteúdos citados com o estudo das grandezas, realizado no ano letivo anterior, fizemos uma correspondência entre eles e o estudos das grandezas, utilizando como referência os livros didáticos utilizados pela escola em ambos os anos (8º e 9º ano), inserindo, dessa forma, os conteúdos que julgamos pré-requisitos (trabalhados no 8º ano) para os assuntos atuais no decorrer das aulas.

Além disso, procedemos a uma metodologia de aula na forma de exposição dialogada, onde os tópicos vão sendo apresentados e sempre buscando a participação dos alunos por meio de perguntas, não só quando forem ser respondidas as atividades e exemplos, mas também, quando alguns conceitos trabalhados anteriormente sejam retomados.

No que se refere a avaliação, procedemos sobre duas perspectivas, diagnóstica e som ativa. Na primeira, utilizamos a própria metodologia da aula para proceder à avaliação, por meio do retorno na parte de revisão dos conteúdos do 8º ano e também dos questionamentos feitos ao longo da aula, com isso, tínhamos como objetivo identificar o processo de aprendizagem dos alunos (avaliação diagnóstica).

Na segunda, procedemos com a aplicação de um formulário Google (constituído de uma ou duas questões) ao fim de cada aula, sendo reservado um tempo da aula para que os alunos respondessem às questões, além disso, ele também ficou disponível por mais algumas horas, os quais foram utilizados para compor as notas dos alunos ao final do bimestre (avaliação somativa).

A partir desses diversos aspectos tratados na sequência didática, pudemos permear pontos cruciais à disciplina de estágio, pois, a centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (Brasil, 2019).

Ressaltando que



A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize em consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada enquanto realidade social. Isto é, a aprendizagem precisa ser compreendida enquanto determinada por uma realidade histórico-social (Pimenta, 1995, p. 61).

É necessário destacar que no detalhamento em planos de aulas buscamos utilizar questões contextualizadas com o cotidiano dos alunos para atender o que está previsto, e foi citado anteriormente, em Brasil (2017). Além disso, levamos em conta as implicações do contexto de ensino remoto e seus reflexos no processo de ensino aprendizagem dos alunos, pois, como aponta Santos, Rosa e Souza:

[...] são muitas as implicações ocasionadas pelas medidas de distanciamento social nos processos de ensino e aprendizagem, sobretudo na disciplina de matemática, a qual, mesmo no ensino presencial, é permeada por dificuldades de aprendizagens que apenas se agravam no atual contexto (2021, p.18).

Por conta disso, considerando os conteúdos que estávamos ministrando, utilizamos o GeoGebra para uma melhor compreensão e visualização dos objetos vinculados aos conteúdos ministrados, buscando assim relacionar o conteúdo descrito com uma análise visual do mesmo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada no estágio supervisionado, articulada com o Programa Residência Pedagógica, permitiu refletir sobre os desafios e as potencialidades da formação docente em contextos escolares reais — ainda mais diante das restrições impostas pelo ensino remoto e das lacunas de aprendizagem observadas. A construção de planos de aula, sequências didáticas e intervenções pedagógicas exigiu planejamento cuidadoso, fundamentação teórica e sensibilidade para compreender a realidade dos alunos, revelando que práticas inovadoras e contextualizadas demandam tempo, intencionalidade e condições objetivas de trabalho.



Nesse processo, constatamos que o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais complexas — como a elaboração de sequências integradas e o uso de tecnologias como o GeoGebra — implica uma carga significativa de dedicação, o que se mostra difícil de ser mantido na rotina da educação básica, marcada pela sobrecarga horária e pela fragmentação das jornadas de trabalho docente. Essa constatação reforça a necessidade de repensar as políticas públicas voltadas à valorização do magistério.

Como destaca Alarcão (2001, p. 75), “uma política de desenvolvimento do pessoal deve começar pela permanência do profissional em uma única escola, evitando a intensa rotatividade de professores do atual sistema de ensino”. Essa política precisa estar diretamente relacionada à oferta de condições dignas de trabalho, valorização salarial e à construção de carreiras docentes estruturadas, que garantam tempo para planejamento, formação continuada e participação ativa na vida escolar.

Para que os professores possam, de fato, desenvolver práticas pedagógicas significativas e criativas, capazes de enfrentar as lacunas de aprendizagem identificadas ao longo do ano letivo, é essencial garantir-lhes condições objetivas e simbólicas para exercerem sua autonomia profissional. Somente assim será possível avançar na construção de uma educação pública de qualidade, crítica e socialmente referenciada, voltada à superação das desigualdades e ao pleno desenvolvimento dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, E. Estágio curricular: permanências e mudanças em um espaço tempo estruturador da formação de professores. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n.46, p. 584-605, set./dez. 2015.
- BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm). Acesso em: 8 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 25 dez. 2021.



GATTI, Bernadete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 2, p. 319-337, 2011.

GUEDES, L. C. Anexo da Resolução nº 80/2020-CONSUNI/UFAL: **Plano de ensino para componentes curriculares/disciplinas**. Maceió: Ufal, 2021.

NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3/4, p. 5-24, 2005/2006.

SANTOS, Amanda Kelly dos; ROSA, Irlane dos Santos; SOUZA, Edileuza da Silva. A Residência Pedagógica em tempos de pandemia: desafios e reflexões sobre a prática docente na matemática escolar. **Revista Educação Matemática em Foco**, v. 12, n. 2, p. 17-36, 2021.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A Importância da prática do estágio Supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, A. V. M.; PAIVA, A. M. S. Política institucional de formação de professores: desafio para o estágio curricular supervisionado. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 15, n. 1, p. 576-580, jan./jul. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014



# EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: UMA ABORDAGEM PAUTADA NA APRENDIZAGEM CRIATIVA<sup>2</sup>

LIMA, Amanda Raquel de Oliveira <sup>(1)</sup>;

SANTOS, Daniela de Souza <sup>(2)</sup>;

LIMA, Janaína Kívia Alves <sup>(3)</sup>;

CAVALCANTE, Janice Gomes <sup>(4)</sup>

LIMA, Luciana Tener <sup>(5)</sup>;

SILVA , Rafaella Catonio da <sup>(6)</sup>.



<sup>(1)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8490-9805>; Secretaria Municipal de Educação de Arapiraca/ Profa. Assistente de Projetos e Divulgação Científica do Núcleo de Desenvolvimento Científico, BRASIL. E-mail: amanda.lima@arapiraca.ufal.br.

<sup>(2)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0090-8089>; Professora da Educação Básica, BRASIL. E-mail: danielabiologia46@gmail.com.

<sup>(3)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8319-5568>; Secretaria Municipal de Educação de Arapiraca/ Profa. Coordenadora de Educação e Divulgação Científica do Núcleo de Desenvolvimento Científico, BRASIL. E-mail: janaina.lima@educacao.arapiraca.al.gov.br.

<sup>(4)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1391-7174>; Secretaria Municipal de Educação de Arapiraca/ Profa. Gerente do Núcleo de Desenvolvimento Científico, BRASIL. E-mail: Janice.cavalcante@educacao.arapiraca.al.gov.br.

<sup>(5)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2271-4026>; Secretaria Municipal de Educação de Arapiraca/ Profa. Coordenadora de Projetos e Inovação Educacional do Núcleo de Desenvolvimento Científico, BRASIL. E-mail: Luciana.lima@cedu.ufal.br.

<sup>(6)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5486-8089>; Secretaria Municipal de Educação de Arapiraca, Profa. da Educação Básica, BRASIL. E-mail: rafaelacatonio@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) é essencial para a formação de cidadãos conscientes e críticos sobre questões ambientais. No contexto da formação de

professores de Ciências, é uma condição básica integrar essa temática de modo eficiente, a fim de, contribuir na efetivação da Educação Ambiental na comunidade. Utilizar das formações que ocorrem na sala de aprendizagem criativa para realizar encontros focados em educação ambiental oportuniza aos professores um aprendizado mais dinâmico, preparando-os para a abordagem da Educação Ambiental com seus alunos. A aprendizagem criativa, com sua ênfase em inovação, participação ativa e resolução de problemas, oferece um recurso poderoso para a formação de professores de Ciências, inspirando-os a serem educadores inovadores e comprometidos com a sustentabilidade.

Apesar da reconhecida importância da EA, muitos cursos de formação de professores de Ciências ainda não incorporam essa temática de forma efetiva. A formação continuada, que acontece na Sala de Aprendizagem Criativa, com professores de Ciências do município de Arapiraca, oferece um ambiente ideal para explorar métodos diversificados de ensino. Deste modo, o presente trabalho questiona: quais são as contribuições da Formação de professores em Educação Ambiental pautadas nos pressupostos da Aprendizagem Criativa?

O objetivo geral deste trabalho é analisar a eficácia da integração da Educação Ambiental na formação de professores de Ciências pautados na Aprendizagem Criativa. Os objetivos específicos são o desenvolver de três encontros temáticos sobre educação ambiental na Sala de Aprendizagem Criativa; avaliar a percepção dos participantes sobre a importância e a aplicabilidade da EA em suas práticas docentes; identificar os desafios e as oportunidades observadas durante os encontros e propor recomendações para futuras práticas de Educação Ambiental na formação de professores de Ciências.

Foi empregada uma abordagem de pesquisa qualitativa, utilizando um desenho de estudo de caso, para examinar as três oficinas realizadas na sala de aprendizagem criativa, considerando quatro professores de Ciências, da rede municipal de Arapiraca. Os métodos de coleta de dados incluíram a observação dos participantes, entrevistas semiestruturadas e questionários. A análise dos dados foi realizada por meio de técnicas de análise de conteúdo.

Verificou-se que a integração da EA na formação de professores de Ciências mediante abordagens de aprendizagem criativas é uma promessa imensa para promover a literacia ambiental, fomentar práticas sustentáveis e capacitar



as gerações futuras para se tornarem administradores conscientes do planeta. Ao adotar metodologias de aprendizagem criativa, os programas de formação de professores podem cultivar um quadro de educadores científicos apaixonados pela EA, preparados para inspirar os seus alunos e empenhados em construir um futuro mais sustentável.

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO ESTRATÉGIA DE CONSCIENTIZAÇÃO

A Educação Ambiental (EA) tem se estabelecido como um tema de grande relevância no ensino de Ciências, objetivando promover a conscientização e a participação ativa dos indivíduos em questões ambientais. Esta abordagem é fundamental não apenas para a conservação do meio ambiente, mas também para a erradicação de práticas de dominação e exploração humana, conforme destacado pela Carta de Belgrado de 1975 (Guimarães, 2004).

De acordo com Alencar (2022), a EA é uma abordagem que integra múltiplos campos de conhecimento, abordando a complexidade ambiental de forma interdisciplinar. Além disso, Alencar enfatiza, a importância de que essa abordagem seja incorporada desde os primeiros anos de escolaridade, começando no ambiente familiar e continuando na educação formal. Isso é fundamental para que os alunos desenvolvam práticas socioambientais e valores que respeitem o meio ambiente.

A Educação Ambiental vai além do simples aprendizado de conceitos e fatos, desempenhando um papel essencial na formação de cidadãos conscientes e críticos em relação às questões ambientais. No contexto da formação de professores de Ciências, a integração da EA é indispensável para promover a educação ambiental na comunidade. Isso capacita os educadores a se tornarem agentes transformadores, capazes de influenciar positivamente seus alunos e a sociedade em geral (Moro; Souza, 2019; Melo; Carvalho, 2018).

A formação inicial e continuada de professores, portanto, deve incorporar a Educação Ambiental de maneira sistemática e abrangente, permitindo que esses profissionais desenvolvam competências necessárias para abordar a complexidade das questões ambientais em suas práticas pedagógicas. Além disso, a EA deve ser vista como um processo contínuo e dinâmico, que se adapta às mudan-



ças e desafios ambientais contemporâneos, incentivando uma postura reflexiva e crítica em relação ao desenvolvimento sustentável e à justiça ambiental.

Nesse sentido, a EA deve ser vista como uma estratégia essencial para enfrentar os desafios ecológicos do nosso tempo. Ela não apenas informa sobre os problemas ambientais, mas também inspira mudanças de comportamento e atitudes. Ao engajar as pessoas em práticas sustentáveis e promover a consciência ecológica, a educação ambiental pode catalisar um movimento global em direção à preservação e restauração do nosso planeta. Conforme Reigota (1994), a Educação Ambiental deve ser entendida como um processo de formação que busca sensibilizar o cidadão para as questões ambientais, promovendo atitudes e comportamentos que contribuam para a sustentabilidade (Reigota, 1994, p. 7).

Assim, a Educação Ambiental no ensino de Ciências não só contribui para a formação de indivíduos mais informados e conscientes, mas também promove a construção de uma sociedade mais justa e sustentável, onde a relação entre ser humano e natureza é pautada pelo respeito, pela ética e pela responsabilidade compartilhada.

## **A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO**

A formação de professores é um componente essencial para a qualidade da educação, influenciando diretamente o desempenho dos alunos. Segundo Tardif e Lessard (2005), a formação contínua dos docentes é fundamental para mantê-los atualizados em relação às novas práticas pedagógicas e teorias educacionais. Esse processo de atualização constante é essencial para que os professores possam adaptar suas metodologias de ensino às demandas contemporâneas, promovendo um ambiente de aprendizagem dinâmico e eficaz.

Investir na formação de professores é essencial para o sucesso educacional. Professores bem preparados não só entendem o conteúdo que ensinam, mas também como transmitir esse conhecimento de maneira eficaz. Eles são capazes de criar ambientes de aprendizagem positivos e inclusivos, responder às necessidades diversas dos alunos e promover um pensamento crítico e criativo. A qualidade da educação está intrinsecamente ligada à qualidade da formação dos professores. Paulo Freire (1996) afirma que ensinar não é transferir conhe-



cimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1996, p. 25).

Além da atualização técnica, Tardif e Lessard (2005) enfatiza que a formação de professores deve transcender o mero conhecimento técnico, abrangendo também a reflexão crítica e o desenvolvimento pessoal. Essa abordagem holística da formação docente é vital para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de alta qualidade, que não apenas transmitem conhecimento, mas também fomentam a capacidade crítica e reflexiva dos alunos. Nesse sentido, a formação contínua se torna um espaço de desenvolvimento integral, onde os professores se tornam facilitadores de uma educação transformadora.

No Brasil, Pimenta e Anastasiou (2015) ressaltam a importância da formação de professores para a melhoria do ensino superior, destacando a necessidade de uma formação que contemple tanto a teoria quanto a prática pedagógica. Essa dualidade é essencial para que os futuros educadores possam articular o conhecimento teórico com as práticas de sala de aula, promovendo uma educação que é ao mesmo tempo, fundamentada e prática. Assim, a formação de professores se configura como um pilar para o aprimoramento da educação, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e significativas.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

No que se refere à formação de professores de Ciências, a integração da Educação Ambiental (EA) é fundamental para promover essa temática na comunidade educacional. A incorporação da EA no currículo de formação de professores capacita os educadores a se tornarem agentes transformadores, capazes de disseminar os princípios e práticas da EA em suas atividades docentes (Guimarães, 2004). Esse processo de formação é de extrema importância para que os professores de Ciências possam abordar as questões ambientais de maneira transversal e interdisciplinar, preparando-os para enfrentar os desafios ambientais contemporâneos.

Jacobi (2003) argumenta que a formação de professores de Ciências deve incluir a EA como parte integrante do currículo, visando preparar os futuros do-



centes para abordar as questões ambientais de forma abrangente e interconectada. Essa abordagem permite que os professores desenvolvam as habilidades e competências necessárias para implementar a EA em suas salas de aula, promovendo uma educação que é ao mesmo tempo, informativa e transformadora (Reigota, 2017).

Além disso, (Moro; Souza, 2019; Melo; Carvalho, 2018) destaca que a integração da EA na formação de professores de Ciências contribui para a conscientização ambiental dos educadores, capacitando-os a serem multiplicadores dessa temática junto aos seus alunos e à comunidade escolar. Essa ação é fundamental para a promoção de uma sociedade mais sustentável e engajada na preservação do meio ambiente.

A formação de professores, especialmente no contexto da Educação Ambiental, é indispensável para a construção de práticas pedagógicas que respondam às necessidades contemporâneas da sociedade. Por meio de uma formação contínua e abrangente, que engloba tanto o desenvolvimento técnico quanto pessoal dos docentes, é possível promover uma educação de alta qualidade que capacita os alunos a se tornarem cidadãos críticos e responsáveis. Portanto, investir na formação de professores é investir no futuro da educação e na construção de um mundo mais sustentável e justo.

## **A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM CRIATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

A aprendizagem criativa desponta como um recurso essencial na formação de professores de Ciências, especialmente no contexto da Educação Ambiental (EA). Segundo Moro e Souza (2019) e Lay (2019), essa abordagem transcende o ensino tradicional ao valorizar a participação ativa, a resolução de problemas, a inovação e o trabalho colaborativo. Melo e Carvalho (2018) destacam que a aprendizagem criativa promove um ambiente educacional dinâmico, onde a experimentação e a curiosidade são estimuladas, incentivando tanto a autonomia quanto a colaboração entre os alunos.

Além disso, a aprendizagem criativa é bastante relevante na formação de professores de ciências, especialmente no contexto da educação ambiental. Professores treinados para pensar de forma criativa são mais capazes de envol-



ver os alunos em atividades práticas e projetos que iluminam a importância da conservação ambiental. Este tipo de formação ajuda a construir uma base sólida de conhecimento e uma paixão duradoura pela preservação do meio ambiente.

Conforme José Augusto Pacheco (2001), a formação de professores deve ser orientada para o desenvolvimento de competências que permitam a criação de ambientes de aprendizagem inovadores, capazes de engajar os alunos em processos de investigação e projetos que promovam a consciência ambiental e a sustentabilidade (Pacheco, 2001, p. 124).

A aprendizagem criativa pode ser definida como um processo educacional que busca estimular a imaginação, a inovação e a resolução de problemas por meio de abordagens não convencionais. Silva (2018) argumenta que a aprendizagem criativa cria um ambiente que promove a experimentação, a curiosidade e a expressão individual, resultando em maior autonomia e colaboração. Esse tipo de aprendizagem é fundamental para preparar os alunos para os desafios do século XXI, capacitando-os a pensar de forma crítica e adaptativa (Santos, 2019).

Estudos indicam que a implementação de práticas de aprendizagem criativa pode resultar em maior engajamento dos alunos e no desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais (Oliveira *et al.*, 2020). Dessa forma, a aprendizagem criativa não apenas estimula a criatividade e a inovação, mas também contribui para a formação de cidadãos mais preparados para enfrentar as demandas da sociedade contemporânea.

A utilização de espaços de formação criativa, como oficinas focadas em EA, contribui significativamente para uma aprendizagem mais dinâmica e engajadora. Esses espaços permitem que os professores vivenciem diferentes metodologias, experimentem novas ferramentas e reflitam sobre sua prática docente (Moro; Souza, 2019; Gonçalves, 2018). Diversas metodologias criativas podem ser utilizadas na formação de professores de Ciências para a EA, incluindo problematização, simulações, dramatizações e explorações ao ar livre. Essas metodologias têm o potencial de promover o engajamento ativo dos professores, aprofundar a compreensão dos conceitos de EA e desenvolver habilidades práticas para a implementação de atividades de EA em sala de aula (Lay, 2019; Gonçalves, 2018).



A aprendizagem criativa emerge como um elemento ímpar na formação de professores de Ciências, particularmente no âmbito da Educação Ambiental. Ao incentivar a experimentação, a curiosidade e a inovação, a aprendizagem criativa não apenas enriquece o processo educativo, mas também prepara os professores para desenvolver práticas pedagógicas que são relevantes e eficazes na contemporaneidade.

A implementação de metodologias criativas na formação de professores de Ciências para a EA promove um ensino mais engajante e significativo, capacitando os educadores a serem agentes de mudança em suas comunidades e a fomentar uma educação ambiental robusta e transformadora.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa para este estudo é qualitativa, sendo uma metodologia que permite aprofundar o entendimento das nuances das experiências dos participantes, contextualizando-as em seus ambientes específicos (Yin, 2018).

No estudo em questão, optou-se por um desenho de estudo de caso, que se concentra em um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos que envolve a investigação de um fenômeno contemporâneo em seu contexto de realidade (Severino, 2016). Essa escolha se justifica pela necessidade de compreender as dinâmicas das oficinas de Educação Ambiental (EA), considerando as perspectivas dos quatro professores de Ciências da rede municipal de Arapiraca.

De acordo com Creswell (2014), o estudo de caso pode envolver a análise de um indivíduo, um pequeno grupo, uma organização ou até mesmo um processo, programa ou decisão, buscando compreender o fenômeno investigado e considerando as fontes de evidência.

Para as coletas de dados, utilizaram-se dois instrumentos distintos, que foram a observação dos participantes, na qual envolveu a presença de, pelo menos, um dos pesquisadores nas oficinas, observando e registrando as interações entre os professores, os alunos e o ambiente de aprendizagem. As observações foram documentadas em notas de campo, que posteriormente foram analisadas para identificar padrões e temas relevantes. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os quatro professores participantes, para aprofun-



dar o entendimento de suas percepções sobre as oficinas, suas experiências e reflexões. As entrevistas foram audiogravadas e transcritas na íntegra para análise posterior.

A análise dos dados coletados foi realizada baseada nas técnicas de análise de conteúdo defendidas por Bardin (2016), que envolvem a identificação de padrões, temas e categorias emergentes a partir do material textual. As etapas da análise de conteúdo incluíram a pré-análise, que envolveu a organização e familiarização com os dados coletados, incluindo a leitura das notas de campo e transcrições das entrevistas; a definição das categorias de análise, com base na leitura preliminar dos dados; a definição das categorias de análise que refletissem os principais temas e questões do estudo; a codificação dos dados conforme as categorias de análise previamente definidas, utilizando planilhas eletrônicas; a análise das categorias, buscando identificar padrões, relações e significados emergentes dos dados e por último a interpretação dos resultados à luz da literatura relevante e do contexto do estudo.

Os encontros formativos foram planejados pelos pesquisadores e ocorreram uma vez ao mês. Além dos participantes da pesquisa, estavam presentes os demais professores de Ciências, as coordenadoras da Sala de Aprendizagem Criativa e no mínimo dois dos pesquisadores. Os encontros referiram-se a temas e atividades teóricas e práticas que buscaram integrar conceitos de EA com algumas abordagens da Aprendizagem Criativa e ocorreram conforme descrito no Quadro 1:

**Quadro 1** – Descrição dos encontros formativos

	Conteúdo	Atividade desenvolvida
I Introdução à Educação Ambiental	Conceitos básicos de educação ambiental, importância e desafios	Dinâmicas de grupo, discussões e reflexões sobre estudo de problemas (Aprendizagem Baseada em Problemas).
II Métodos e Estratégias de Ensino	Novos métodos para ensinar educação ambiental	Oficinas práticas, desenvolvimento de projetos didáticos, uso de tecnologias e recursos criativos.
III Aplicação Prática e Avaliação	Planejamento e execução de aulas sobre educação ambiental.	Simulações de aula, <i>feedbacks</i> entre pares, avaliação dos projetos desenvolvidos.

**Fonte:** Autores (2024).

Os professores de Ciências da rede municipal que participam mensalmente da Formação Continuada que ocorre na Sala de Aprendizagem Criativa foram convidados, porém, houve o aceite somente de quatro desses professores. Os



participantes receberam nomes fictícios para preservar sua privacidade e por aspectos éticos de pesquisas e deste modo, foram Maria, 32 anos, professora há 8 anos; Josué, 45 anos, professor há 13 anos; Ana, 46 anos, professora há 20 anos; e Bianca, 51 anos, professora há 22 anos.

As entrevistas aconteciam após cada encontro formativo para avaliar as mudanças, conhecimentos e as percepções dos investigados.

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os encontros foram bastante enriquecedores, participativos e bem-quisito pelos professores. Após os encontros, os professores investigados eram entrevistados, numa roda de conversa. A entrevista semiestruturada era pautada em três questões: 1) Como você avalia seu conhecimento e percepção sobre Educação Ambiental após os encontros formativos? 2) De que maneira a metodologia de Aprendizagem Criativa influenciou em suas práticas pedagógicas em Educação Ambiental? 3) Quais foram os principais desafios e benefícios que você encontrou ao aplicar a metodologia de Aprendizagem Criativa em suas aulas de Ciências?

Nesse contexto, outras questões eram colocadas para melhor entendimento daquilo que se estava discutindo, como por exemplo: Quais conceitos de Educação Ambiental você considera mais claros após a formação? Houve algum aspecto da Educação Ambiental que se tornou mais relevante para sua prática docente? Pode descrever alguma atividade ou projeto específico que você implementou utilizando essa abordagem? Como você percebeu o engajamento e a participação dos alunos nessas atividades? Pode mencionar algum desafio específico que enfrentou e como lidou com ele? Quais benefícios você observou no desempenho e na atitude dos alunos em relação às atividades de Educação Ambiental?

Os resultados das entrevistas indicam que a formação em EA teve um impacto significativo na percepção dos professores sobre a importância e a aplicação dessa temática em suas práticas docentes, referentes a questão 1.

Maria relatou que os encontros formativos ampliaram sua compreensão sobre os conceitos de sustentabilidade e responsabilidade socioambiental, integrando-os de maneira mais efetiva em sua prática docente. Este relato está em



consonância com os estudos de Carvalho (2012), que destacam a importância da formação continuada para o desenvolvimento de uma consciência ambiental crítica entre os educadores.

Josué mencionou que a formação trouxe uma nova perspectiva sobre a relevância da EA, especialmente no que diz respeito à interdisciplinaridade. Antes, ele possuía uma visão fragmentada da EA, mas, a formação permitiu que ele compreendesse sua aplicação transversal em diferentes disciplinas. Este achado corrobora com a visão de Jacobi (2003), que defende a EA como um eixo transversal essencial no currículo escolar, promovendo uma abordagem integrada das questões ambientais.

Ana enfatizou a importância de abordar as questões ambientais de forma contextualizada, permitindo uma conexão mais forte entre teoria e prática. Esta abordagem prática e contextualizada da EA é apoiada por Guimarães (2004), que argumenta que a EA deve estar intimamente ligada ao cotidiano dos alunos e à realidade local para alcançar seus objetivos.

Bianca ressaltou que os encontros fortaleceram sua convicção de que a EA é essencial para preparar os alunos para os desafios futuros, no que tange às mudanças climáticas e à conservação da biodiversidade, percepção que se encontra alinhada com os princípios apresentados por Loureiro (2004), que destaca a necessidade urgente de formar cidadãos críticos e conscientes das questões ambientais globais e locais.

Considerando as respostas para a questão 2, verificou-se que a abordagem da Aprendizagem Criativa (AC) influenciou significativamente as práticas pedagógicas dos professores entrevistados.

Maria implementou um projeto de reciclagem que aumentou o engajamento e a criatividade dos alunos, evidenciando a característica da AC em promover uma aprendizagem mais ativa e significativa. Este resultado é apoiado por Moro e Souza (2019), que destacam a capacidade da AC de estimular a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento de habilidades criativas.

Josué utilizou dramatizações para explorar o impacto da poluição ambiental, resultando em uma maior compreensão e participação dos alunos, prática em concordância com os achados de Silva e Reigota (2017), que mostram



que atividades dramatizadas podem tornar os conceitos ambientais mais tangíveis e compreensíveis para os alunos.

Ana relatou a implementação de um projeto de hortas escolares, integrando tecnologia e colaboração entre os alunos, o que se mostrou eficaz em aumentar a motivação e o envolvimento dos estudantes. Esta prática corrobora com os princípios defendidos por Melo e Carvalho (2018), que afirmam que a AC pode enriquecer a experiência educacional via projetos que combinam elementos práticos e colaborativos.

Bianca destacou o uso de simulações de aula, onde os alunos assumiram papéis de diferentes interesses em questões ambientais, facilitando uma compreensão prática e aplicada dos conceitos discutidos. Este uso de simulações é apoiado pelos estudos de Gonçalves (2018), que mostram que essas metodologias podem desenvolver habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas nos alunos.

Em relação a questão 3, os professores identificaram tanto benefícios quanto desafios na implementação da Aprendizagem Criativa (AC). Maria mencionou a falta de recursos como um desafio inicial, mas destacou que, a criatividade dos alunos superou essa limitação, apontando que a falta de recursos é uma barreira comum na implementação de novas metodologias educacionais, mas que, pode ser superada com criatividade e adaptação (Carvalho, 2012).

Josué relatou resistência inicial dos alunos, mas observou que o envolvimento ativo nas dramatizações conquistou eventualmente a maioria deles, melhorando o entendimento e a retenção dos conceitos. Este desafio inicial e subsequente sucesso corroboram com os achados de Jacobi (2003), que afirma que a introdução de novas metodologias pode encontrar resistência, mas a participação ativa dos alunos geralmente leva a uma aceitação e envolvimento maiores.

Ana mencionou a gestão do tempo como um desafio devido à necessidade de planejamento detalhado das atividades, mas reconheceu que os benefícios, como o aumento da motivação dos alunos e a aprendizagem significativa, compensaram esses desafios. Este equilíbrio entre desafios e benefícios é discutido por Guimarães (2004), que destaca a importância de um planejamento cuidadoso e suporte institucional para a implementação bem-sucedida de metodologias inovadoras.



Bianca relatou que a principal dificuldade foi a adaptação inicial dos alunos à nova metodologia, mas, após essa fase, observou uma melhoria na colaboração e no pensamento crítico dos estudantes. Esta observação é consistente com os estudos que mostram que a adaptação inicial a novas metodologias pode ser desafiadora, no entanto, os benefícios a longo prazo em termos de habilidades de colaboração e pensamento crítico são significativos (Loureiro, 2004).

A análise dos dados coletados revela um panorama promissor sobre a influência da formação em Educação Ambiental (EA) e da metodologia de Aprendizagem Criativa (AC) nas práticas docentes dos professores participantes. Os relatos dos professores demonstram um considerável impacto na percepção da importância da EA, na compreensão de seus conceitos e na aplicação prática em suas aulas de Ciências.

A formação em EA proporcionou aos professores uma visão mais ampla e contextualizada da temática, permitindo que a integrassem de forma mais efetiva em suas práticas. A interdisciplinaridade, a abordagem prática e a conexão com a realidade local emergem como elementos centrais dessa transformação. A AC, por sua vez, se consolidou como uma excelente ferramenta para estimular o engajamento, a criatividade e a aprendizagem significativa dos alunos. As atividades implementadas pelos professores, como projetos de reciclagem, dramatizações, hortas escolares e simulações, evidenciam a versatilidade dessa metodologia e seu potencial para tornar os conceitos ambientais mais tangíveis para os estudantes.

A jornada de implementação da AC também apresentou seus desafios. A falta de recursos, a resistência inicial dos alunos e a gestão do tempo foram mencionados pelos professores como obstáculos a serem superados. No entanto, a criatividade, o planejamento cuidadoso, o apoio institucional e a perseverança dos educadores se mostraram elementos essenciais para a superação desses desafios. A adaptação inicial dos alunos e a conquista gradual da participação e engajamento também foram destacadas, evidenciando a importância da persistência e da flexibilidade na implementação de novas metodologias.

Os resultados deste estudo lançam luz sobre o potencial transformador da formação em EA e da AC. A integração desses instrumentos nas práticas docentes pode contribuir para a formação de cidadãos conscientes, críticos e



engajados na construção de um futuro mais sustentável. As reflexões aqui apresentadas servem como um farol para inspirar e guiar outros educadores em sua jornada pela educação ambiental, promovendo a aprendizagem significativa e a transformação social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores de Ciências, com foco na Educação Ambiental (EA) utilizando a abordagem da Aprendizagem Criativa (AC), revelou-se uma estratégia bastante promissora. Através dos três encontros formativos, foi possível verificar uma mudança significativa na percepção e, na prática, docente dos professores participantes.

Os dados coletados evidenciaram que a integração da EA na formação de professores, quando associada a metodologias criativas, amplia a compreensão dos conceitos ambientais e promove engajamento e uma aplicação prática mais efetiva em sala de aula. Os professores relataram que os encontros formativos proporcionaram uma visão contextualizada e interdisciplinar da EA, permitindo-lhes integrar essa temática de maneira mais orgânica em suas práticas pedagógicas.

A Aprendizagem Criativa mostrou-se diligente em estimular a criatividade, o pensamento crítico e a colaboração entre os professores e seus alunos. Projetos de reciclagem, dramatizações sobre poluição, hortas escolares e simulações de aula são exemplos concretos de como a AC pode tornar os conceitos ambientais mais tangíveis e relevantes para os estudantes, aumentando seu envolvimento e compreensão das questões ambientais.

Apesar dos benefícios, alguns desafios foram identificados, como a falta de recursos, a resistência inicial dos alunos e a necessidade de um planejamento mais detalhado das atividades. No entanto, a criatividade, o apoio institucional e a persistência dos educadores superaram esses obstáculos, demonstrando que a implementação de metodologias inovadoras é viável e pode gerar resultados positivos a longo prazo.

A pesquisa conclui que a formação em EA, aliada à AC, tem um potencial transformador expressivo. A adoção dessas práticas pode contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e engajados com a susten-



tabilidade, capacitando os professores a serem agentes de mudança em suas comunidades. As reflexões e recomendações apresentadas neste estudo servem como um guia para futuros programas de formação docente, destacando a importância de metodologias que promovam a criatividade, a participação ativa e a resolução de problemas.

A integração da EA na formação de professores de Ciências através da AC enriquece a prática pedagógica, fortalecendo o compromisso dos educadores com a promoção de uma educação ambiental de qualidade, essencial para a construção de um futuro mais sustentável e equitativo.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Shirley Correia. **A Teoria das Inteligências Múltiplas nas Aulas de Educação Ambiental**: teoria cognitiva aplicada ao ensino e à aprendizagem. Editora Dialética, 2022.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. Paz e Terra, 1996

GONÇALVES, J. **Aprendizagem Criativa na Educação**: Conceitos e Práticas. São Paulo: Editora Penso. 2018

GONÇALVES, M. C. **A formação de professores de ciências para a educação ambiental**: um estudo de caso (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. 2018

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2004.

JACOBI, P. Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 189-205, 2003.

LAY, C. R. (2019). **Educação ambiental**: fundamentos e práticas. Editora Cortez.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajatória e fundamentos da Educação Ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.



MELO, A. M. S.; & CARVALHO, E. R. B. **A formação de professores de Ciências e a Educação Ambiental.** In: Anais do Seminário Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 1, João Pessoa. Anais... João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2018.

MORO, F. R.; & SOUZA, F. D. A aprendizagem criativa na formação de professores de ciências para a educação ambiental: um estudo de caso. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, 20(1), 1-20.2019.

OLIVEIRA, M. L., *et al.* Aprendizagem Criativa e o Desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais: Um Estudo de Caso em Escolas Brasileiras. **Psicologia: Teoria e Prática**, 22(1), 198-215, 2020.

PACHECO, J. A. **Educação Ambiental e Sustentabilidade:** Desafios e Possibilidades. Papirus. 2001

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** 2015.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental.** Brasiliense, 1994.

REIGOTA, M. C. D.; CARVALHO, I. C. A formação de professores de ciências para a educação ambiental no contexto da contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, 21(4), 886-897. 2017,

SANTOS, F. C. Aprendizagem Criativa: Da teoria à prática no contexto escolar. **Educar em Revista**, 35, e189907, 2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, A. B. (2018). Criatividade e aprendizagem: Desafios e possibilidades na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, 23(72), e237206, 2018

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho do professor:** gênese, evolução e perspectivas. 2005.



# EDUCAÇÃO EMOCIONAL: A ROTINA DOS DOCENTES DO ENSINO INTEGRAL O TRABALHO DE ESCUTA DE ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO DE ALAGOAS<sup>3</sup>

SILVA, Luciene Amaral da <sup>(1)</sup>

PEREIRA, Katily Luize Garcia <sup>(2)</sup>

FRANÇA, Maria Lenilda Caetano <sup>(3)</sup>

SOUZA, Rafaella Gregório de <sup>(4)</sup>

<sup>(1)</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5582-2787>. Universidade Federal de Alagoas, docente. BRASIL, [luciene.silva@arapiraca.ufal.br](mailto:luciene.silva@arapiraca.ufal.br)

<sup>(2)</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4513-1667>. Professora do EBTB do Instituto Federal de Sergipe, BRASIL, [katily.pereira@ifs.edu.br](mailto:katily.pereira@ifs.edu.br)

<sup>(3)</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8205-3795>. Universidade Federal de Alagoas, docente. BRASIL, [maria.franca@penedo.ufal.br](mailto:maria.franca@penedo.ufal.br)

<sup>(4)</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1346-4368>. Universidade Federal de Alagoas, docente. BRASIL, [rafaella.souza@penedo.ufal.br](mailto:rafaella.souza@penedo.ufal.br)



## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, tem-se intensificado a compreensão de que o desenvolvimento integral dos estudantes requer mais do que a aquisição de conteúdos cognitivos. A dimensão emocional, por muito tempo negligenciada no currículo escolar, vem ganhando centralidade nas discussões sobre a qualidade da educação, especialmente em tempos marcados por crises de saúde mental entre crianças e adolescentes. Nesse contexto, a educação emocional torna-se um componente essencial para a formação de sujeitos autônomos, empáticos e resilientes, sendo parte indissociável de uma proposta pedagógica verdadeiramente humanizadora (Goleman, 1995; Durlak *et al.*, 2011; Taylor *et al.*, 2017).

<sup>3</sup> DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt4cap3>

Justifica-se, assim, a necessidade de aprofundar o debate sobre o papel dos docentes como agentes da escuta e do acolhimento afetivo nas escolas, sobretudo nas que adotam o modelo de ensino integral. A crescente sobrecarga emocional dos professores, aliada à ausência de apoio institucional e de formação específica em aconselhamento, levanta uma preocupação importante: como esses profissionais têm lidado com as demandas emocionais dos estudantes, sem comprometer sua própria saúde mental?

Partindo desse problema, o presente estudo teve como objetivo investigar como os Docentes Orientadores de Turmas (DOT), que atuam no Programa Alagoano de Ensino Integral (pALei), desempenham suas funções de escuta e aconselhamento, analisando as condições institucionais e subjetivas que permeiam essa prática. A pesquisa também buscou compreender as estratégias utilizadas por esses profissionais diante das queixas dos estudantes — como ansiedade, conflitos familiares, questões de identidade e sofrimento emocional — e identificar os principais desafios enfrentados no exercício dessa função.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida em uma escola da rede pública estadual de Alagoas, pioneira na implementação do pALei. Foram aplicados questionários a docentes atuantes como DOTs, com quatro participantes que atenderam ao critério de ter no mínimo quatro anos de experiência na função. As respostas foram analisadas com base em referenciais teóricos sobre aconselhamento, educação emocional e saúde mental na escola.

Os resultados revelam que, embora reconheçam a importância de seu papel no acolhimento dos estudantes, os DOTs sentem-se despreparados para lidar com as complexidades das demandas emocionais. Além disso, relataram sobrecarga de trabalho, ausência de suporte psicológico e dificuldades em estabelecer limites saudáveis no processo de escuta, fatores que agravam os riscos de adoecimento docente.

Este trabalho, portanto, propõe-se a discutir os limites e as possibilidades do aconselhamento escolar realizado por professores, destacando a urgência de políticas públicas que garantam a formação continuada, a presença de equipes multiprofissionais nas escolas e a valorização do cuidado como dimensão pedagógica essencial.



## CONFIGURAÇÕES DO ACONSELHAMENTO COMO INSTRUMENTO QUE PERMEIA A PRÁTICA PROFISSIONAL

O aconselhamento surge por volta de 1909 pelo psicólogo Frank Parsons que buscava ver nos jovens as inclinações que tinham para as profissões, atuando tanto no cenário escolar quanto organizacional (Patterson; Eisenberg, 1988). No início do aconselhamento, que era baseado nos princípios da psicometria, a prioridade era reconhecer as habilidades profissionais dos estudantes e adequar as caixinhas profissionais que se tinha no mercado (Scheeffler, 1980; Schmidt, 2012).

Com o passar do tempo, o aconselhamento ganhou uma amplitude de envolver a pessoa como principal componente e não o mercado de trabalho e foram com os estudos de Carl Rogers (1942), muito importantes para o campo da psicologia a partir da abordagem centrada na pessoa (ROG, 1973). Rogers compreendia que a pessoa tinha suas próprias necessidades e que a tarefa fundamental deveria se concentrar no sofrimento dela (Almeida, 2009; Castelo Branco, 2011). Rogers (1973) afirma que o aconselhamento deve facilitar e proporcionar o crescimento da pessoa e não se prender apenas na resolução de problemas específicos.

Aconselhar é ajudar a pessoa a tomar decisões em uma relação de ajuda entre a pessoa que precisa ser escutada e quem escuta (Hackney; Nye, 1977). A função deveria ser definida como escutador/aconselhador, pois, em certos casos, a própria pessoa encontra um caminho pelo simples fato de se escutar através da experiência de falar com o outro. Um aconselhador proporciona ao aconselhando formas e mecanismos para que ele possa usar suas competências e habilidades para seu próprio desenvolvimento e assim, descobrir quais as motivações e limitações que os movem e perceber quais as oportunidades que se apresentam para poder direcionar suas decisões.

O aconselhamento também pode ser definido como a “relação face à face de duas pessoas, na qual uma delas é ajudar a resolver dificuldades de ordem educacional, profissional, vital e a utilizar melhor os seus recursos pessoais” (Scheeffler, 1980, p. 14).

Muitas vezes, a pessoa precisa de um olhar experiente externo à sua realidade, para que ele possa ver também como está caminhando e como esse cami-



nho pode ser modificado e melhorado, a esse evento dá-se o nome de supervisão considerado a parte mais importante na formação de qualquer profissional (Campos, 1998).

Isso não significa que este olhar será a verdade sobre a outra pessoa, mas tem a possibilidade de sinalizar para possíveis reflexões que o leve a confirmar suas expectativas ou direcioná-las de outra maneira. Para Patterson e Eisenberg (1988, p. 20), o aconselhamento ainda é como um “processo interativo, caracterizado por uma relação única entre conselheiro e cliente”.

O aconselhamento é processual, sendo assim, o processo de aconselhamento “constitui-se de vivências imediatas, pré-reflexivas (...) e da reflexão de ambos sobre elas” (Forghieri, 2007, p.115) que ocorre entre quem aconselha e quem é aconselhado.

Para que o processo de aconselhamento tenha êxito, Rollo May (1996) considera a empatia como elemento chave para o desenvolvimento desse processo. Parte do conceito alemão de “sentir dentro” (May, 1996, p. 65) como o caminho para se chegar ao outro. Sendo assim, cabe deixar evidente que o que podia acreditar, no senso comum, ser o aconselhamento como a prática de alguém dar conselhos, dizer o outro o que deve fazer, surge a necessidade de analisar esse tema, ancorado no conceito de empatia, como a arte de ouvir mais que aconselhar, sendo o aconselhamento um ato de escuta que precisa fazer parte do contexto educacional escolar.

Quando o autor apresenta empatia como sendo “sentir ou pensar de uma personalidade dentro da outra, até ser alcançado um certo estado de identificação” (May, 1996, p. 67), aponta para a existência de um percurso que deve ser feito em relação ao outro, um caminhar em comunhão com a necessidade do outro. Identificar-se com o outro faz com que o aconselhador consiga escutar o outro e sentir as aflições pelas quais o outro sofre, mas não se entregar de vez a esse envolvimento a ponto de não se reconhecer em sua individualidade e trilhar um caminho de adoecimento recíproco.

Ao participarmos da vida de outras pessoas ou objetos, adquirimos uma compreensão mais íntima e significativa a respeito deles do que nos pode proporcionar a mera análise científica ou a observação empírica (May, 1996, p. 70-71).



May (1996) se apropria do conceito da constelação familiar, criado pelo psicoterapeuta alemão Bert Hellinger, que estuda como o comportamento geracional pode ser repetido pelas gerações futuras para verificar sobre a posição que a pessoa ocupa dentro da família que ele cresceu como elemento para entender parte dos conflitos existentes na realidade daquela pessoa. Ele acredita que é na família que o sujeito constrói sua personalidade a partir de comportamentos vivenciados e reforçados pelos entes familiares.

Nessa direção, percebe-se que muito é exigido do papel do professor no aconselhamento visto que o “processo de indicar caminhos, direções e de procedimentos ou de criar condições para que a pessoa faça, ela própria, o julgamento das alternativas e formule suas opções” (Santos, 1982, p. 6) exige muita formação e acompanhamento para desempenhar a função para não causar o adoecimento também nos docentes.

## **EDUCAÇÃO INTEGRAL E O PROCESSO DE ACONSELHAMENTO ESCOLAR: FUNDAMENTOS, POLÍTICAS E PRÁTICAS**

O aconselhamento escolar, quando integrado à educação integral, assume um desempenho estratégico no fortalecimento do processo formativo dos estudantes, e para que essa prática se efetive de maneira eficiente, Martins (1988) aponta que o aconselhador deve estimular a comunicação sincera, inspirar confiança, reconhecer e lidar com seus próprios sentimentos e proporcionar ao estudante, condições para olhar para si e se desenvolver de forma autônoma, e assim, o aconselhamento se constitui como uma prática de escuta ativa...

Na escola, esse processo se materializa especialmente no trabalho desenvolvido por docentes orientadores, os quais, além de acompanhar o desempenho acadêmico, orientam os estudantes na construção de seus projetos de vida. A educação integral, ao ampliar o tempo e o espaço escolar, potencializa esse tipo de acompanhamento, permitindo um olhar mais atento às dimensões emocional, social e vocacional do sujeito em formação.

No Brasil, a educação integral tem raízes no Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932) e na atuação de educadores como Anísio Teixeira, que defendeu uma escola voltada ao desenvolvimento pleno do estudante. Dutra e Moll (2018) destacam que a escola tradicional enfrenta críticas quanto à sua rigidez



curricular e desconexão com as realidades juvenis. Nesse sentido, a educação integral surge como alternativa capaz de unir qualidade acadêmica e valorização da experiência subjetiva dos estudantes.

Essa perspectiva está assegurada pela Constituição Federal de 1988 (arts. 205, 206 e 227), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 53) e é reforçada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe uma formação humana integral por meio do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

Em Alagoas, o Programa Alagoano de Ensino Integral (pALei), instituído pelo Decreto n.º 40.207/2015 e reestruturado pelo Decreto n.º 50.331/2016, organiza-se visando formar indivíduos críticos, solidários, autônomos e preparados para os desafios da vida cidadã e profissional. O pALei propõe uma jornada escolar estendida de 9 a 11 horas e está estruturado em macrocampos que articulam o currículo à formação integral dos estudantes:

- I - Aprofundamento da Aprendizagem e Estudos Orientados;
- II - Experimentação e Iniciação Científica;
- III - Artes e Mediações Culturais;
- IV - Esporte e Lazer;
- V - Cultura Digital e Inovação;
- VI - Cultura Empreendedora e Inovação;
- VII - Educação em Direitos Humanos;
- VIII - Promoção da Saúde;
- IX - Mundo do Trabalho;
- X - Juventude e Projeto de Vida;
- XI - Educação Ambiental.

Esses macrocampos orientam a construção de atividades curriculares e extracurriculares que dialogam com a BNCC, os saberes dos estudantes e as realidades locais. Um dos eixos centrais do pALei é o Projeto Orientador de Turma (PrOTurma), que visa acompanhar os estudantes de forma contínua, promovendo o acolhimento, o diálogo e o fortalecimento de vínculos com a escola.

A implantação do pALei foi gradual: iniciou-se em 2015 na Escola Estadual Marcos Antônio Cavalcante Silva, em Maceió, e, ao longo dos anos, expan-



diu-se para dezenas de escolas nas 13 Gerências Regionais de Educação. Além da infraestrutura moderna, essas unidades contam com ateliês pedagógicos temáticos no contra turno, transformando a escola em um ambiente de aprendizagem permanente.

Dessa forma, o aconselhamento escolar, articulado às práticas da educação integral, revela-se como um instrumento fundamental para a construção de uma escola democrática, acolhedora e voltada ao desenvolvimento pleno dos sujeitos.

## O TRABALHO DO DOT E O ACONSELHAMENTO

O Projeto Orientador de Turma (PrOTurma) é uma estratégia de gestão da sala de aula centrada no acompanhamento mais próximo dos estudantes, visando o fortalecimento da aprendizagem cognitiva, e também a promoção do desenvolvimento integral dos sujeitos (Alagoas, 2018). Inspirado no modelo adotado no estado do Ceará, o PrOTurma valoriza dimensões afetivas, sociais e emocionais da educação, inserindo a figura do Docente Orientador de Turma (DOT) como mediador entre os processos de ensino, a escuta ativa e o bem-estar socioemocional.

A atuação do DOT rompe com a lógica tradicional que privilegia exclusivamente o desempenho acadêmico, reconhecendo a importância de ouvir o que os estudantes sentem e pensam. Em um contexto marcado por altos índices de reprovação, evasão e baixo IDEB, torna-se evidente que o sucesso escolar não pode ser alcançado sem considerar os aspectos emocionais. O DOT atua promovendo o diálogo com os estudantes e suas famílias, articulando-se com a equipe gestora e os demais professores, sendo responsável por estimular atitudes de empatia, autoconhecimento e convivência respeitosa.

Essa função, no entanto, exige formação específica e apoio institucional. O DOT acumula múltiplas funções: atua como conselheiro, articulador pedagógico, mediador de conflitos e agente formador. A prática do aconselhamento, nesse contexto, exige mais do que boa vontade. Como observa Forghieri (2007), o professor traz para sua prática as percepções, preconceitos e saberes que possui sobre o ser humano, e precisa estar consciente disso ao estabelecer relações de escuta.



O aconselhamento se dá quando o DOT consegue proporcionar ao estudante a vivência de bem-estar, ajudando-o a reconhecer suas potencialidades e a lidar com contrariedades. Isso exige empatia, disponibilidade emocional e capacidade de estabelecer limites. Envolver-se demais pode ser tão prejudicial quanto se manter apático. O equilíbrio entre acolhimento e distanciamento reflexivo é condição fundamental para evitar o adoecimento do próprio docente (Forghieri, 2007).

Além disso, o DOT deve ter clareza de que nem todo sofrimento do estudante pode ser resolvido no âmbito escolar. A escuta deve estar acompanhada da sensibilidade para encaminhar os casos aos profissionais adequados, evitando a psicologização indevida de situações que exigem intervenção especializada. A recomendação terapêutica, por exemplo, ainda encontra resistência em muitas famílias e precisa ser conduzida com cautela.

Diante dessas exigências, esta pesquisa buscou compreender como o DOT exerce seu papel de aconselhador frente às múltiplas demandas que enfrenta no cotidiano escolar. Para isso, realizou-se uma investigação qualitativa com docentes atuantes como DOTs em uma escola da rede pública estadual de Alagoas, pioneira na implantação do Programa Alagoano de Ensino Integral (pALei), localizada no município de Catingueira.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários online aplicados a docentes com pelo menos quatro anos de atuação como DOT. A amostra final foi composta por quatro participantes — três mulheres e um homem — que responderam sobre sua formação para exercer o papel, suas estratégias de escuta, dificuldades enfrentadas e existência (ou não) de redes de apoio. Os dados permitiram compreender com mais profundidade os desafios dessa função, especialmente no que se refere à mediação afetiva e à manutenção do equilíbrio emocional do próprio docente.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: COMO A REALIDADE SE APRESENTA PARA OS DOT**

Diante dos questionamentos levantados, o grupo de docentes apresentou o seguinte panorama regional delineado sobre a necessidade de formação para atuar como DOT e nisso, 60% dos docentes afirmaram ter havido reuniões com



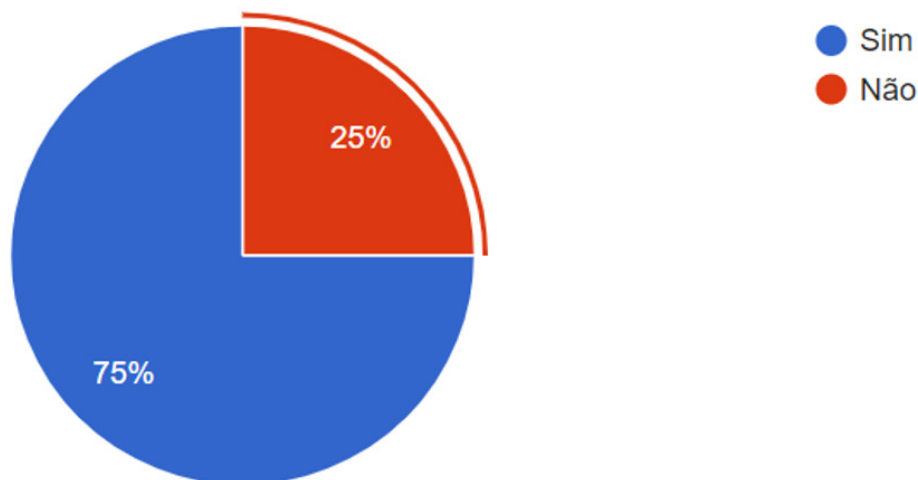
a coordenação pedagógica e encontros formativos ofertados tanto pela gestão da escola, quanto pelos formadores da gerência regional. Mesmo com a formação inicial para atuar no programa, os docentes (30%) afirmaram necessitar de muitas leituras para ampliar seu conhecimento sobre o que é aconselhar e como escutar para ajudar os estudantes.

A ausência de formação como aconselhador e escutador em um ambiente escolar mostra como o trabalho está sendo realizado de forma fragilizada e como a possibilidade de adoecimento dos docentes também forma a pauta de fragilização da saúde mental nas escolas. Martins (1988) afirma que uma das características que um aconselhador precisa ter é inspirar sentimento de segurança ao aconselhado, e para isso é preciso que o DOT tenha uma formação mais aprofundada para lidar com situações em que dele será exigido muita empatia para ter condições de fazer o estudante se sentir seguro para expor suas necessidades.

Também foi perguntado aos aconselhadores como foi o processo para escolha deles como DOTs e as respostas foram desde perceberem o perfil do professor para desempenhar a função (45%), ser escolhido pela coordenação (35%) e ser escolhido de forma involuntária (20%) ou seja, havia a vaga na escola e alguém do quadro de professores tinha que preencher para completar sua carga horária.

Diante desse quadro surge a necessidade de saber então que dificuldades esses docentes acabam enfrentando em seu cotidiano oriundo da ausência de formação de forma aprofundada e de critério de seleção de forma padronizada, isso acaba acarretando adoecimento desses docentes em absorver de forma direta as demandas desses estudantes, sem o manejo correto da situação, mesmo tendo que encaminhar casos como ansiedade, depressão e ideação suicida para profissionais da saúde mental.



**Gráfico 1:** Percentual do nível de facilidade com que absorve os problemas dos estudantes

Fonte: dados da pesquisa, 2019

Nota-se que os DOTs entrevistados acabam absorvendo para si as demandas dos estudantes, ponto esse em que uma formação mais aprofundada na área, a presença de psicólogos na escola e psicopedagogos poderia contribuir para amenizar a situação desse docente.

Isso demonstra as condições em que esses docentes são colocados, tendo que desenvolver muitas vezes a função que seria de psicólogo escolar e exigindo que desenvolvam trabalhos voltados para o acolhimento e escuta do estudante ao mesmo tempo, em que se acumula a carga de trabalho também voltado para as disciplinas do currículo.

E qual apoio esse docente tem para poder desempenhar esse papel? Existem psicólogos que escutem esses profissionais? Como este trabalho pode ter o efeito necessário com os estudantes se os docentes estão em precárias condições para atuar?

Sem a formação adequada, sem a presença de um profissional da área de psicologia e sem rede de apoio a tendência de adoecer pelo fato de absorverem com facilidade os problemas dos estudantes é um ponto preocupante e alarmante, porque toda essa situação de tentar ajudar o estudante acaba também adoecendo o docente. Para Forghieri (2007), é importante manter o



equilíbrio para não assimilar os problemas dos estudantes para si durante o processo de aconselhamento.

Isso é contraditório no cenário apresentado pelos DOTs a partir da realidade da rede pública de ensino. Dentro desse contexto, os sujeitos da pesquisa responderam sobre suas principais dificuldades em ser aconselhador que, como observado ao longo da história, encontra na família ainda o maior expoente de agravo nesta equação.

#### Quadro 2: Qual sua maior dificuldade como DOT?

DOT 1: A participação da família, alguns não tem interesse no crescimento intelectual e pessoal dos próprios filhos.
DOT 2: Não poder ajudar eles em certas situações.
DOT 3: Ausência da família na vida escolar do estudante.
DOT 4: Os estudantes que não querem ser ajudados são sempre um grande desafio. Além do mais, o trabalho de DOT requer um grande nível de comprometimento e dedicação, principalmente, de tempo para a realização das atribuições que temos, o que acaba dificultando um pouco o trabalho, pois temos as atribuições das nossas disciplinas regulares e dos afazeres pessoais.

Fonte: dados da pesquisa, 2019

A família continua sendo bombardeada pela imposição da desigualdade social que a fragiliza e faz desse processo um círculo vicioso de adoecimento dos seus filhos e filhas em aspectos biológico e psicológico pelo descaso que é relegado mediante a ausência de políticas públicas de fomento à dignidade.

Outra dificuldade elencada foi o fato de os estudantes não estarem abertos a mudanças. Para os docentes, isso acaba dificultando qualquer projeto que seja implementado pela escola porque estes jovens não têm mais esperança de que algo irá mudar e acreditam que todos os esforços não são suficientes a ponto de mudar a realidade, acrescentam os docentes em suas falas.

Um ponto observado nas falas é a sobrecarga que o DOT tem, a própria profissão docente por si só é desgastante, o professor aconselhador é um docente que, além de lecionar um componente curricular na turma, assume atribuições de intervir e mediar as relações interpessoais entre os responsáveis e a comunidade escolar, mediar conflitos (Alagoas, 2018, p.29).

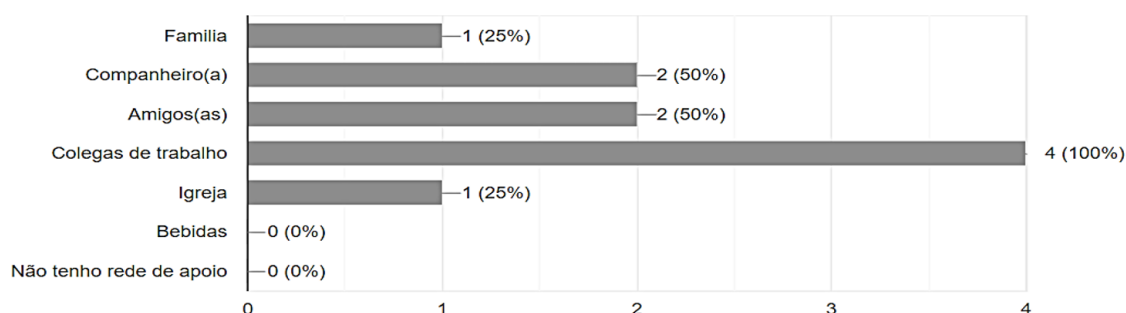


Quando questionados sobre o quantitativo de estudantes atendidos por semana e como ocorrem os atendimentos, as respostas variaram entre 2 a 30 estudantes em dois encontros semanais, outro DOT respondeu que realiza os aconselhamentos durante a própria aula confirmando a necessidade de melhor organização da rotina para sua melhor atuação, segundo ele, muitas vezes a demanda surge atravessando um conteúdo curricular que não espera o dia do atendimento para ser escutada e aconselhada.

No percurso para evitar o adoecimento mental, os docentes tiveram conhecimento sobre a necessidade de uma rede de apoio, seja na escola, na família ou entre amigos e até atendimento psicológico para saber conduzir as demandas dos estudantes e assim poder desenvolver um trabalho melhor que propicie saúde tanto para o estudante quanto para o docente.

Questionados sobre a principal rede de apoio que utilizam, os colegas de trabalho estão no grupo imediato de amparo.

**Gráfico 2:** Rede de apoio do docente



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2019

A família do docente por não estar em contato contínuo com os estudantes, por não fazer parte daquela situação e por não sentir as dificuldades enfrentadas todo dia não conseguem ocupar um lugar de destaque na rede de apoio dos docentes que muitas vezes precisam atender a máxima de “não levar trabalho para casa” para não interferir na dinâmica familiar e por isso encontram nos colegas de trabalho os requisitos essenciais para a partilha, a escuta e o acolhimento.



Questionados sobre as maiores queixas dos estudantes, os DOTs responderam que, em sua maioria, (85%) do problema é com a família, mas também foram citados problemas de relacionamento, dificuldade de aceitação de si, ansiedade e depressão. Quando o aconselhamento não é suficiente para os DOTs no sentido da queixa não estar na competência do DOT manejar, eles responderam que encaminham o estudante para coordenação pedagógica, que, a depender do caso, encaminham para a atenção básica primária e a atenção especializada.

Para entender melhor como o docente desenvolve o trabalho de aconselhamento junto aos estudantes, foi questionado sobre sua prática e apresentada as seguintes respostas:

**Quadro 3:** Como é desenvolvido o processo de aconselhamento com os estudantes

DOT 1: Por meio de conversas e textos motivadores etc.
DOT 2: Vivência e empatia
DOT 3: Mesa redonda, dinâmica para descontrair, relaxar, transmitir segurança para o estudante iniciar diálogo confiável.
DOT 4: Por meio de rodas de conversa ou de atendimentos individuais. Além das aulas em grupo que acontecem em sala com acompanhamento da Cartilha do Projeto de Vida.

**Fonte:** dados da pesquisa, 2019.

As falas mostram que os DOTs usam estratégias em grupo e individuais para os aconselhamentos e percebem que os estudantes conseguem participar melhor quando estas estratégias são compartilhadas. Conversas dirigidas encaminhadas a partir de um tema chave, dinâmicas de grupo, leitura de textos motivadores para possibilitar o processo de aconselhamento, possibilitam dentro da escola os estudantes terem um canal de escuta e aconselhamento, para poder desempenhar aquilo que a regulação da rede estadual preconiza sobre ele um articulador que media as aprendizagens, os conflitos e os processos de interação entre os sujeitos envolvidos nos espaços e tempos educativos (Alagoas, 2018, p.29).

Então, os docentes apontam (80%) que mesmo diante de tanta dificuldade que enfrentam para poder desempenhar o papel de escutador e aconselhador, o efeito que isso causa nos estudantes é de grandiosa valia para o desenvolvimento psicológicos dos estudantes, elemento fundamental que atrapalha não



só a aprendizagem, quanto a sua própria vida e que se tivessem condições necessárias, um psicólogo na escola, rede de apoio conseguiriam fazer um trabalho de grande ajuda aos estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades enfrentadas pelos estudantes têm se intensificado nos últimos anos, à medida que crescem as desigualdades sociais e os desafios emocionais impostos pelo contexto contemporâneo. Diante desse cenário, torna-se urgente que a escola vá além do ensino de conteúdos cognitivos e se comprometa, também, com o acolhimento das dimensões afetivas e emocionais dos alunos. Nesse sentido, o papel do Docente Orientador de Turma (DOT) revela-se estratégico, atuando como mediador de conflitos, articulador de ações pedagógicas e agente da escuta qualificada no ambiente escolar.

A demanda pela presença de psicólogos escolares nas redes públicas tem crescido significativamente. Ainda que sua atuação não resolva, por si só, questões de ordem estrutural e histórica — muitas vezes perpetuadas por interesses hegemônicos —, sua inserção na escola representaria um avanço importante. Esses profissionais poderiam apoiar o trabalho pedagógico, subsidiando os docentes com orientações mais adequadas para o exercício da escuta e da mediação de conflitos, especialmente no caso dos DOTs, que não possuem formação específica na área da psicologia.

Com base nos dados da pesquisa, foi possível evidenciar que:

1. Há necessidade de uma formação mais específica e contínua para o exercício da função de DOT, que vá além das oficinas pontuais, sendo ofertada por meio de cursos de longa duração e assessoramento técnico promovido pela Secretaria de Educação. Essa formação deve incluir conhecimentos sobre aconselhamento, saúde emocional e estratégias de escuta ativa, considerando que esses profissionais, em sua maioria, não têm formação em Psicologia;
2. **É urgente rever a sobrecarga de trabalho dos professores que acumulam a função de DOT**, promovendo uma reorganização da rotina escolar que possibilite o exercício qualificado do aconselhamento.



to sem comprometer sua saúde mental nem a qualidade do trabalho pedagógico;

3. A construção de espaços permanentes de escuta e diálogo no ambiente escolar é essencial, pois favorece o fortalecimento das relações interpessoais. Contudo, os resultados também alertam para a necessidade de cuidar dos próprios docentes, evitando que a prática da escuta não preparada leve ao adoecimento emocional, prejudicando suas vidas pessoais e profissionais.

Portanto, reconhecer o valor do aconselhamento escolar e do trabalho do DOT significa, também, investir em políticas públicas de formação, apoio institucional e valorização docente, capazes de sustentar uma escola mais acolhedora, empática e promotora do desenvolvimento integral de seus estudantes.

## REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino integral**. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/projeto/item/1808-ensino-integral>. Acesso em: 7 ago. 2021.

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação. **Programa Alagoano de Ensino Integral – pALei: documento orientador**. Versão 2019. Disponível em: [http://www.educacao.al.gov.br/images/SodaPDF-compressed-Documento\\_Orientador\\_do\\_pALei\\_-\\_2019-compactado-min\\_compressed\\_compressed\\_reduce\\_1.pdf](http://www.educacao.al.gov.br/images/SodaPDF-compressed-Documento_Orientador_do_pALei_-_2019-compactado-min_compressed_compressed_reduce_1.pdf). Acesso em: 7 ago. 2021.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Consideração positiva incondicional no sistema teórico de Carl Rogers. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 1, p. 177–190, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CAMPOS, Luiz Fernando Lara. **Formação, supervisão e treinamento em psicologia clínica**. São Paulo: EPU, 1998.

CASTELO BRANCO, Paulo Coelho. A noção de organismo no fieri teórico de Carl Rogers: uma investigação epistemológica. **Revista da Abordagem Gestáltica**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 104–105, 2011.

CLOT, Yves. Vygotsky: para além da Psicologia Cognitiva. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2 (50), 2006.



DURLAK, Joseph A. *et al.* The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. **Child Development**, v. 82, n. 1, p. 405–432, 2011.

DUTRA, Thiago; MOLL, Jaqueline. A educação integral no Brasil: uma análise histórico-sociológica. **Revista Prática Docente**, v. 3, n. 2, p. 813–829, jul./dez. 2018.

FONTES, Martins. **O processo de aconselhamento**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Aconselhamento terapêutico: origens, fundamentos e prática**. São Paulo: Thomson, 2007.

GOLEMAN, Daniel. **Emotional intelligence: why it can matter more than IQ**. New York: Bantam Books, 1995.

HACKNEY, Hayden; NYE, Sherlyn. **Aconselhamento: estratégias e objetivos**. São Paulo: EPU, 1977.

MAY, Rollo. A arte do aconselhamento psicológico. Petrópolis: Vozes, 1996.

MARTINS, Fontes. **O processo de aconselhamento**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

PATTERSON, Lewis E.; EISENBERG, Sheldon. **O processo de aconselhamento**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ROGERS, Carl Ransom. **Tornar-se pessoa**. Lisboa: Moraes Editores, 1973.

SANTOS, Oswaldo de Barros. **Aconselhamento psicológico e psicoterapia: auto-afirmação – um determinante básico**. São Paulo: Pioneira, 1982.

SCHEEFFER, Ruth. **Aconselhamento psicológico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1980.

SINDJUSTIÇA. **Brasil tem maior taxa de transtorno de ansiedade do mundo**, diz OMS. [S. l.]: Sindjustiça, 2020. Disponível em: <https://sindjustica.com/2020/05/27/brasil-tem-maior-taxade-transtorno-de-ansiedade-do-mundo-diz-oms/>. Acesso em: 10 dez. 2020.

TAYLOR, Rebecca D. *et al.* Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta-analysis of follow-up effects. **Child Development**, v. 88, n. 4, p. 1156–1171, 2017.



# FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA<sup>4</sup>

SILVA, Luana Priscila Marques da <sup>(1)</sup>

SILVA Stella Reginna Teixeira Estevam<sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup> ORCID: <https://orcid.org/00009-0008-4709-1604>; Universidade Federal de Alagoas, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores – UFAL, Bolsista FAPEAL, BRASIL, E-mail: [luanapriscila@gmail.com](mailto:luanapriscila@gmail.com)

<sup>(2)</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7411-2502> Universidade Federal de Alagoas, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores – UFAL, Bolsista FAPEAL, BRASIL, E-mail: [stella.estevam@cedu.ufal.br](mailto:stella.estevam@cedu.ufal.br)

## INTRODUÇÃO

A prática pedagógica desenvolvida pelo professor em sala de aula está diretamente relacionada ao percurso formativo que este vivenciou, sobretudo em sua formação inicial. Muitos ingressam na carreira docente recém-saídos da universidade, tendo como principal experiência prática apenas o estágio supervisionado, o que pode gerar lacunas significativas na atuação profissional. Assim, a formação docente, enquanto objeto de investigação, tem sido debatida sob diversas perspectivas — entre elas, a formação inicial, a formação continuada, as práticas pedagógicas e os desafios curriculares.

A formação de professores envolve um processo complexo, contínuo e reflexivo, que se estende para além da graduação. Segundo Caldas Aulete (2004), o termo “formação” diz respeito ao desenvolvimento e ao processo de tomar forma, o que se aplica integralmente à construção da identidade docente. Como afirmam Firmino e Silva (2019), a continuidade desse processo formativo é essencial para que o educador desenvolva uma autonomia crítica e um saber re-

<sup>4</sup> DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt4cap4>



flexivo, sendo essas competências indispensáveis para enfrentar os desafios cotidianos da docência.

Nesse contexto, o presente estudo busca responder à seguinte problemática: **como a** fragilidade na formação docente repercute nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula? Para isso, o trabalho propõe-se a discutir as implicações da formação inicial e continuada na prática pedagógica dos professores, destacando sua relevância para o exercício consciente e transformador da profissão docente.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, conforme orientam Mattar e Ramos (2021), cujo objetivo é interpretar, por meio da análise de textos acadêmicos, como a formação — em seus diferentes estágios — influencia o desempenho docente. A partir da leitura crítica de obras e artigos especializados, o estudo busca evidenciar que o aprimoramento constante é fundamental para uma prática pedagógica eficaz e significativa.

A relevância da temática justifica-se pela necessidade urgente de repensar os modelos de formação docente no Brasil, especialmente diante de um cenário de constantes transformações sociais, curriculares e tecnológicas. Compreender os reflexos da formação na prática docente é um passo essencial para promover uma educação mais comprometida com a realidade dos alunos e com a construção de uma escola democrática, crítica e transformadora.

## **A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E AS FRAGILIDADES DECORRENTES DESSA**

A formação docente é um tema muito abrangente, pois engloba todas as licenciaturas. Sabemos que a sociedade atual exige uma educação comprometida com as mudanças e transformações sociais, para formar cidadãos de senso crítico e conhecedor de seus direitos. Assim, fica cada vez mais evidente a importância de uma boa base na formação inicial do professor.

A formação docente é um tema vasto e essencial, que perpassa todas as licenciaturas e impacta diretamente na qualidade da educação básica. Em uma sociedade marcada por rápidas transformações sociais, políticas, econômicas e tecnológicas, a formação inicial do professor assume um papel estratégico para garantir uma educação que dialogue com os desafios contemporâneos. A exigên-



cia atual não se restringe ao domínio de conteúdos específicos, mas envolve também a capacidade de formar cidadãos críticos, reflexivos e conscientes de seus direitos e deveres. Diante disso, torna-se cada vez mais evidente a relevância de uma base sólida na formação inicial do professor.

O processo formativo deve ir além da aquisição de conhecimentos técnicos e acadêmicos; ele deve possibilitar que o futuro docente compreenda o contexto escolar em suas múltiplas dimensões e se reconheça como agente de transformação social. O professor precisa estar ciente de sua responsabilidade frente à prática educativa e da necessidade de adequar os currículos pré-estabelecidos à realidade dos estudantes. Em contextos marcados pela diversidade cultural, social e econômica, torna-se urgente a busca por estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem significativa, utilizando metodologias ativas que promovam a autonomia do aluno e a construção coletiva do conhecimento.

Nesse sentido, a atuação docente demanda sensibilidade, escuta e empatia, atributos que não podem ser ensinados por recursos tecnológicos. Como afirma Cury (2008, p. 48):

Os educadores, apesar das suas dificuldades, são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim, todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por seres humanos.

A partir dessa concepção, o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem não se limita à transmissão de conteúdos, mas se amplia para uma atuação ética, sensível e engajada. O docente torna-se mediador de experiências, promotor de interações e articulador de saberes. Para isso, no entanto, é fundamental que ele esteja preparado, não apenas tecnicamente, mas também emocional e psicologicamente.

Entretanto, a realidade da formação inicial de muitos professores ainda apresenta fragilidades. Muitos cursos de licenciatura carecem de articulação entre teoria e prática, relegando os estágios supervisionados a uma função meramente formal. Segundo Gatti (2010), “a formação inicial ainda é muito centrada em disciplinas teóricas e pouco conectada com os desafios concretos da escola pública, o que gera um descompasso entre o que se aprende na universidade e o que se vive em sala de aula”. Isso evidencia uma lacuna que precisa ser



preenchida por meio de programas formativos que integrem práticas reflexivas e diálogo constante com o cotidiano escolar.

É nesse contexto que a formação continuada se apresenta como elemento indispensável. Como aponta Libâneo (2004, p. 227):

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Com isso, compreende-se que concluir a graduação não representa o fim do processo formativo do professor. Pelo contrário, constitui apenas o início de uma trajetória que deve ser pautada pela busca constante de aperfeiçoamento e atualização. Diante das mudanças no perfil dos estudantes, das demandas sociais e das transformações tecnológicas, é fundamental que o professor mantenha uma postura de aprendizado permanente, como condição para exercer sua função com qualidade e compromisso ético.

A educação, como destaca Tardif (2002), é um campo em permanente construção, e os saberes docentes são construídos ao longo do tempo, na interação entre a formação acadêmica, a experiência profissional e os contextos socioculturais vividos. Nesse sentido, é urgente repensar os modelos formativos adotados nas licenciaturas, promovendo uma formação mais integral, contextualizada e voltada para a realidade das escolas brasileiras.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA E OS REFLEXOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

A formação continuada é indispensável para o aprimoramento profissional dos educadores, visto que proporciona a aquisição de novos conhecimentos teóricos e práticos, fundamentais para melhorar as práticas pedagógicas e garantir um processo de ensino-aprendizagem mais significativo e de qualidade (Santos; Sá, 2021). Além disso, em tempos de mudanças curriculares e desafios crescentes no ambiente escolar, torna-se essencial que os professores estejam



em constante atualização, desenvolvendo competências que os auxiliem a interpretar criticamente a realidade em que atuam.

Segundo Plácido, Plácido e Alberto (2021), ao tratar a educação como prioridade, a formação continuada ganha valor, permitindo aos docentes implementar práticas pedagógicas fundamentadas em uma qualificação profissional que os aproxima da realidade social dos estudantes. O abandono desse tipo de formação implica uma série de prejuízos para a prática docente, como a estagnação metodológica, a repetição de modelos tradicionais ineficazes e a dificuldade de lidar com a diversidade das salas de aula contemporâneas, e nesse sentido, o professor que não se engaja em processos de formação continuada tende a apresentar fragilidades tanto em seu repertório teórico quanto em sua capacidade de intervenção pedagógica.

Como destaca Tananta (2023), a oferta de formação contínua para educadores deve contemplar uma gama diversificada de métodos e instrumentos, capazes de se adaptar às necessidades de cada docente e de cada contexto educacional. Essa diversidade metodológica favorece a escolha da estratégia mais adequada, considerando a área de conhecimento e as habilidades que se deseja desenvolver. Essa abordagem encontra respaldo na proposta de uma educação mais democrática e plural, que respeite a autonomia docente e valorize os saberes construídos na prática.

De acordo com Medeiros e Cabral (2006, p. 15), “a formação continuada deverá ter como paradigma uma prática inovadora em contínuo desenvolvimento, exigindo do profissional uma atualização constante não somente em eventos e cursos, mas nas reflexões permanentes e autônomas sobre a sua prática pedagógica.”

Com o avanço das tecnologias educacionais e das políticas públicas voltadas à valorização do magistério, professores iniciantes ou experientes têm hoje à disposição diferentes formas de atualização: cursos presenciais, a distância, híbridos, especializações lato sensu, programas de mestrado e doutorado, além de projetos de extensão, grupos de estudo e oficinas pedagógicas. A Base Nacional Comum para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP n.º 2/2019) destaca que “a formação continuada deve estar articulada com as demandas do



ção da escola, visando ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e reflexivas”.

Apesar de a valorização profissional estar legalmente assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996, especialmente no Art. 67, que dispõe sobre a necessidade de garantir formação continuada, condições de trabalho e plano de carreira, observa-se ainda uma lacuna entre o previsto na legislação e as condições reais de trabalho e formação dos professores. O Inciso IV do mesmo artigo reforça: “formação continuada, inclusive com licenciamento periódico para esse fim, assegurada, preferencialmente, na própria instituição de atuação do professor”.

Segundo Oliveira e Vieira (2022), a formação continuada deve ser concebida como um processo que acontece ao longo de toda a trajetória docente, articulando-se com os saberes da prática e promovendo o desenvolvimento de uma postura investigativa e crítica em relação à própria ação educativa. Essa perspectiva fortalece o sentido de pertencimento do professor à comunidade escolar e amplia sua capacidade de intervenção transformadora no cotidiano da sala de aula.

Firmino e Silva (2019) destacam que a formação continuada possibilita a releitura das experiências vividas na escola, integrando o saber teórico com a prática cotidiana. Esse processo de ressignificação contribui para a construção de um profissional reflexivo, capaz de tomar decisões conscientes e fundamentadas. A escola, como espaço de ação pedagógica, torna-se também o principal cenário de formação e reinvenção do fazer docente.

A esse respeito, Sartori (2011, p. 31) afirma que “as possibilidades de articulação entre teoria e prática podem facilitar o redimensionamento da ação pedagógica, especialmente no que se refere à busca da superação da fragmentação do fazer pedagógico”.

A formação continuada, portanto, deve ser encarada além de como um dever institucional, mas como uma oportunidade contínua de crescimento profissional e pessoal, pois representa um momento de análise da prática docente, de atualização frente às inovações educacionais e de contato com novas metodologias e abordagens que podem tornar o ensino mais efetivo, humanizado e transformador.



## A RELAÇÃO ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A formação de professores, para além da responsabilidade individual dos docentes e das instituições de ensino superior, é também um campo diretamente atravessado pelas políticas públicas educacionais. A qualidade e a efetividade dos processos formativos estão, na maioria, vinculadas ao compromisso político e institucional com a valorização da profissão docente e com o financiamento adequado de programas e ações que sustentem o desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

Segundo Oliveira e Lima (2020), “as políticas de formação docente no Brasil têm oscilado entre avanços e retrocessos, sendo muitas vezes marcadas por descontinuidades que comprometem sua eficácia e dificultam a consolidação de projetos formativos coerentes e articulados com a realidade escolar”. Isso evidencia que o investimento em formação precisa ser estruturado a partir de uma política de Estado, e não apenas de governo, garantindo continuidade, acompanhamento e avaliação de impacto.

Nesse contexto, torna-se imprescindível fortalecer os vínculos entre universidade e escola básica. Como argumenta Gatti (2009), a formação docente precisa ocorrer em articulação com o chão da escola, reconhecendo os saberes da experiência e criando espaços de colaboração e investigação conjunta. Projetos como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e a Residência Pedagógica têm se mostrado iniciativas promissoras, enquanto aproximam os licenciandos da realidade escolar desde o início da formação, promovendo o diálogo entre teoria e prática.

De acordo com Tardif (2002), “os saberes profissionais dos professores são, em grande parte, construídos na prática, em sua interação com os outros professores, com os alunos e com as condições concretas de trabalho”. Por isso, as políticas públicas de formação devem respeitar e potencializar essa construção coletiva, promovendo ações de formação continuada que sejam contextuais, colaborativas e sustentadas em práticas reflexivas.

Além disso, como apontam Imbernón (2011) e Marcelo Garcia (2009), a formação deve ser concebida como parte integrante da identidade profissional docente, envolvendo dimensões pessoais, emocionais, éticas e sociopolíticas. Não se



trata apenas de transmitir conteúdos novos, mas de provocar o professor a refletir sobre suas crenças, valores e práticas, gerando implicações diretas na sua forma de ensinar e de se relacionar com os estudantes.

Por fim, destaca-se a necessidade de monitoramento e avaliação permanente das ações formativas, como forma de garantir sua efetividade e pertinência. A ausência de políticas articuladas e coerentes tem contribuído para a fragmentação dos programas de formação e para o esvaziamento de seu sentido transformador. Assim, torna-se urgente construir um sistema nacional de formação docente que promova a equidade no acesso, a valorização do magistério e a elevação da qualidade da educação pública no Brasil.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e interpretativo. A escolha por essa abordagem se justifica pela intenção de compreender e analisar, de forma crítica e reflexiva, os sentidos atribuídos à formação docente — tanto inicial quanto continuada — e seus impactos nas práticas pedagógicas dos professores. Como afirmam Mattar e Ramos (2021, p. 132), “a pesquisa qualitativa é basicamente interpretativa”, o que implica interpretar os dados à luz de referenciais teóricos pertinentes e do contexto educacional investigado.

A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2010), constitui-se na investigação desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente por livros, artigos científicos, teses, dissertações e documentos oficiais. Neste estudo, foram analisadas produções acadêmicas recentes da área da educação, com ênfase em autores que discutem os processos de formação docente, a prática pedagógica e as transformações exigidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelas novas demandas escolares.

O foco investigativo reside na formação docente, compreendida como um processo contínuo e articulado entre formação inicial e continuada. O delineamento metodológico contempla a leitura crítica e interpretativa de textos que discutem a atuação profissional do professor, buscando evidenciar como os saberes adquiridos ao longo da trajetória formativa impactam diretamente suas escolhas pedagógicas em sala de aula.



Para Freitas (2007, p. 44), a formação inicial constitui-se como a base para a inserção do docente no espaço escolar, enquanto a formação continuada representa um recurso necessário para que as inovações educacionais se concretizem nas práticas cotidianas. A partir dessa perspectiva, a metodologia adotada neste trabalho objetiva, portanto, não apenas descrever, mas interpretar e correlacionar os referenciais teóricos com os desafios concretos enfrentados pelos professores na realidade educacional brasileira.

Com isso, pretende-se ampliar o debate sobre a importância da formação docente como elemento estruturante da qualidade do ensino, ressaltando a necessidade de políticas públicas eficazes que promovam o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultados da presente pesquisa, foi possível destacar contribuições significativas dos autores analisados ao longo do trabalho, os quais forneceram um consistente aporte teórico, favorecendo a compreensão sobre os desafios e as possibilidades da formação docente.

A análise dos textos permitiu inferir que, embora a formação inicial proporcione fundamentos relevantes para o ingresso na carreira, é por meio da formação continuada que se constrói um processo formativo dinâmico, capaz de responder às constantes transformações do cenário educacional.

Os resultados indicam que é urgente romper com as fragilidades apresentadas pelos professores ao iniciarem sua atuação profissional, bem como por aqueles que já estão em sala de aula e enfrentam os desafios recorrentes da prática docente. Esses desafios exigem domínio de conteúdo, competências pedagógicas, didáticas, socioemocionais e tecnológicas, que podem ser aprimoradas por meio de práticas inovadoras e metodologias ativas, viabilizadas com o suporte da formação continuada.

De acordo com Paula (2009, p. 83), “faz-se, então, extremamente importante que os formadores se comprometam com o próprio desenvolvimento profissional e que as instituições de ensino superior se abram para a promoção de parcerias com as escolas básicas.”



Essa colaboração entre universidade e escola básica é essencial para aproximar a formação docente da realidade escolar e para promover processos de aprendizagem que valorizem a experiência, o diálogo e a reflexão. Conforme destaca Tardif (2002), os saberes docentes não são apenas técnicos ou teóricos, mas se constituem no exercício cotidiano da profissão, sendo continuamente (re)construídos a partir da prática.

A formação continuada, nesse contexto, deve assumir o paradigma de uma prática em permanente desenvolvimento, baseada não apenas em cursos e eventos pontuais, mas também em processos contínuos de reflexão crítica e colaborativa. Como argumentam Imbernón (2011) e Marcelo (2009), a formação deve ser incorporada ao cotidiano escolar e sustentada por políticas públicas que valorizem o professor como sujeito ativo e autônomo em seu desenvolvimento profissional.

Também foi possível observar, a partir das análises realizadas, que os autores estudados convergem na defesa da participação ativa dos professores em sua própria formação continuada. Essa participação é tida como indispensável ao exercício pleno da docência, servindo como um alicerce para o fortalecimento da prática pedagógica e para a construção de uma identidade profissional crítica e engajada.

Como destaca Demo (2010, p. 1), “pretender inovar sem inovar-se; buscar controlar o processo de inovação; viver de promessas impossíveis ou de promessas mesquinhas” são atitudes que não contribuem com a formação do professor nem com o processo de ensino e aprendizagem.

Esse posicionamento reforça a necessidade de criação de espaços que incentivem o protagonismo do docente em seu processo formativo, estimulando sua autonomia intelectual, sua capacidade de análise e sua abertura ao novo. Segundo Nóvoa (2000), o professor deve investir na construção de uma trajetória profissional que una a teoria e a prática, refletindo criticamente sobre suas ações e engajando-se num processo contínuo de formação e reinvenção.

A pesquisa também evidenciou que a autoavaliação docente é uma ferramenta importante para o aprimoramento da prática pedagógica. Ensinar vai além do domínio de conteúdos disciplinares — exige a compreensão das neces-



sidades dos alunos, o uso de metodologias que favoreçam aprendizagens significativas e a flexibilidade para adaptar-se aos diferentes contextos educacionais.

Como defendem Candau e Freitas (2012), é fundamental que o professor compreenda o ensino como uma prática situada, que requer sensibilidade pedagógica e constante problematização de sua própria atuação.

Por fim, os resultados apontam que a formação continuada atua como um eixo estruturante da qualidade da educação. Ela contribui para a atualização docente, a ressignificação de práticas consolidadas e a ampliação da visão crítica sobre os processos educacionais.

Ao promover momentos de reflexão e troca de experiências, favorece não apenas o desenvolvimento de competências técnicas, mas também o fortalecimento do compromisso ético com a transformação da escola e da sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial e continuada de professores revela-se um dos pilares fundamentais para o fortalecimento da identidade profissional docente e para a promoção de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e transformadora. Em um cenário educacional marcado por rápidas mudanças tecnológicas, culturais e sociais, é imprescindível que os professores estejam preparados para dominar conteúdos, para compreender seus contextos de atuação e reinventar continuamente suas práticas.

A formação continuada, nesse sentido, representa mais do que uma exigência institucional — trata-se de um compromisso ético com a qualidade da educação e com o desenvolvimento integral dos alunos. Ela deve ser entendida como um processo permanente de atualização, reconstrução e aprofundamento dos saberes docentes, favorecendo a incorporação de metodologias inovadoras, estratégias de ensino inclusivas e a ampliação da visão sobre os desafios educacionais contemporâneos.

Ao compreender que o professor é, antes de tudo, um sujeito em constante processo de aprendizagem, reforça-se a necessidade de políticas públicas e ações institucionais que valorizem a formação ao longo da vida. Como aponta Nóvoa (2009), é por meio da formação continuada que os docentes constroem



uma profissão mais consciente, capaz de responder com criatividade e sensibilidade às demandas de seus estudantes.

Além disso, uma formação sólida e comprometida contribui diretamente para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que professores bem preparados são mais capazes de planejar, intervir e avaliar de forma significativa, promovendo aprendizagens relevantes e contextualizadas. Ensinar, portanto, deixa de ser um simples ato técnico para se tornar uma prática intencional e transformadora, como defendem Freire (1996) e Libâneo (2004).

Nesse sentido, torna-se urgente que as universidades, em articulação com os sistemas de ensino, ampliem suas ações de extensão e formação, ofertando cursos de aperfeiçoamento, programas de residência pedagógica, especializações e acesso facilitado a programas de pós-graduação para os profissionais que já atuam na educação básica. Essas oportunidades são fundamentais para combater o distanciamento entre a teoria acadêmica e a prática escolar, além de valorizar o saber da experiência e fortalecer a autonomia docente.

É igualmente necessário considerar que muitos professores enfrentam barreiras para participar desses processos formativos, seja por sobrecarga de trabalho, insegurança acadêmica ou dificuldade de acesso às instituições. Assim, pensar em estratégias de acolhimento e incentivo à formação continuada é também pensar em uma educação mais justa, equitativa e democrática.

Por fim, reafirma-se a relevância da temática abordada neste trabalho. A formação inicial e continuada constitui-se como um campo fértil para novas investigações, permitindo o aprofundamento de reflexões sobre a valorização docente, os impactos da formação na prática pedagógica e os caminhos possíveis para uma educação pública de qualidade. Investir na formação dos professores é, portanto, investir na construção de uma sociedade mais crítica, plural e transformadora.

## REFERÊNCIAS

AULETE, Caldas. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.



AZEVEDO, Ana; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Editora Porto, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

DEMO, Pedro. Rupturas urgentes em educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, p. 861–871, 2010.

FIRMINO, Maria Aparecida Dias; SILVA, Thaís Coutinho de Souza. Formação Continuada: Reflexos da Prática Pedagógica Docente no Processo de Ensino e Aprendizagem. **Diversa Prática: Revista Eletrônica da Divisão de Formação Docente**, v. 6, n. 2, 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/diversapratica>. Acesso em: 10 jul. 2024.

FREITAS, A. S. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade. In: FERREIRA, A. T. B. (Org.). **Formação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições atuais e futuros desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 2, p. 289–307, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formar docentes para mudar a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCHEZAN, R. C.; CARVALHO, R. P. Formação continuada e prática pedagógica: análise da experiência de professores egressos de um programa de formação docente. **Revista da FAEEDBA**, v. 29, n. 61, p. 9–24, 2020.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação**. São Paulo: Edições 70, 2021.

MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-Curriculum**, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3346>. Acesso em: 12 jul. 2024.



MONTENEGRO, S. As políticas públicas de formação de professores no Brasil e suas repercussões na prática pedagógica docente. **Congresso Internacional de Educação, Barcelona**, 2011.

NÓVOA, António. Universidade e formação docente. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 4, p. 129–138, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; LIMA, Maria de Fátima. Políticas públicas de formação docente no Brasil: percursos e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es.223632>. Acesso em: 12 jul. 2024.

PAULA, M. D. F. Formação de professores: da universidade à escola. **Revista Práxis Educacional**, v. 5, n. 6, p. 73–87, 2009.

PLACIDO, R. L.; PLACIDO, I. T. M.; ALBERTO, S. A profissão docente: uma abordagem a partir da formação continuada. **Olhar de Professor**, v. 25, p. 1–20, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.16417.036. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16417>. Acesso em: 12 jul. 2024.

SANTOS, Taís Wojciechowski; SÁ, Ricardo Antunes de. O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais. **Educar em Revista**, v. 37, p. e72722, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.72722>. Acesso em: 12 jul. 2024.

SARTORI, A. J. Formação de professores e o desafio da superação da fragmentação do fazer pedagógico. **Revista Diálogo Educacional**, v. 11, n. 34, p. 27–42, 2011.

TANANTA, C. T. O aporte da formação continuada para docentes: um debate constante. **Revista Científica FESA**, v. 3, n. 2, p. 18–27, 2023. DOI: 10.56069/2676-0428.2023.246. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/246>. Acesso em: 12 jul. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002



# PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO DIVISOR DE ÁGUAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA<sup>5</sup>

SILVA, Rita de Cássia Oliveira da <sup>(1)</sup>

GOMES, Laura Ingrid da Silva <sup>(2)</sup>

MOTA, Maria Danielle Araújo <sup>(3)</sup>

BASTOS, Ana Paula Solino <sup>(4)</sup>

SANTOS, Juciara Inácio dos <sup>(5)</sup>

<sup>(1)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6264-1297>; Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas, BRASIL. E-mail: [rita.cassiaoiveira@ufrpe.br](mailto:rita.cassiaoiveira@ufrpe.br)

<sup>(2)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3355-783>; Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas, BRASIL. E-mail: [laura.ingridg@ufrpe.br](mailto:laura.ingridg@ufrpe.br)

<sup>(3)</sup>ORCID:<https://orcid.org/0000-0001-7305-6476>; Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Docente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal Rural de Pernambuco e doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará, BRASIL. E-mail: [danielle.araujom@ufrpe.br](mailto:danielle.araujom@ufrpe.br)

<sup>(4)</sup>ORCID:<https://orcid.org/0000-0003-4232-4516>; Universidade Federal de Alagoas/ Docente do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), BRASIL. E-mail: [ana.solino@delmiro.ufal.br](mailto:ana.solino@delmiro.ufal.br)

<sup>(5)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2921-7353>; Universidade Federal de Alagoas/ Pedagoga licenciada pela Universidade Federal de Alagoas e mestranda no Programa de Pós - graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP) pela Universidade Federal de Alagoas, BRASIL. E-mail: [juciara.inacio@arapiraca.ufal.br](mailto:juciara.inacio@arapiraca.ufal.br)



## INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores no Brasil tem sido marcada por esforços contínuos no sentido de aproximar teoria e prática, superando modelos tradicionais centrados na mera transmissão de conteúdos, diante desse cenário, o Programa de Residência Pedagógica (PRP), promovido pela CAPES, apresenta-se como

5 DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt4cap5>

uma estratégia inovadora que visa proporcionar aos licenciandos uma inserção qualificada e prolongada na realidade da escola básica, favorecendo a construção da identidade docente e o desenvolvimento de competências profissionais necessárias ao exercício crítico da docência (Freitas; Freitas; Almeida, 2020).

A proposta do PRP se diferencia do estágio supervisionado tradicional, enquanto promove uma imersão estruturada no ambiente escolar, permitindo que os futuros professores participem ativamente do planejamento, da execução e da avaliação das práticas pedagógicas, em diálogo constante com professores preceptores e orientadores acadêmicos (Nóvoa, 2009). Essa vivência concreta possibilita ao licenciando compreender as complexidades da escola pública e desenvolver autonomia e reflexão crítica sobre o ensino.

Justifica-se este trabalho pela relevância que a Residência Pedagógica assume na formação docente, especialmente ao inserir os licenciandos em escolas técnicas e tecnológicas — contextos que, muitas vezes, não são considerados prioritários nas licenciaturas. A experiência relatada ocorreu em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, localizado na região metropolitana do Recife, que, além de fornecer uma formação técnica de excelência, também acolhe práticas pedagógicas inovadoras e comprometidas com a qualidade social da educação.

Compreender como a residência pedagógica impacta a formação docente, especialmente em contextos de ensino técnico e médio integrados, é fundamental para fortalecer políticas públicas educacionais e aprimorar a formação inicial de professores, contribuindo para um ensino mais contextualizado, dinâmico e transformador.

A partir dessa perspectiva, este trabalho parte do seguinte questionamento: De que maneira a vivência no Programa de Residência Pedagógica, em um Instituto Federal, contribui para a formação docente de licenciandos em Ciências Biológicas, especialmente no que diz respeito à articulação entre teoria e prática e ao uso de metodologias ativas no ensino de Biologia?

Este relato procura relatar a experiência de duas residentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas em suas vivências no PRP em um Instituto Federal, com foco na contribuição do programa para sua formação docente.



E como objetivos específicos, i) identificar as estratégias didáticas utilizadas no ensino de Biologia durante a residência; ii) analisar as metodologias ativas aplicadas nas práticas pedagógicas; e iii) refletir sobre o impacto do PRP na constituição da identidade docente das residentes.

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, com caráter descritivo e reflexivo, desenvolvido por meio de um relato de experiência, conforme Gatti (2007). A produção do texto baseou-se nas vivências das autoras enquanto residentes no PRP, entre o segundo semestre de 2022 e o primeiro semestre de 2024, em um Instituto Federal da região Nordeste. As informações foram sistematizadas a partir de registros em diário de bordo, observações, materiais didáticos produzidos e atividades avaliativas.

Os resultados observados revelam que a participação ativa em aulas teóricas e práticas, a elaboração de jogos didáticos, a aplicação da metodologia de rotação por estações e o desenvolvimento de oficinas com o uso de tecnologias digitais possibilitaram a ampliação das habilidades pedagógicas das residentes. Além disso, a experiência contribuiu para o fortalecimento de sua autonomia, capacidade de planejamento e senso de pertencimento à profissão docente. A imersão no cotidiano escolar também proporcionou uma percepção mais realista dos desafios da educação pública, reforçando o compromisso social da docência.

## **A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

A formação inicial de professores no Brasil tem se reconfigurado diante das novas exigências educacionais e sociais, visto que o cenário contemporâneo exige não apenas profissionais capacitados tecnicamente, mas sujeitos críticos e comprometidos com a transformação da realidade educacional.

Nesse contexto, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) surge como estratégia formativa que busca integrar, de maneira orgânica, a teoria e a prática pedagógica, ao propor uma imersão mais longa e estruturada na escola, o programa contribui para o amadurecimento profissional do licenciando, permitindo que ele vivencie os desafios da docência antes mesmo da conclusão do curso.



A formação de professores no Brasil passou, historicamente, por uma trajetória marcada por abordagens tecnicistas e desarticuladas da realidade escolar. Até os anos 1990, predominava uma lógica de ensino centrada na transmissão de conteúdos, afastando o futuro docente das práticas concretas da sala de aula (Nascimento; Fernandes; Mendonça, 2010). No entanto, autores como Paulo Freire (2004) e Tardif (2008) enfatizaram a necessidade de uma formação mais crítica, que valorizasse os saberes da experiência e promovesse a articulação entre o conhecimento teórico e a prática cotidiana da escola.

A superação dessa concepção tradicional demanda o reconhecimento de que ensinar não se reduz a aplicar técnicas previamente definidas, pois a prática pedagógica é complexa, situada e relacional, exigindo a mobilização de múltiplos saberes e o exercício constante de reflexão.

Para além dos conteúdos disciplinares, é necessário que os licenciandos desenvolvam capacidades de escuta, mediação de conflitos, trabalho coletivo e compreensão dos contextos socioculturais dos estudantes. A formação docente, portanto, deve ampliar sua função de instrumentalização para também formar sujeitos capazes de agir com sensibilidade, criatividade e responsabilidade social.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP), instituído pela CAPES, representa um avanço nas políticas públicas de formação docente ao permitir que licenciandos atuem diretamente no contexto escolar, por meio de uma imersão de até 440 horas em escolas-campo (Brasil, 2018). Essa proposta busca antecipar a vivência profissional, indo além do modelo tradicional de estágio supervisionado, ao fomentar um processo formativo contínuo e situado (Freitas; Freitas; Almeida, 2020).

Diferente de ações pontuais, a residência propicia um vínculo formativo duradouro entre o futuro professor e a realidade escolar, promovendo aprendizagens que dificilmente poderiam ser adquiridas apenas em disciplinas universitárias. O tempo estendido na escola permite acompanhar o ciclo completo de um ano letivo, participar de conselhos escolares, reuniões pedagógicas e interagir com múltiplos sujeitos — professores, gestores, estudantes e suas famílias. Com isso, o licenciando deixa de ser apenas um observador e assume um papel



protagonista em sua própria formação, experienciando as complexidades da docência em sua integralidade.

Por outro lado, a articulação entre universidade e escola é um dos pilares do PRP, pois permite que os conhecimentos acadêmicos se confrontem com a realidade educacional vivida no chão da escola. Nóvoa (2009) argumenta que muitas aprendizagens da docência só se efetivam na prática e, por isso, a formação inicial precisa integrar as dimensões do saber e do fazer, e a atuação conjunta entre o preceptor, o orientador e o residente fortalece esse processo, promovendo trocas de saberes e reflexões colaborativas sobre os desafios do ensino (Auler; Piovezana, 2022).

Essa aproximação entre os diferentes atores educativos rompe com a dicotomia teoria-prática, promovendo um modelo de formação que valoriza tanto a *expertise* acadêmica quanto o saber pedagógico construído no cotidiano escolar.

A escola, nesse modelo, é um espaço de aplicação de métodos, e ainda se torna campo de pesquisa, de experimentação e de criação compartilhada de soluções pedagógicas, numa perspectiva formativa dialógica que contribui, ainda, para a valorização da escola pública como espaço de produção de conhecimento e transformação social.

Além de aprofundar a formação técnica e pedagógica, o PRP estimula o uso de metodologias ativas, como jogos didáticos, oficinas e rotação por estações, favorecendo aprendizagens mais significativas e interativas (Morán, 2015; Alencar *et al.*, 2019). Tais práticas demonstram como a residência promove inovações que vão ao encontro dos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao incentivar a contextualização, a interdisciplinaridade e a autonomia dos estudantes.

Mais do que desenvolver competências didáticas, a residência pedagógica também fortalece o compromisso ético e político do licenciando com a transformação da realidade educacional. Ao lidar com os desafios concretos da escola pública — desde a escassez de recursos até as desigualdades sociais que atravessam a sala de aula — o residente é convocado a atuar de maneira crítica e propositiva. A residência, nesse sentido, torna-se um laboratório formativo que articula conhecimento, sensibilidade e ação, preparando



profissionais mais conscientes do seu papel na construção de uma educação democrática e de qualidade.

## METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, com natureza descritiva e reflexiva, fundamentado na metodologia de relato de experiência, conforme discutido por Gatti (2007). A escolha por essa abordagem se justifica pela intencionalidade de compreender, a partir de uma perspectiva subjetiva e situada, os sentidos atribuídos pelas residentes às vivências ocorridas durante sua participação no Programa de Residência Pedagógica (PRP).

As experiências narradas foram vivenciadas por duas licenciandas em Ciências Biológicas, vinculadas a uma universidade pública do Nordeste brasileiro, no contexto de atuação em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia localizado na região metropolitana do Recife –PE. O período contemplado abrange do segundo semestre de 2022 ao primeiro semestre de 2024, acompanhando o ciclo completo da residência.

Os dados foram construídos a partir dos registros sistemáticos produzidos pelas residentes ao longo do programa, especialmente por meio de diários de campo (ou diários de formação), anotações reflexivas e materiais pedagógicos elaborados. A organização e análise do material seguiram uma lógica cronológica e temática, agrupando-se os relatos em duas grandes etapas:

- (1) Ambientação da sala de aula e regência dos conteúdos de Biologia;
- (2) Intervenções pedagógicas com ênfase no uso de metodologias ativas e suas implicações na formação docente.

Essas etapas possibilitaram identificar os desafios enfrentados, as estratégias didáticas utilizadas e os efeitos percebidos tanto na aprendizagem dos estudantes quanto no processo de constituição da identidade profissional das residentes. Embora não se trate de uma pesquisa com instrumentos formais de coleta e análise de dados empíricos, o relato adquire relevância científica ao apresentar uma reflexão fundamentada sobre a prática formativa vivenciada em contexto real de ensino, contribuindo para o debate sobre a formação inicial de professores.



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados neste trabalho estão organizados a partir das vivências concretas das residentes no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, em um Instituto Federal de Ensino. As ações desenvolvidas foram analisadas com base em registros reflexivos e evidências produzidas ao longo da residência, permitindo uma melhor compreensão das contribuições do PRP para a formação docente, especialmente no que tange à prática pedagógica, ao uso de metodologias ativas e à inserção no cotidiano escolar.

A estrutura de apresentação dos resultados segue dois eixos principais: o primeiro refere-se à ambientação nas salas de aula e à condução das regências nas turmas de Biologia, destacando os primeiros desafios e estratégias utilizadas pelas residentes; o segundo contempla as intervenções pedagógicas planejadas com intencionalidade didática, evidenciando como a residência contribuiu para a construção da identidade profissional das licenciandas e para a consolidação de uma prática docente mais autônoma, crítica e comprometida com a aprendizagem dos estudantes.

### 1) AMBIENTAÇÃO DA SALA DE AULA E REGÊNCIA DOS ASSUNTOS DA DISCIPLINA BIOLOGIA

No período do segundo semestre de 2022 ao primeiro semestre de 2024, na Residência Pedagógica, foram feitas diversas intervenções e capacitações que contribuíram para a formação inicial docente. No segundo semestre de 2022, iniciou-se a ambientação na sala de aula com o intuito de conhecer a turma de Biologia I (que corresponde ao 1º ano do Ensino Médio) e o ambiente escolar, em geral. Na ocasião houve orientação para auxiliar o professor em aulas práticas no laboratório.

Para Gatti (2010), a formação continuada dos professores tem que se atentar com a prática do ambiente na sala de aula, assim permitindo que ocorram as trocas dos conhecimentos e reflexões da sua prática docente.

Terminando no período de 2 semanas de ambientação escolar, ocorreu a primeira aula a ser ministrada nas turmas de Eletrotécnica e Saneamento com duração de 1h30min cada, abordando o tema “núcleo celular e cromossomos”.



Esse momento foi desafiador, ao mesmo tempo que se tornou gratificante, pois possibilitou colocar em prática o que tinha sido aprendido no curso de Biologia. Como afirmam Freitas, Maciel-Cabral e Silva (2020), assuntos da Biologia molecular exigem um nível de abstração que nem sempre os estudantes da Educação Básica conseguem compreender facilmente.

Dessa forma, alguns dos ensinamentos dessa experiência é que o planejamento de aulas que incluam recursos didáticos que ajudem a facilitar essa compreensão é essencial para aproximar o educando de conteúdos microscópicos.

Assim, a aula foi iniciada com o método de aula expositiva dialogada e, para explicar a morfologia dos diferentes tipos de cromossomos, foi feito um modelo didático como intervenção pedagógica de acordo com cada formato (Metacêntrico, submetacêntrico, acrocêntrico e telocêntrico). Esta abordagem foi escolhida com base na potencialidade do uso dos modelos didáticos, como bem destacam Nascimento et al. (2018), que os modelos didáticos podem ser utilizados como ferramentas pedagógicas para desenvolver habilidades e competências nos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais ativa e participativa.

Ademais, foi feito um jogo de perguntas e respostas sobre o tema abordado com o intuito de garantir uma maior participação dos discentes ao mesmo tempo em que buscava alcançar elementos de avaliação da aprendizagem dos estudantes sobre o conteúdo abordado em sala.

Sobre a eficácia de se utilizar jogos didáticos com o intuito de deixar a aprendizagem mais dinâmica, Alencar *et al.* (2019) demonstram que os jogos auxiliam na fixação do conteúdo de forma mais eficaz do que as aulas convencionais que detém um caráter mais diretivo, além de que, diante da descontração, os estudantes podem se sentir mais à vontade de tirar dúvidas e aprender mesmo errando.

Contudo, no primeiro semestre de 2023, as turmas foram mudadas e logo foi orientado acompanhar o professor que estava responsável pelas turmas de Biologia III (que correspondem ao 2º ano do Ensino Médio), desta maneira, foi ministrado algumas aulas, além de dar auxílio em atividades práticas no laboratório de Biologia, como na dissecação de minhocas, onde os discentes puderam observar na prática um pouco da morfologia interna do Filo *Annelida*.



Ao abordar elementos da natureza da Biologia no ensino, essa atividade não apenas permitiu o estudo da morfologia e fisiologia dos anelídeos, mas também abriu espaço para discutir a importância ecológica desses organismos. Dessa forma, estabelece-se uma conexão com outros ramos da Biologia, como a ecologia, enriquecendo a compreensão dos estudantes sobre o papel vital que os anelídeos desempenham nos ecossistemas, especialmente em processos como a decomposição e a fertilidade do solo.

Azevedo e Motokane (2013) destacam que as particularidades da Biologia introduzem um nível de complexidade na compreensão de seu objeto de estudo. Nesse sentido, é fundamental que a contextualização inclua diversos elementos, permitindo que os estudantes percebam as interconexões entre as diferentes áreas do conhecimento, para ocorrer uma aprendizagem efetiva.

## 2) INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE BIOLOGIA E FORMAÇÃO DOCENTE

Ao longo do período, à frente das aulas nas quatro turmas de Biologia III, também foi possível desenvolver, como suporte didático-metodológico, três jogos físicos, foram eles: “caça-palavras”, “jogo da memória inteligente” e o jogo “quem sou eu?”.

Estes jogos foram utilizados ao longo das aulas para verificar a percepção e o interesse dos discentes sobre os jogos físicos educacionais, além de consolidar o aprendizado sobre taxonomia, vírus, bactérias, protistas e fungos, ajudando assim, com o processo de revisão desses assuntos para a prova da primeira avaliação do período. Desta maneira, podemos analisar a importância dos jogos no processo de ensino e aprendizagem (Kishimoto, 1994). Ao final das atividades, foi solicitada a resolução de questões em um formulário para analisar a experiência dos discentes com as atividades aplicadas.

Além disso, como forma de revisão para a segunda avaliação do período, foi feita uma atividade com o uso da metodologia ativa Rotação por Estações, a qual é uma metodologia que permite que os estudantes aprendam de forma autônoma (Morán, 2015). Desta forma, a atividade foi realizada para analisar a potencialidade do uso do ensino de rotação por estações como forma de revisão



dos conteúdos de introdução ao Reino Animalia e os Filos *Porifera*, *Cnidaria*, *Platyhelminthes*, *Nemathelminthes* e *Annelida* nas turmas de Biologia III.

As atividades de rotação por estações foram realizadas no laboratório de Biologia, com três estações definidas: (1) Estação Prática - Observação do mecanismo sensorial das minhocas por meio de lupas; (2) Estação Desmembrando as ideias - Leitura sobre a importância dos corais e elaboração de um mapa mental; (3) Estação Dinamismo em jogos. Participaram da atividade duas turmas de Biologia III, totalizando 30 estudantes, os quais foram divididos em grupos de 5 pessoas, e cada grupo participou de todas as estações.

Percebeu-se uma maior curiosidade e atenção dos estudantes ao assunto com a metodologia utilizada, visto que a dinâmica da rotação é participar de cada estação, estimulando os estudantes a pensarem juntos e gerenciarem o tempo, pois conforme Morán (2015), é um tipo de metodologia ativa que incentiva os estudantes no processo de ensino e aprendizagem, logo possibilita que os estudantes sejam ativos na construção do conhecimento da disciplina escolar Biologia.

No período do último semestre de 2023 e início do semestre de 2024 surgiu a oportunidade de desenvolver uma oficina intitulada “Infecções Sexualmente Transmissíveis: São Apenas Maléficas para o Público Jovem?” visto que, a escolha desse tema é de suma importância para o trabalho de educação sexual do público adolescente, pois como apontado por Camargo et al. (2020), a falta de educação sexual nas escolas e em casa também contribui para a vulnerabilidade dos adolescentes às Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), pois, a carência de informações precisas e a ansiedade podem levar a práticas sexuais de risco e assim, a um possível aumento da disseminação de IST (Figueiró, 2020).

A oficina ocorreu no laboratório de Biologia. Inicialmente, os participantes preencheram um formulário pré-diagnóstico que abordou informações sobre sexo, idade, status sexual ativo e conhecimento sobre as IST. Após a coleta desses dados, uma aula expositiva dialogada foi conduzida, abordando as IST divididas por doenças causadas por vírus, bactérias e protozoários, destacando meios de transmissão, sintomas e prevenção.

Posteriormente, os discentes foram divididos em cinco grupos, cada um encarregado de criar produtos lúdicos relacionados à temática da palestra, uti-



lizando Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), como redes sociais, eles publicaram seus produtos visando informar sobre as IST.

Um período de 24 horas foi estipulado para a permanência das publicações, e o grupo com mais curtidas seria agraciado com um brinde. Ao término da oficina, os participantes preencheram novamente o formulário, visando avaliar a experiência da palestra e a percepção dos estudantes sobre as IST.

Em consonância, Auler e Piovezana (2022) evidenciam que a introdução de novas tecnologias nas salas de aula não apenas facilita a troca de informações, mas prepara os estudantes para um mundo cada vez mais digital. Portanto, com essa atividade desenvolvida na oficina, evidenciamos a relevância das TDIC na promoção de conhecimento e sensibilização sobre a prevenção contra IST.

Logo, aqui cabe ressaltar que, além das atividades desenvolvidas em sala, ao longo de um ano e seis meses do PRP, foram realizadas reuniões, fóruns formativos promovidos pela coordenação geral e capacitações oferecidas pelo preceptor, visando a melhoria dos residentes.

Durante esse período, o docente preceptor foi um grande incentivador do nosso desenvolvimento profissional, sempre nos orientando sobre a importância de estudar para concursos públicos e de seguir com a formação continuada em nível acadêmico por meio de cursos de mestrado e doutorado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada no Programa de Residência Pedagógica configurou-se como um marco significativo no percurso formativo das residentes, permitindo-lhes transpor as barreiras entre teoria e prática e assumir um papel ativo na construção da identidade docente. Ao longo de um ano e meio de imersão em um Instituto Federal, foi possível experimentar, refletir e ressignificar o exercício da docência em Ciências Biológicas, em um contexto que alia ensino médio e técnico, revelando novas possibilidades e desafios para a atuação profissional.

As diferentes intervenções pedagógicas realizadas, como a ambientação em sala de aula, a aplicação de metodologias ativas (jogos didáticos, modelos físicos, rotação por estações), e a condução de oficinas temáticas, revelaram-se eficazes tanto para o processo de aprendizagem dos estudantes quanto para o



desenvolvimento de habilidades profissionais das residentes. Essas vivências fortaleceram competências como o planejamento de aulas contextualizadas, a mediação de conteúdos complexos da Biologia e a integração de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ao ensino, promovendo práticas mais interativas e significativas.

Superar a insegurança diante da regência, compreender a diversidade dos estudantes e refletir sobre os próprios desafios e avanços foram elementos centrais desse processo. A escuta sensível, o trabalho colaborativo com o preceptor e o contato direto com a realidade escolar ampliaram a compreensão das residentes sobre o papel do professor como mediador, pesquisador e agente transformador da sociedade.

Nesse sentido, a Residência Pedagógica demonstrou-se mais do que uma estratégia formativa: foi um espaço de consolidação da vocação docente, de fortalecimento do compromisso com a educação pública e de construção de uma prática pedagógica mais crítica, criativa e alinhada às demandas contemporâneas. A formação docente, quando aliada à vivência concreta e ao diálogo entre universidade e escola, torna-se verdadeiramente significativa, possibilitando que o professor em formação compreenda a complexidade do seu fazer e atue com ética, sensibilidade e responsabilidade social.

Dessa forma, conclui-se que a participação no PRP contribuiu não apenas para o domínio de saberes pedagógicos e científicos, mas também para o amadurecimento humano e profissional dos licenciandos, deixando marcas permanentes em sua trajetória como futuras professoras comprometidas com a construção de uma educação de qualidade, equitativa e transformadora.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Gabriela Maciel *et al.* Utilização de jogos didáticos no processo de ensino-aprendizagem em Biologia. **Revista Areté: Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 12, n. 25, p. 216–226, jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufopa.edu.br/index.php/arete/article/view/997>. Acesso em: 25 mai. 2024.

AULER, Suzamara Medeiros; PIOVEZANA, Leonel. As TIDICs na educação escolar. In: **Tecnologia da Informação e Comunicação: Pesquisas em inovações tecnológicas-volume 3**. Editora Científica Digital, 2022. p. 57-73.



AZEVEDO, Renato; MOTOKANE, M. Natureza da biologia e a teoria da evolução biológica: implicações para o ensino. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, n. Extra, p. 235-240, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa Residência Pedagógica. Brasília**, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 25 mai. 2024.

CAMARGO, MMA et al. **A educação sexual na escola como estratégia de prevenção das infecções sexualmente transmissíveis**. Revista de Enfermagem UFPE, v. 14, p. 3975-3981, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/243617/33344>

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-626, jul./set. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>.

FEITOSA, Raphael Alves. Uma revisão narrativa sobre o Programa de Residência Pedagógica no Brasil. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 12, n. 2, e6937, 2022. DOI: <https://doi.org/10.36709/recima.v12i2.6937>.

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

FREITAS, Mônica Cavalcante de; FREITAS, Bruno Miranda de; ALMEIDA, Danusa Mendes. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoem perspectivas/article/view/4540>. Acesso em: 03 mai. 2024.

FREITAS, Xaiane Martins Silva; MACIEL-CABRAL, Hiléia Monteiro; SILVA, Cirlande Cabral. O ensino do dogma central da biologia molecular: dificuldades e desafios. **EDUCA-Revista multidisciplinar em educação**, v. 7, n. 17, p. 452-468, 2020.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: **características e problemas**. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. In: A construção da pesquisa em educação no Brasil. 2007. p. 86-86.

IBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.



KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, [S. l.], v. 12, n. 22, p. 105–128, 1994. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745>. Acesso em: 3 mai. 2024.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Metodologia do ensino: diferentes concepções**. Campinas: FE, 1993.

MORÁN, José Manuel *et al.* **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: *Mídias Contemporâneas: Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. v. 2, n. 1. São Paulo: SENAC, 2015. p. 15–33.

NASCIMENTO, AM *et al.* A utilização de modelos didáticos no ensino de biologia: uma proposta para o desenvolvimento de habilidades e competências. **Revista Educação em Foco**, v. 22, n. 1, pág. 118-132, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/30170> . Acesso em: 05 mar. 2024.

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

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. A função e a formação do professor na sociedade contemporânea. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93–114.

PIMENTA, Selma G; LIMA, Maria S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.



# PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS E AS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS APLICADAS AO ENSINO DE HISTÓRIA: INTEGRAÇÃO E DEMANDAS CURRICULARES<sup>6</sup>

GOMES, Johnny Pereira <sup>(1)</sup>

<sup>(1)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6676-894X>; Universidade Federal de Sergipe – UFS; SEDUC – AL. Doutorando em Ensino de História e Professor de História. BRASIL. johnnypereiragomes@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o avanço tecnológico tem provocado transformações profundas em diversas esferas da sociedade contemporânea, alterando, de maneira notável, as formas de comunicação, trabalho, consumo de informações e, principalmente, o processo de aprendizagem. Segundo Moran (2013), a revolução digital, catalisada pela popularização da internet e pelo uso crescente de dispositivos móveis, representa uma nova era para a educação, ampliando o acesso ao conhecimento e possibilitando práticas pedagógicas inovadoras.

Para Kenski (2012), as tecnologias digitais não apenas impactam os métodos de ensino, mas também desafiam os educadores a repensarem suas abordagens tradicionais, criando novas formas de interação e aprendizagem. Além disso, conforme aponta Almeida (2017), a ascensão da inteligência artificial e da computação em nuvem oferece oportunidades significativas para personalizar o ensino, mas também coloca desafios relacionados à formação de professores e à infraestrutura educacional. Nesse contexto, o uso dessas tecnologias reconfigura as relações entre professores, estudantes e saberes, promovendo uma educação mais interativa e acessível.

6 DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt4cap6>



No âmbito do ensino de História, as tecnologias digitais têm se mostrado influentes instrumentos para a dinamização das aulas, a diversificação de fontes históricas e a construção de uma aprendizagem mais contextualizada. Contudo, o uso dessas tecnologias no campo da História revela um paradoxo: enquanto elas se apresentam como ferramentas poderosas para a democratização do conhecimento, ampliando o acesso a fontes e recursos educacionais, também revisitam questões estruturais, como a desigualdade no acesso às tecnologias e o debate sobre a autoria do conteúdo produzido.

Para Castells (2009), a tecnologia oferece uma oportunidade para a ampliação do conhecimento histórico, mas, ao mesmo tempo, reforça disparidades relacionadas ao acesso. Já Pérez Gómez (2016) destaca que, no contexto da educação histórica, as tecnologias podem democratizar o ensino, mas, ao mesmo tempo, criam novos desafios em relação à validação das fontes e à autoria das informações. Nesse sentido, Kenski (2012) aponta que, enquanto as tecnologias digitais têm o potencial de enriquecer o ensino de História, sua implementação eficiente depende de uma infraestrutura adequada e da formação de professores capazes de manejar as novas ferramentas com responsabilidade.

Contudo, a simples inserção de recursos tecnológicos não garante, por si só, uma mudança efetiva nas práticas docentes, visto que é necessário repensar concepções pedagógicas e desenvolver metodologias que dialoguem com os novos modos de produção e circulação de conhecimento na sociedade digital. A relevância do tema se acentua diante da necessidade de atualização dos currículos escolares e da formação docente frente às exigências da cultura digital e às especificidades da aprendizagem histórica no século XXI. Como lembra Baumgarten (2017), é urgente refletir sobre o “porquê” do ensino de História nas escolas, considerando especialmente a centralidade da disciplina para a construção da consciência histórica, da cidadania e da capacidade de interpretar criticamente as múltiplas narrativas do passado.

Nesse sentido, esta pesquisa tem por objetivo analisar e compreender as práticas pedagógicas atuais e as inovações tecnológicas aplicadas ao ensino de História, com ênfase no uso da Inteligência Artificial e de tecnologias digitais. Busca-se identificar tendências emergentes, avaliar o impacto desses recursos no cotidiano escolar e discutir como tais ferramentas podem poten-



cializar o desenvolvimento do pensamento histórico e promover aprendizagens mais significativas.

A investigação baseia-se na revisão de literatura científica e busca contribuir para o debate educacional ao apontar caminhos viáveis para a integração crítica e criativa das tecnologias ao ensino de História. Dessa forma, pretende-se não apenas ampliar a compreensão sobre o tema, mas também propor estratégias pedagógicas que possam qualificar o processo de ensino-aprendizagem diante das novas demandas curriculares e sociais da contemporaneidade.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma investigação qualitativa, de natureza exploratória e bibliográfica, visando compreender as práticas pedagógicas inovadoras e o impacto da utilização de tecnologias digitais no ensino de História. A escolha pela abordagem qualitativa se justifica por sua capacidade de proporcionar uma análise aprofundada dos sentidos e significados atribuídos ao uso de inovações tecnológicas, especialmente no contexto da Educação Histórica. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa permite captar as perspectivas dos participantes, explorando os processos e contextos educacionais para entender as dinâmicas do fenômeno investigado.

A pesquisa assume um caráter exploratório, visto que busca mapear e organizar informações sobre as tendências emergentes no ensino de História, com ênfase na utilização de recursos tecnológicos como a Inteligência Artificial, plataformas digitais e ferramentas virtuais. Tais práticas ainda são pouco consolidadas no contexto educacional brasileiro, o que torna essa investigação relevante, especialmente em um cenário de transformações rápidas nas práticas pedagógicas e na integração tecnológica (Gil, 2019; Valente, 2017).

O procedimento metodológico adotado é a pesquisa bibliográfica, que visa analisar produções acadêmicas recentes, como artigos científicos, livros e documentos educacionais, para compreender os conceitos centrais, desafios e impactos das tecnologias digitais no ensino de História. Segundo Gil (2019), esse tipo de pesquisa visa discutir e aprofundar o entendimento sobre teorias e práticas já estabelecidas na área, fornecendo a base teórica necessária para o desenvolvimento do estudo.



As fontes de pesquisa foram selecionadas a partir de bases de dados acadêmicas reconhecidas, como SciELO, Google Scholar, ERIC e o Portal de Periódicos da CAPES, com o uso de palavras-chave como *ensino de História, tecnologias digitais na educação, inteligência artificial e educação, BNCC e cultura digital*. A seleção priorizou publicações dos últimos cinco anos, a fim de garantir que o corpus teórico seja atualizado e relevante para o contexto atual da educação.

Além disso, foram analisados documentos oficiais que orientam a prática educativa no Brasil, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Marco Legal da Educação Digital e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, para contextualizar a presença das tecnologias digitais nos currículos e nas políticas públicas educacionais. Esses documentos são fundamentais para compreender o esforço institucional em integrar a cultura digital ao currículo escolar e a importância das competências digitais para o desenvolvimento dos estudantes no século XXI (Brasil, 2018; Brasil, 2023; Brasil, 2012).

A análise dos dados coletados será realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), que permitirá identificar categorias emergentes nos textos, como: inovação pedagógica, protagonismo discente, formação docente e apropriação crítica das tecnologias. Essas categorias serão essenciais para a construção das reflexões nos resultados e na discussão do trabalho.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos por meio da pesquisa bibliográfica e da análise da literatura apontam para tendências, desafios e possibilidades relacionadas à integração de tecnologias digitais no ensino de História. A seguir, são apresentados e discutidos os principais achados, organizados em torno de eixos temáticos que dialogam com os objetivos propostos neste estudo. Busca-se, com isso, descrever as práticas pedagógicas e as inovações tecnológicas identificadas, refletir sobre suas implicações para a formação crítica dos estudantes e para a construção de uma aprendizagem histórica mais significativa.



## TRANSFORMAÇÕES TECNOLÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

No contexto educacional contemporâneo, as inovações tecnológicas no ensino de História podem ser analisadas sob diferentes paradigmas pedagógicos. A *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire (1996) propõe uma educação em que o aluno é reconhecido como sujeito ativo de seu processo de aprendizagem, incentivado a refletir criticamente sobre o mundo ao seu redor. Nesse modelo, as tecnologias digitais têm o potencial de fortalecer a autonomia do estudante, promovendo uma aprendizagem mais interativa e colaborativa.

Contudo, Freire destaca que esse processo depende da capacidade do educador de usar as ferramentas de forma crítica, orientando os alunos a questionarem, e não apenas consumirem, o conteúdo disponibilizado. Por outro lado, o *modelo histórico-crítico* de Saviani (2013) enfatiza a importância de uma formação crítica dos estudantes, centrada no conhecimento historicamente produzido. Esse modelo propõe que o ensino de História deva ser baseado na análise das condições sociais e históricas, buscando entender o passado de maneira a interpretar e transformar o presente. As tecnologias, nesse modelo, são vistas como uma ferramenta importante, mas que devem ser usadas para fortalecer o desenvolvimento da consciência crítica do aluno.

O avanço das tecnologias digitais tem promovido uma série de transformações no ensino de História, oferecendo tanto desafios quanto oportunidades para a construção de um ensino mais dinâmico e acessível. As tecnologias digitais têm sido vistas como ferramentas poderosas que podem democratizar o acesso ao conhecimento histórico, diversificando as fontes de aprendizagem e permitindo uma interação mais profunda com os conteúdos. No entanto, elas também revisitam questões complexas relacionadas à infraestrutura tecnológica, ao acesso desigual a esses recursos e à validação das fontes históricas no contexto digital.

Nesse itinerário de reflexão, Levinson (2012) também destaca as oportunidades e os desafios que as tecnologias representam para o ensino de História, especialmente no que diz respeito à mudança nas formas de ensino e aprendizagem. Levinson enfatiza que as tecnologias permitem uma maior personalização do ensino, mas, ao mesmo tempo, levantam questões sobre a formação dos



professores para lidar com essas novas ferramentas e sobre a autoria e veracidade das fontes históricas disponibilizadas online.

No Brasil, pesquisadores como Moran (2013), ao tratar das inovações pedagógicas, afirmam que as tecnologias digitais têm o potencial de promover um ensino mais interativo e acessível, especialmente na área de História, permitindo que os alunos se conectem com o passado de uma maneira mais envolvente. No entanto, o autor destaca que, embora o uso dessas tecnologias seja vantajoso, o sucesso depende de uma abordagem crítica por parte dos professores, para evitar o uso indiscriminado de recursos digitais sem um planejamento pedagógico adequado.

Da mesma forma, Kenski (2012) também é um autor que aponta as potencialidades das tecnologias digitais no ensino de História, destacando que elas podem ser utilizadas para criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico. Contudo, ele alerta para a necessidade de um reposicionamento do educador diante das novas possibilidades tecnológicas, sugerindo que um equilíbrio deve ser encontrado entre inovação e reflexão crítica sobre o uso dessas ferramentas pedagógicas.

Por fim, Almeida (2017) discute os desafios do uso de tecnologias digitais no ensino de História, particularmente no que diz respeito ao treinamento de professores e à infraestrutura educacional. Nesse contexto, destaca-se que a implementação eficaz de tecnologias no ensino de História depende da formação contínua dos educadores e de uma infraestrutura adequada que permita o acesso igualitário aos recursos. Portanto, é fundamental garantir que as tecnologias não se tornem uma barreira adicional, mas sim uma ferramenta capaz de potencializar o aprendizado histórico.

Dessa forma, as tecnologias digitais no ensino de História oferecem um vasto campo de possibilidades, mas também apresentam desafios significativos que precisam ser enfrentados de maneira estratégica. A superação desses obstáculos exigirá uma integração cuidadosa das ferramentas tecnológicas com práticas pedagógicas que promovam uma aprendizagem crítica, acessível e fundamentada.



## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: A INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

Ao possibilitar novas formas de interação entre os alunos e os conteúdos, além de ampliar o acesso a fontes históricas diversificadas, as tecnologias digitais apresentam-se como instrumentos valiosos na construção de um aprendizado mais contextualizado e dinâmico. Nesse contexto, o conceito de *cibercultura*, desenvolvido por Pierre Lévy (1999), oferece uma reflexão fundamental sobre como as tecnologias digitais transformam a produção e circulação do conhecimento.

A cibercultura é um fenômeno cultural caracterizado pela utilização das tecnologias digitais na interação social, na comunicação e no compartilhamento de informações. Esse conceito implica, portanto, uma reconfiguração das formas de aprender, que se tornam mais abertas e colaborativas, propiciando aos estudantes novas maneiras de acessar e construir o conhecimento histórico.

Ademais, no âmbito do ensino de História, Anitta Luchessi (2016) enfatiza a relevância do uso das tecnologias digitais para promover uma aprendizagem mais interativa. A autora argumenta que as ferramentas digitais oferecem aos alunos uma chance de explorar diferentes fontes históricas, criando possibilidades para uma aprendizagem mais ativa, na qual o estudante se torna protagonista de sua própria construção do conhecimento. Para ela, o uso de recursos tecnológicos no ensino de História deve, portanto, ultrapassar a simples utilização de ferramentas digitais, incorporando-as de maneira estratégica e reflexiva ao currículo, a fim de que se estimule o desenvolvimento do pensamento crítico e histórico dos alunos.

Simultaneamente, Janaina Cardoso de Melo (2018) destaca a necessidade de uma abordagem crítica ao uso das tecnologias no ensino de História. Ela alerta para o risco de uma utilização superficial dessas ferramentas, que, sem a devida reflexão pedagógica, podem se tornar apenas recursos decorativos no processo de ensino. Dessa forma, a autora defende que, para ser eficaz, a integração das tecnologias no ensino de História deve ser pensada para promover uma análise crítica das fontes históricas digitais e a reflexão sobre as múltiplas narrativas do passado. Assim, as tecnologias não devem ser usadas apenas para



facilitar o acesso à informação, mas também para fomentar a capacidade dos alunos de questionarem e problematizarem o conteúdo.

Além disso, Manuel Castells (2000), ao abordar a *sociedade em rede*, reforça a ideia de que as tecnologias digitais, especialmente a internet, alteraram profundamente a estrutura social e educativa. Para ele, essas tecnologias oferecem, portanto, um novo cenário para a educação, permitindo que o ensino seja mais flexível, interativo e acessível, mas também revelam desigualdades no acesso, que podem intensificar as disparidades educacionais. Nesse sentido, o autor sublinha que é necessário garantir uma infraestrutura adequada e a formação de professores, de modo que as tecnologias sejam utilizadas para beneficiar todos os estudantes, independentemente de sua origem social.

Ainda sobre a questão da formação docente, Maria Luiza Veiga (2015) ressalta a importância de integrar as tecnologias digitais ao ensino de História de maneira reflexiva e crítica. A autora argumenta que, para que as tecnologias desempenhem um papel eficaz no desenvolvimento do pensamento histórico, elas precisam ser alinhadas a objetivos pedagógicos claros. Além disso, para a autora, o uso das tecnologias deve permitir que os alunos estabeleçam conexões entre o passado e o presente de maneira crítica e reflexiva, sem se limitarem ao simples consumo de conteúdos. Dessa forma, ela alerta que a implementação de tecnologias no ensino exige, por fim, um planejamento pedagógico cuidadoso, que considere tanto as potencialidades das ferramentas quanto os desafios que elas podem apresentar.

Portanto, a integração das tecnologias digitais no ensino de História não é apenas uma questão de introduzir novas ferramentas, mas sim de reconfigurar as práticas pedagógicas de forma crítica e inovadora. O sucesso dessa integração depende da formação contínua dos educadores, do desenvolvimento de metodologias que incentivem a reflexão e a análise crítica, e da criação de um ambiente de aprendizagem que seja, ao mesmo tempo, dinâmico, interativo e acessível a todos os alunos. Quando utilizadas de forma estratégica e crítica, as tecnologias digitais têm o potencial de enriquecer o ensino de História, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.



## OCAMINHO DO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA REFLEXIVA À LUZ DA TECNODEMOCRACIA.

O ensino de História, como campo do saber, enfrenta desafios contemporâneos impulsionados pelas rápidas transformações culturais e tecnológicas que marcam a sociedade globalizada. Nesse contexto, o caminho a ser seguido por essa disciplina deve ser pautado por uma perspectiva crítica e reflexiva, fundamentada nos princípios pedagógicos defendidos por Paulo Freire e Dermeval Saviani, que propõem a formação do aluno como sujeito ativo e crítico.

Essas abordagens se tornam eixos fundamentais para um ensino de História mais emancipador, voltado para a construção de uma consciência histórica que articule o passado com a realidade presente e possibilite a transformação social. Para Freire (1996), a educação deve ser um espaço de liberdade, onde o educando é incentivado a refletir sobre o mundo e a transformar sua realidade. Nesse sentido, o ensino de História vai além da simples transmissão de conteúdos estáticos, devendo promover uma aprendizagem dinâmica e crítica, na qual os estudantes não apenas absorvem informações, mas se tornam protagonistas do processo de construção do conhecimento.

Simultaneamente, Dermeval Saviani (2013), em sua *Pedagogia Histórico-Crítica*, sublinha a importância de contextualizar o ensino de História com as condições sociais e históricas dos alunos. Para Saviani, o conhecimento histórico deve ser ensinado de forma que esteja intimamente ligado às realidades vividas pelos estudantes, levando-os a uma análise crítica das estruturas de poder e das dinâmicas sociais presentes em cada período histórico. A abordagem histórico-crítica não apenas questiona o ensino tradicional, mas também propõe uma análise profunda das relações entre conhecimento e sociedade, permitindo que o aluno compreenda a história como um processo dinâmico e transformador.

Nesse cenário, o conceito de *tecnodemocracia*, desenvolvido por Pierre Lévy (1999), aparece como uma importante chave de leitura para entender as novas possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais no ensino de História. A tecnodemocracia, de acordo com Lévy, refere-se ao uso das tecnologias para democratizar o acesso ao conhecimento e possibilitar uma participação ativa e colaborativa na construção do saber.



Esse conceito propõe que, com o avanço das tecnologias digitais, é possível criar uma sociedade mais inclusiva, onde todos os indivíduos têm a oportunidade de contribuir e acessar o conhecimento, independentemente de suas condições sociais ou geográficas. No contexto do ensino de História, isso implica um movimento de democratização do conhecimento histórico, permitindo que os alunos tenham acesso a múltiplas fontes, perspectivas e interpretações, enriquecendo, assim, a compreensão do passado.

A aprendizagem histórica, conforme defendido por Jorn Husen (2001), deve ser revisitada à luz desse novo fenômeno. Ele destaca que a educação precisa ser adaptada às exigências de uma sociedade cada vez mais interconectada e tecnologicamente avançada, buscando integrar as tecnologias digitais ao processo educativo para enriquecer a aprendizagem dos alunos. Para ele, a história deve ser ensinada de maneira que permita aos estudantes compreenderem as inter-relações entre o passado e o presente, desenvolvendo uma capacidade crítica de análise das realidades históricas e sociais. Portanto, a aprendizagem histórica deve ser entendida como um processo contínuo de investigação e reflexão, no qual os alunos não se limitam a estudar os fatos do passado, mas se envolvem ativamente na construção de sua compreensão sobre a história.

Em relação aos esforços dos pesquisadores, é imprescindível que suas investigações estejam intimamente ligadas aos conceitos inerentes a esse movimento de transformação pedagógica. A integração das tecnologias digitais ao ensino de História não deve ser vista apenas como uma ferramenta técnica, mas como uma oportunidade para repensar as práticas pedagógicas à luz da *tecnodemocracia* e das abordagens críticas de Freire e Saviani. A pesquisa nessa área deve, portanto, buscar estratégias que promovam o uso reflexivo e estratégico das tecnologias digitais, permitindo que elas cumpram seu papel de democratizar o acesso ao conhecimento histórico e de fortalecer a aprendizagem crítica.

Em suma, o ensino de História deve mirar no horizonte da perspectiva crítica -reflexiva defendida por Paulo Freire e Dermeval Saviani, ao mesmo tempo, em que incorpora as possibilidades oferecidas pela *tecnodemocracia* de Pierre Lévy. A integração dessas abordagens oferece um caminho para a construção de uma aprendizagem histórica mais significativa, capaz de formar cidadãos críticos e conscientes, preparados para interpretar e transformar sua realidade por meio do conhecimento histórico. Esse movimento implica um esforço con-



tínuo dos pesquisadores e educadores para repensar e reconfigurar o ensino de História, adequando-o às novas exigências da sociedade digital e globalizada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que a integração das tecnologias digitais ao ensino de História apresenta potencialidades significativas para a construção de uma aprendizagem mais crítica, contextualizada e democrática. Contudo, reforçou-se que essa integração não se resume à simples inserção de instrumentos tecnológicos no ambiente escolar, exigindo um redesenho das práticas pedagógicas, fundamentado em princípios emancipadores, como os propostos por Paulo Freire e Dermeval Saviani, que destacam o protagonismo discente e a historicidade do conhecimento.

A tecnodemocracia, conforme delineada por Pierre Lévy, mostrou-se um conceito estratégico para compreender as possibilidades de democratização do acesso ao conhecimento histórico, especialmente em um contexto de sociedade em rede. Porém, o estudo alertou para os riscos de aprofundamento das desigualdades educacionais, caso não haja investimentos contínuos em formação docente, infraestrutura tecnológica e políticas públicas inclusivas.

Além disso, os referenciais apresentados por autores como Husen (2001), Luchessi (2016) e Melo (2018) reforçam que a aprendizagem histórica precisa ser constantemente revisitada, integrando criticamente as novas linguagens e mídias digitais. Isso demanda que educadores sejam preparados para operar recursos tecnológicos, mas, sobretudo, para mobilizá-los de modo a estimular a reflexão, a análise de fontes diversas e a construção de narrativas históricas plurais.

Diante desse cenário, conclui-se que o ensino de História contemporâneo deve articular de forma indissociável três pilares: (1) a perspectiva crítico-reflexiva, alicerçada nos pressupostos de Freire e Saviani; (2) a apropriação consciente e estratégica das tecnologias digitais, orientada pelo conceito de tecnodemocracia; e (3) a formação docente permanente, que assegure condições para que os educadores exerçam seu papel mediador de maneira ética, criativa e socialmente comprometida.

Assim, mais do que apontar caminhos, este trabalho buscou contribuir para o debate acadêmico e pedagógico em torno de um ensino de História que



responda às exigências da cultura digital sem renunciar a sua função formadora de sujeitos históricos críticos, capazes de atuar com responsabilidade no presente e intervir nos rumos da sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. **Tecnologias na educação**: da sala de aula ao mundo digital. Campinas: Papirus, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUMGARTEN, Máira Baumgarten. Por que ensinar história hoje? **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 37, n. 75, p. 13-26, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/WX7X9dKd9NVzvz7t6gG3R7D/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun 2025.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: a era da informação: economia, sociedade e cultura. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HUSEN, Jorn. **The learning society**: perspectives and practices. Oxford: Pergamon Press, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 2. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LEVINSON, Bradley. **Reconceptualizing history education**: A new framework for teaching history. Cambridge: Harvard University Press, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 7. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LUCHESSI, Anitta. **Tecnologias e práticas pedagógicas no ensino de História**: possibilidades e desafios. São Paulo: Cortez, 2016.

MELO, Janaina Cardoso de. **O uso crítico das tecnologias digitais no ensino de História**: desafios e potencialidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.



MORAN, José Manuel. **Tecnologias na educação:** inovações pedagógicas e práticas de ensino. São Paulo: Papirus, 2013.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. **Didáctica de las ciencias sociales:** la enseñanza de la historia en la sociedad del conocimiento. Barcelona: Graó, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

VALENTE, José Armando. **Tecnologias digitais e a reconfiguração da prática pedagógica.** Campinas: UNICAMP, 2017.

VEIGA, Maria Luiza. **Tecnologias na educação:** da sala de aula ao mundo digital. Campinas: Papirus, 2015.



# PROGRAMA MAKER EM ARAPIRACA: INTEGRAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO DOCENTE E INOVAÇÃO CURRICULAR<sup>7</sup>

BRITO, Gilvânio Silva de <sup>(1)</sup>

LIMA, Janaína Kívia Alves <sup>(2)</sup>

CAVALCANTE, Janice Gomes <sup>(3)</sup>

SILVA, José Francisco da <sup>(4)</sup>

SOUSA José Valdisbel de <sup>(5)</sup>

LIMA, Luciana Tener <sup>(6)</sup>

<sup>(1)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0029-6195>; Secretaria Municipal de Educação de Arapiraca/ Prof. Coordenador do Programa Maker do Núcleo de Desenvolvimento Científico, BRASIL. E-mail: [ocp2016.gilvanio2@gmail.com](mailto:ocp2016.gilvanio2@gmail.com).

<sup>(2)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8319-5568>; Secretaria Municipal de Educação de Arapiraca/ Profa. Coordenadora de Educação e Divulgação Científica do Núcleo de Desenvolvimento Científico, BRASIL. E-mail: [janaina.lima@educacao.arapiraca.al.gov.br](mailto:janaina.lima@educacao.arapiraca.al.gov.br).

<sup>(3)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1391-7174>; Secretaria Municipal de Educação de Arapiraca/ Profa. Gerente do Núcleo de Desenvolvimento Científico, BRASIL. E-mail: [Janice.cavalcante@educacao.arapiraca.al.gov.br](mailto:Janice.cavalcante@educacao.arapiraca.al.gov.br).

<sup>(4)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0548-9208>; Secretaria Municipal de Educação de Arapiraca/ Prof. Assistente Educacional do Programa Maker do Núcleo de Desenvolvimento Científico, BRASIL. E-mail: [tiochicocbc@gmail.com](mailto:tiochicocbc@gmail.com).

<sup>(5)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6826-4254>; Secretaria Municipal de Educação de Arapiraca/ Prof. Coordenador da Alfabetização e Letramento Matemático do Núcleo de Desenvolvimento Científico, BRASIL. E-mail: [valdisbelcbc@hotmail.com](mailto:valdisbelcbc@hotmail.com).

<sup>(6)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2271-4026>; Secretaria Municipal de Educação de Arapiraca/ Profa. Coordenadora de Projetos e Inovação Educacional do Núcleo de Desenvolvimento Científico, BRASIL. E-mail: [luciana.lima@cedu.ufal.br](mailto:luciana.lima@cedu.ufal.br).

## INTRODUÇÃO

A robótica educacional tem se destacado como uma ferramenta inovadora no ensino de ciências, matemática e informática. No contexto de Arapiraca, a



implementação do Programa Maker pela Secretaria Municipal de Educação visa desenvolver habilidades técnicas e criativas nos professores, proporcionando-lhes conhecimentos para aplicar em sala de aula.

A justificativa para a implementação deste programa reside na necessidade de modernizar as práticas pedagógicas e preparar os alunos para os desafios do século XXI, tornando a aprendizagem mais dinâmica e envolvente. Nesse contexto, o problema deste trabalho busca saber como a formação continuada oferecida no Programa Maker impacta as práticas pedagógicas dos professores de ciências, matemática e informática em Arapiraca.

O objetivo geral deste texto é o de analisar o impacto das formações do Programa Maker na prática pedagógica dos professores de ciências, matemática e informática em Arapiraca. Já os objetivos específicos versam sobre descrever o processo de formação no Programa Maker, com foco na construção, programação e competição com o uso do Robô Zero; investigar as percepções dos professores sobre a integração da robótica educacional em suas disciplinas e avaliar os resultados das formações em termos de desenvolvimento profissional e aplicabilidade em sala de aula.

A Metodologia é de abordagem qualitativa com o relato de experiência, enfatizando as práticas observadas durante as formações e as percepções dos professores por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com quatro professores, conduzidas mediante roda de conversa, para explorar suas experiências e percepções. Foram utilizados os pressupostos da análise do discurso, conforme Bardin (2020), para interpretar os dados coletados nas entrevistas.

Diante da crescente necessidade de inovação pedagógica no contexto da educação básica, especialmente em municípios que enfrentam desafios em termos de infraestrutura e acesso a recursos tecnológicos, como Arapiraca, o presente estudo se propõe a investigar a efetividade do Programa Maker na formação continuada de professores. As formações oferecidas pelo programa visam atualizar os docentes quanto às ferramentas tecnológicas e capacitar os professores para poderem integrar essas tecnologias em suas práticas pedagógicas.

Os resultados obtidos evidenciam que a formação proporcionou uma mudança substancial nas práticas pedagógicas dos professores, promovendo o desenvolvimento de competências para o século XXI, como o pensamento



crítico, a criatividade e a colaboração. As discussões apontam que, apesar das dificuldades iniciais com a robótica educacional, os professores conseguiram superar essas barreiras, reconhecendo o potencial dessas ferramentas para melhorar o engajamento dos alunos e a qualidade do ensino.

Assim, este estudo reforça a importância da formação continuada no contexto educacional, mas também sugere a necessidade de ampliar o uso da robótica educacional em diferentes modalidades de ensino, adaptando o currículo às práticas pedagógicas às especificidades locais, como Arapiraca. A introdução dessas tecnologias inovadoras representa uma oportunidade para reconfigurar o cenário educacional e promover uma aprendizagem mais significativa.

## CONCEITOS E IMPORTÂNCIA DA ROBÓTICA EDUCACIONAL

A robótica educacional é uma aprendizagem ativa que visa formar alunos mais proativos, capazes de assumir a metodologia de responsabilidade por seu processo de aprendizagem. Ela envolve a construção de robôs como resultado da aquisição de conhecimentos interdisciplinares de mecânica, eletrônica, computação e outras áreas (Barbel, 2009).

A estratégia educacional tem se consolidado como uma ferramenta pedagógica de sucesso na promoção do aprendizado ativo e colaborativo entre os alunos. Segundo a definição apresentada por Freitas *et al.* (2021), “a robótica educacional é uma abordagem que utiliza a construção e programação de robôs como meio para desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais dos alunos, integrando conhecimentos de diversas disciplinas” (p. 45).

Para Santos e Sobral Júnior (2020) essa abordagem tem o poder de transformar o processo de ensino e de aprendizagem, tornando as aulas mais divertidas, atrativas e dinâmicas. Ela desperta o interesse dos alunos por temas científicos e tecnológicos, facilitando a compreensão de conceitos teóricos considerados mais difíceis.

Segundo Papert (1996), as atividades de robótica são normalmente elaboradas com base na resolução de problemas e em práticas experimentais investigativas, proporcionando aos alunos o contato com conceitos e hipóteses para a produção do conhecimento. Berbel (2011) também destaca que a robótica educacional aplica os princípios das metodologias ativas de aprendizagem,



configurando-se como uma importante estratégia pedagógica para melhorar o ensino de ciências e tecnologia, promovendo a criticidade, curiosidade e preparação para os desafios emergentes da atualidade.

## **ROBÓTICA EDUCACIONAL: REVISÃO DA LITERATURA EM CONTEXTOS SEMELHANTES**

A robótica educacional tem se destacado como uma abordagem pedagógica capaz de transformar o processo de ensino e de aprendizagem em várias áreas do conhecimento. Diversos estudos têm investigado as práticas de robótica educacional em contextos semelhantes, revelando seus benefícios e desafios.

Uma revisão sistemática da literatura realizada por Sokolonski, Sá e Macedo (2020) avaliou o estado da arte da robótica educacional e seu potencial para o desenvolvimento do raciocínio computacional em diferentes níveis de ensino. Os autores concluíram que a robótica educacional utiliza uma metodologia ativa de aprendizagem para incentivar o aprendizado dos alunos por um ensino lúdico e colaborativo.

Freitas *et al.* (2021) também realizaram uma revisão sistemática sobre robótica educacional e formação de professores. O estudo evidenciou a importância da capacitação docente para a implementação bem-sucedida dessa abordagem em sala de aula. Os autores destacam que a robótica educacional pode ser uma excelente estratégia para o desenvolvimento de habilidades do século XXI, como resolução de problemas e trabalho em equipe.

Esses estudos mostram que a robótica educacional tem sido aplicada em diferentes contextos, com resultados positivos no engajamento e aprendizagem. No entanto, os autores também apontam a necessidade de mais pesquisas e de investimentos na formação de professores para a adoção dessa abordagem em larga escala.

A importância da formação continuada para a atualização e desenvolvimento profissional dos professores A formação continuada de professores é um aspecto fundamental para a atualização e o desenvolvimento profissional na educação contemporânea. Essa prática é fundamentada naquilo que os educa-



dores necessitam para poderem enfrentar os desafios do ensino e se manterem atualizados em relação às novas metodologias e tecnologias educacionais.

Segundo Davis *et al.* (2011), a formação continuada “auxilia os professores a reflexão sobre suas práticas pedagógicas, incorporando novas metodologias e tecnologias no ensino e na aprendizagem, tornando-os mais capacitados para lidar com as demandas da sociedade atual” (p. 826). Essa reflexão crítica e a atualização constante servem para garantir uma educação de qualidade, que atenda às necessidades dos alunos e às exigências do mercado de trabalho.

Além disso, a formação continuada permite que os professores se tornem pesquisadores de suas próprias práticas, promovendo uma conexão entre a teoria e a prática. Rosa e Schnetzler (2003) destacam que a formação contínua é necessária para superar a distância entre pesquisa educacional e aplicação prática em sala de aula, incentivando o professor a se tornar um pesquisador de sua própria prática. Essa abordagem proporciona uma melhoria na prática docente, contribuindo para a formação de um profissional mais independente e crítico, capaz de adaptar suas estratégias de ensino às diferentes realidades dos alunos.

A formação continuada deve ser vista como um processo contínuo e integrado, que valoriza tanto a teoria quanto a prática, visto que a articulação entre as disciplinas da formação inicial e as atividades da formação continuada é fundamental para garantir uma formação consistente que atenda a critério do cenário educacional atual (Silva; Prates; Ribeiro, 2016). Nesse sentido, investir em formação continuada de qualidade potencializa a prática docente, de modo que os professores possam atuar como agentes transformadores na educação, capacitando-os a utilizar as novas tecnologias.

No município de Arapiraca, a Secretaria Municipal de Educação, por meio do Núcleo de Desenvolvimento Científico (NDC), promove mensalmente a formação continuada do Programa Maker, aos professores da rede para integrar os princípios do movimento maker ao currículo escolar, promovendo uma abordagem interdisciplinar e ainda a integração do Programa *Maker* com outras iniciativas educacionais e científicas do NDC, a exemplo da Olimpíada Municipal de Robótica, evento que ocorre alinhado à Semana Nacional de Ciência e Tecnologia.

Diversos estudos têm investigado a importância da formação continuada de professores para a integração efetiva de tecnologias educacionais em sala de



aula, a exemplo do Programas Maker, que visa capacitar os docentes ao uso das ferramentas da robótica, da cultura *hands on* e outras, de forma pedagógica e alinhadas aos objetivos de aprendizagem.

Santos e Sá (2021) analisaram a influência da cultura maker na formação continuada de professores e defendem que a qualificação dos cursos que envolvem as tecnologias e mídias digitais, robótica e movimentos *hands on* é extremamente necessária para capacitar os professores a usar tais recursos em sala de aula. Para os autores, docentes que recebem uma formação adequada tendem a se sentir mais confiantes e propensos a integrar a cultura maker em suas práticas pedagógicas.

Machado *et al.* (2020), por sua vez, defendem que o impacto das tecnologias digitais na formação continuada pode ser um mecanismo inovador e específico que ajuda a ampliar o acesso à informação e promover movimentos colaborativos para a comunicação, a criação de conhecimento e Educação Superior.

Além disso, Freitas *et al.* (2021) argumentam que com o auxílio de novas maneiras de ensinar, o papel do estudante sofre modificações, deixando de ser um mero receptor de informações, reforçando a importância de programas de formação continuada que capacitem os professores a utilizar a cultura maker para promover um ensino mais ativo e centrado no protagonismo do estudante.

## CONCEITO DE APRENDIZAGEM CRIATIVA E SUA APLICAÇÃO EM AMBIENTES EDUCACIONAIS

A aprendizagem criativa é uma abordagem pedagógica que se baseia na ideia de que a criatividade, a curiosidade e a experimentação são fundamentais para o processo de aprendizado.

Este conceito está alicerçado nos quatro pilares conhecidos como 4P: Projetos, Paixão, Parceria e Pensar Brincando (Resnick, 2017), considerando que na aprendizagem criativa, os estudantes são incentivados a explorar suas paixões e interesses mediante projetos significativos, desenvolvendo habilidades essenciais como resolução de problemas, colaboração e pensamento crítico. Esta abordagem valoriza a participação ativa dos alunos, colocando-os no centro do processo de aprendizagem, o que lhes permite construir conhecimento de maneira mais profunda e personalizada (Resnick, 2017).



O contexto da cultura maker, que tem ganhado destaque na educação contemporânea, está intimamente ligado ao conceito de aprendizagem criativa. A cultura maker, derivada do verbo inglês “to make” (fazer), é um movimento que promove o ‘faça você mesmo’, incentivando a criação e a inovação por meio da experimentação e da prática (Cavalcante *et al.*, 2023).

Na educação, a cultura *maker* reforça o caráter transformador da escola ao formar indivíduos mais criativos e proativos, capazes de enfrentar desafios com maior autonomia e segurança. Esse movimento propicia uma vivência prática do aprendizado, onde os estudantes são motivados a contornar obstáculos e a desenvolver soluções inovadoras para problemas do mundo real (Cavalcante *et al.*, 2023).

Além disso, a abordagem maker está alinhada com as demandas da educação do século XXI, que exige uma reconfiguração dos métodos tradicionais de ensino para atender às novas competências e habilidades destacadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC enfatiza a necessidade de desenvolver habilidades como pensamento crítico, criatividade, senso estético e resolução de problemas, aspecto centralmente abordado pela cultura maker e pela aprendizagem criativa (Ineia *et al.*, 2022).

A robótica educacional é um exemplo de como a cultura *maker* pode ser aplicada em ambientes escolares para promover a aprendizagem criativa. A robótica envolve a integração de eletrônica, mecânica e computação, proporcionando um ambiente de aprendizado que incentiva a experimentação e a inovação. Segundo Gavassa (2020), a robótica educacional cria um ecossistema propício para o desenvolvimento de competências tecnológicas, ao mesmo tempo, em que facilita a compreensão de conceitos complexos da ciência.

Ineia e colaboradores (2022) reforçam essa ideia, apontando que a robótica, além de se articular com diversas disciplinas do currículo escolar, promove uma aprendizagem ativa e colaborativa, elementos centrais da aprendizagem criativa.

Apesar da forte associação entre a cultura maker e as tecnologias digitais, é importante reconhecer que a aprendizagem criativa também pode ser promovida por meio de práticas analógicas. Atividades que envolvem a construção de objetos, a manipulação de materiais e a resolução de problemas concretos são igualmente eficazes em engajar os alunos e em desenvolver as competências



propostas pela BNCC (Cavalcante et al., 2023). Essas práticas permitem que os estudantes explorem suas ideias de maneira tangível, promovendo uma compreensão mais duradoura dos conceitos abordados.

## **A SALA DE APRENDIZAGEM CRIATIVA DE ARAPIRACA COMO UM ESPAÇO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA**

A Sala de Aprendizagem Criativa de Arapiraca é um exemplo prático da aplicação do conceito de aprendizagem criativa em um ambiente educacional não formal. Este espaço foi concebido para ser um ambiente versátil e inclusivo, destinado ao desenvolvimento integral de crianças, jovens e adultos, especialmente no campo do ensino de Ciências. De acordo com a proposta pedagógica da sala, as atividades realizadas incluem temáticas como cultura maker, robótica, ciências experimentais, formação de professores e projetos focados na educação Steam (*Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics*), proporcionando aos participantes a oportunidade de desenvolver habilidades de maneira lúdica e significativa.

O foco em metodologias ativas e ferramentas tecnológicas permite que os alunos se envolvam em processos de aprendizagem que possibilitam a autonomia, a resolução de problemas e a construção do conhecimento, são valorizados. Segundo Freitas et al. (2021) espaços como a Sala de Aprendizagem Criativa contribuem para a democratização do acesso à educação de qualidade, ao promoverem um ambiente acessível e gratuito que estimula a inovação e prepara os indivíduos para atuarem como agentes de transformação social.

Além disso, espaços como esse têm o potencial de fortalecer a comunidade local, ao criar um espaço de encontro, diálogo e colaboração. Como destaca Freire (2019), a educação vai além, limita o ambiente escolar formal, se estendendo para a comunidade, na qual o aprendizado se torna uma atividade coletiva e compartilhada. Neste contexto, a Sala de Aprendizagem Criativa atua como um catalisador para o desenvolvimento social e econômico da região, ao fomentar a criatividade, o pensamento crítico e a participação ativa dos cidadãos.

A Sala de Aprendizagem Criativa de Arapiraca representa um avanço significativo na implementação da aprendizagem criativa em espaços educacionais não formais. Ao integrar metodologias inovadoras e tecnológicas, este



espaço amplia as oportunidades de aprendizado e contribui para a formação de indivíduos mais preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

## DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A metodologia deste estudo baseia-se em uma abordagem qualitativa, caracterizada pelo relato de experiência, que se apresenta como uma estratégia indicada para compreender e descrever as práticas educativas observadas durante as formações do programa Maker. A pesquisa qualitativa permite uma análise das experiências vivenciadas pelos participantes, focando nos eventos observáveis e nas percepções e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos.

Segundo Creswell (2021), a abordagem qualitativa é adequada para estudos que buscam explorar a complexidade das interações humanas em contextos específicos, como o caso das formações em robótica educacional em Arapiraca.

No que tange à coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis professores que participaram das formações. As entrevistas semiestruturadas são uma técnica que oferecem flexibilidade ao pesquisador, permitindo que perguntas sejam adaptadas conforme o decorrer da conversa, mantendo-se, contudo, um foco temático central (Gaskell; Bauer, 2020).

Essa técnica é especialmente útil em contextos educacionais, onde as percepções dos professores sobre suas práticas pedagógicas e a implementação da cultura maker podem variar significativamente. As entrevistas foram conduzidas em formato de roda de conversa, o que proporcionou um ambiente mais descontraído e colaborativo, favorecendo a troca de experiências e a construção coletiva de significados, conforme sugerido por Silva e Menezes (2019).

Para a análise dos dados coletados, utilizou-se a técnica de análise do discurso, conforme proposta por Bardin (2020), é uma metodologia que permite investigar como os participantes constroem e expressam seus significados e entendimentos sobre os fenômenos em questão. De acordo com Bardin (2020), essa técnica é especialmente útil para explorar as narrativas e representações sociais dos sujeitos, identificando padrões e nuances discursivas que revelam as dinâmicas subjacentes às suas práticas e crenças.



## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A formação para o Programa Maker na rede municipal de ensino de Arapiraca, iniciou-se já em 2023, quando da distribuição dos kits Mega Maker, da marca Megalic. A priori foi ofertada aos professores das séries iniciais e ainda, das escolas que funcionam em tempo integral na rede. Em 2024, com o resultado da avaliação de participação dos profissionais, a referida formação teve sua abrangência ampliada e passou a ser também ofertada a todos os docentes interessados nessa metodologia ativa.

Até o momento, a atividade ocorre uma vez ao mês, na Sala de Aprendizagem Criativa, localizada no anexo da Secretaria Municipal de Educação de Arapiraca, sob a tutela dos membros do Núcleo de Desenvolvimento Científico, ministrada pelo Coordenador do Programa Maker com auxílio dos demais integrantes do NDC (Figura 1).

**Figura 1** – Formações do Programa Maker



**Fonte:** Autoria própria (2024)

Para essa pesquisa, realizou-se uma roda de conversa, com seis professores da rede municipal de Arapiraca, após quatro momentos de formação acerca do referido programa. Importante destacar que o número de professores presentes varia a cada mês, sendo os selecionados os mais frequentes.

A roda de conversa (Figura 2) realizada com os professores participantes do Programa Maker revelou contribuições significantes sobre a implementação e os impactos da robótica educacional em suas práticas pedagógicas. As discus-



sões foram organizadas em torno de três questões principais, que permitiram uma análise das experiências dos docentes e das percepções sobre o programa.

**Figura 2** – Momento de preparação para roda de conversa



**Fonte:** Autoria própria (2024)

A pergunta 1 buscava compreender como a formação em robótica educacional influenciou a prática pedagógica dos professores e, como resultado, os professores relataram que a formação em robótica educacional proporcionou uma renovação significativa em suas práticas pedagógicas. Eles destacaram que, após a formação, passaram a incorporar mais atividades práticas e interativas em suas aulas, utilizando a robótica como ferramenta para tornar o aprendizado mais dinâmico e contextualizado.

Essa mudança foi percebida como positiva tanto pelos docentes quanto pelos alunos, que demonstraram maior interesse e engajamento nas atividades propostas. Os professores também mencionaram que a robótica permitiu a integração de diversas áreas do conhecimento, facilitando o desenvolvimento de competências interdisciplinares, como o raciocínio lógico, a criatividade e a resolução de problemas, o que está alinhado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A pergunta 2 versava sobre quais foram os principais desafios enfrentados na implementação da robótica em sala de aula e os professores entrevistados apontaram, entre os desafios destacados, a falta de infraestrutura adequada e a necessidade de mais recursos tecnológicos nas escolas como os principais obstáculos para a implementação eficaz da robótica educacional.



Embora o programa tenha fornecido uma base para o uso da robótica, os docentes enfatizaram a importância de contar com equipamentos atualizados e suporte técnico contínuo para garantir o sucesso das atividades. Outro desafio mencionado foi a resistência inicial de alguns alunos em participar de atividades que envolvem tecnologia, especialmente aqueles com menos familiaridade com recursos digitais. No entanto, com o tempo e a prática, essa resistência foi superada e os alunos passaram a se envolver mais nas atividades, demonstrando progresso significativo em suas habilidades tecnológicas.

Por sua vez, a pergunta 3 buscava compreender quais seriam as perspectivas futuras para o uso da robótica educacional em suas aulas e os professores expressaram uma visão otimista sobre o futuro da robótica educacional em suas práticas pedagógicas. Eles acreditam que, com o tempo, a robótica se tornará uma parte integrante do currículo, ajudando a preparar os alunos para os desafios tecnológicos do futuro.

Os docentes também sugeriram a ampliação do programa para outras disciplinas, como geografia, história, língua portuguesa e estrangeira e artes, permitindo uma abordagem mais integrada do aprendizado. Além disso, os professores destacaram a importância de cultivar a formação continuada em robótica e cultura *Maker*, para poderem se manter atualizados com as novas tecnologias e metodologias de ensino.

Eles acreditam que a expansão da robótica educacional para outras escolas e contextos em Arapiraca tem o potencial de transformar significativamente o cenário educacional local, promovendo uma educação mais inclusiva, criativa e orientada para o desenvolvimento de competências do século XXI.

Os resultados obtidos a partir das entrevistas semiestruturadas revelaram um impacto significativo das formações no Programa Maker sobre a prática pedagógica dos professores participantes. Os docentes relataram uma maior confiança e autonomia ao implementar atividades de robótica educacional em suas aulas, destacando a aprendizagem criativa como um elemento central no engajamento dos alunos.

Segundo os professores, a utilização de tecnologias como a robótica despertou o interesse dos estudantes e facilitou a compreensão de conceitos específicos, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmicos. Além



disso, os relatos apontam para uma mudança na postura docente, com maior ênfase na facilitação do aprendizado ativo e colaborativo, em consonância com as diretrizes propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza o desenvolvimento de competências do século XXI (Brasil, 2017).

A funcionalidade do Programa *Maker* em promover a aprendizagem criativa e o desenvolvimento de competências em robótica educacional foi reconhecida pelos professores entrevistados. O ambiente colaborativo das formações foi destacado como um fator-chave para a consolidação das práticas pedagógicas, uma vez que possibilitou a troca de experiências e a construção coletiva de saberes entre os professores.

Conforme apontado por Gavassa (2020), a cultura *Maker*, ao ser integrada ao currículo escolar, fomenta a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas, competências basilares para a formação integral dos alunos. Os professores observaram, ainda, que a robótica educacional atuou como um catalisador para o desenvolvimento de habilidades tecnológicas e científicas, promovendo um aprendizado mais significativo e alinhado às demandas contemporâneas (Ineia *et al.*, 2022).

Em termos de possibilidades futuras, os professores expressaram otimismo quanto à expansão e implementação da robótica educacional em outros contextos educacionais em Arapiraca. Acredita-se que a formação continuada dos docentes em robótica e cultura *Maker* poderá ampliar ainda mais o alcance do programa, beneficiando um número maior de alunos e contribuindo para a redução das disparidades educacionais na região. Conforme argumenta Silva e Menezes (2019), a formação continuada contribui para a atualização e aprimoramento das práticas pedagógicas, especialmente em um campo tão dinâmico quanto a tecnologia.

Além disso, a expansão das iniciativas de robótica educacional para outras disciplinas e níveis de ensino é vista como uma oportunidade para integrar de maneira ainda mais relacionada os princípios da aprendizagem criativa, promovendo uma educação mais inclusiva e acessível. As reflexões dos professores sugerem que a continuidade e ampliação do Programa *Maker* poderão transformar o panorama educacional de Arapiraca, impulsionando a inovação pedagógica e preparando os alunos para os desafios do futuro.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados coletados ao longo das formações realizadas no Programa Maker verificou-se uma série de avanços tanto na formação dos professores quanto no desenvolvimento dos alunos. As formações proporcionaram aos docentes uma nova perspectiva sobre o ensino de ciências, matemática e informática, ao introduzir conceitos de robótica educacional e metodologias ativas que estimulam a criatividade e o pensamento crítico fortalecendo as habilidades técnicas dos professores e, desta maneira, um impacto positivo na sala de aula, promovendo um ambiente mais dinâmico.

Os resultados indicam que os professores se sentiram mais confiantes e preparados para implementar atividades de robótica educacional em suas práticas pedagógicas. Para os professores, essa confiança se refletiu na receptividade dos alunos, que demonstraram maior interesse e engajamento nas atividades propostas. A robótica educacional, assim, se mostrou uma ferramenta adequada para a contextualização do conhecimento científico, tornando-o mais acessível para os estudantes de Arapiraca.

Para futuras formações, sugere-se um aprimoramento dos conteúdos abordados, com foco na diversificação das estratégias pedagógicas e na integração das tecnologias emergentes no currículo escolar. A inclusão de módulos sobre a aplicação de robótica em diversas áreas do conhecimento e em diferentes níveis de ensino pode enriquecer ainda mais o impacto do Programa Maker. Além disso, é importante que as formações sejam adaptadas às especificidades do contexto educacional de Arapiraca, considerando as realidades socioeconômicas e culturais dos professores e de seus alunos, o que potencializa o engajamento e a aprendizagem.

Para garantir a continuidade e a ampliação do uso da robótica educacional, recomenda-se que a Secretaria de Educação de Arapiraca invista em infraestrutura adequada, como a aquisição de kits de robótica mais modernos e a criação de espaços maker nas escolas. Além disso, a promoção de parcerias com instituições de tecnologia pode oferecer suporte técnico e atualizações aos professores, mantendo-os informados sobre as últimas tendências em educação tecnológica.



É fundamental, também, que as formações se estendam a outros níveis de ensino, incluindo a educação infantil e a Educação de Jovens e Adultos, para que o uso da robótica se torne uma prática educativa consolidada em toda a rede de ensino municipal. A continuidade do Programa Maker em Arapiraca e sua expansão para outros contextos educacionais podem contribuir para a construção de um ensino mais inclusivo, inovador e alinhado às demandas da sociedade contemporânea.

## REFERÊNCIAS

BERBEL, N.A. **Robótica educacional: uma proposta para o ensino de ciências** 2011 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011

BRASIL Ministério da Educação Base Nacional Comum Curricular Brasília: MEC, 2017

CAVALCANTE, Janice Gomes; LIMA, Luciana Tener; SOUSA, José Valdisbel de; BRITO, Gilvanio Silva; AMORIM, Joana D'arc Julião. Cultura maker e educação: formação continuada de professores como estratégia para divulgar e fortalecer a robótica educacional no município de Arapiraca In: CORREGIO, Solange (org) **Cultura maker e robótica: criatividade, colaboração e sustentabilidade como possibilidades para a educação** Santo André: V&V Editora, 2023 p. 253-264

CESAR, F.A robótica na educação: uma revisão da literatura 2009 Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009

DAVIS, Claudia Leme Ferreira et al. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil **Cadernos de Pesquisa**, v 41, n 144, pág. 826-849, 2011

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** 63 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019

FREITAS, J.J. et al. Robótica educacional e formação de professores: uma revisão sistemática da literatura. **RENOTE**, v 1, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/118532> Acesso em: 10 ago 2024

GAVASSA, S. **Cultura Maker na Educação: Inovação e Aprendizagem Criativa** São Paulo: Ed. Penso, 2020



INEIA, E. et al. Robótica na educação: uma revisão da literatura. **REAMEC**, v 1, 2022 DOI: 10.26571/reamec.v10i1.12976 Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/12976> Acesso em: 11 ago 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004

MACHADO, J.P. et al. Formação continuada de professores e uso das tecnologias digitais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v 257, pág 162-181, 2020 DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.101i257.4111 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/z3HVb4tHH8wmdJdpSrFrHwn/> Acesso em: 18 jun. 2024.

OTONI, Bárbara de Oliveira Guedes; ARAÚJO, Wagner Azis Garcia; PEREIRA, Luan Diego A robótica educacional como mecanismo pedagógico. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v 9, n 1, 2023.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática** Porto Alegre: Artmed, 1996

PARREIRA, Ulisses Queiroz; ALVES, Deive Barbosa; SOUSA, Marcos Antonio. Robótica na educação: uma revisão da literatura. **REAMEC-Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v 10, n 1, p e22005-e22005, 2022 Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/download/12976/10214/54855> Acesso em: 19 jun. 2024

RESNICK, Mitchel Lifelong Kindergarten: **Cultivating Creativity through Projects**, Passion, Peers, and Play Cambridge: MIT Press, 2017

ROSA, M. de F. A formação continuada de professores: desafios e possibilidades. **Educação e Pesquisa**, v 1, pág 11-25, 2003

SANTOS, AI; SÁ, M.V.C. **Influência das tecnologias digitais na formação continuada**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v 102, n 260, pág 20/04/2021 DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.102i260.4111 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/z3HVb4tHH8wmdJdpSrFrHwn/> Acesso em: 13 ago 2024

SANTOS, Fernanda Cordeiro; SOBRAL JÚNIOR, Geraldo Alves. **A dimensão da robótica educacional como espaço educativo**. Dialogia, n 34, p 50-65, 2020

SILVA, A.R; PRATES, L.F; RIBEIRO, A.C. **Formação continuada de professores e uso de tecnologias digitais**. Revista Brasileira de Educação, v 66, pág 111-130, 2016

SOKOLONSKI, A.C; SÁ, A.S; MACEDO, R.J. **A Robótica educacional como facilitadora do aprendizado do raciocínio computacional: revisão sistemática da literatura**. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 31, 2020,



Online Anais [...] PortoAlegre: SBC, 2020 p 1503-1512. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/sbie/article/view/12906> Acesso em: 13 ago 2024



# O CONTÍNUO FORMATIVO DA PROFISSÃO DOCENTE: DESAFIOS E DEMANDAS DA CULTURA DIGITAL<sup>8</sup>

FRAZÃO, Rosely Maria Morais de Lima <sup>(1)</sup>

<sup>(1)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8667-8725>; Universidade Federal de Alagoas/ Mestranda em Educação na linha de Educação, Linguagens e Tecnologias. BRASIL. E-mail: [rosely.frazae@delmiro.ufal.com](mailto:rosely.frazae@delmiro.ufal.com).

## INTRODUÇÃO

A formação docente é uma temática amplamente debatida nas últimas décadas, especialmente diante das profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam a educação contemporânea. A docência, enquanto prática social e profissional, exige atualização constante, atravessada por políticas públicas, reformulações curriculares e, sobretudo, pelas inovações da cultura digital. O professor do século XXI precisa articular saberes pedagógicos e tecnológicos, desenvolvendo competências que dialoguem com a realidade digital dos estudantes e com as exigências de uma sociedade marcada pela formação e pela conectividade.

Nesse contexto, a formação continuada emerge como um dos pilares centrais para o desenvolvimento profissional docente. Segundo Libâneo (2004), a formação inicial prepara o professor para o ingresso na profissão, mas é a formação continuada que possibilita o aperfeiçoamento ao longo da carreira, a partir da reflexão sobre a prática e da incorporação de novos saberes. A cultura digital, por sua vez, redefine como os professores ensinam e aprendem, impondo desafios e, ao mesmo tempo, abrindo possibilidades para a inovação pedagógica. Como destaca Kenski (2012), a educação digital rompe fronteiras



físicas, amplia acessos e exige novas posturas metodológicas, comunicacionais e formativas.

É preciso destacar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) colocam a formação continuada como eixo estruturante das políticas educacionais. A articulação entre teoria e prática, entre saberes disciplinares e pedagógicos, torna-se fundamental para que o professor atue de forma crítica, ética e inovadora, especialmente frente às demandas do ensino remoto, híbrido e digital que se intensificaram com a pandemia da Covid-19.

Dessa forma, este trabalho pretende explorar os escritos acadêmicos sobre a formação continuada docente no contexto virtual, por meio de uma breve revisão de literatura com base em publicações recentes de periódicos científicos, utilizando a abordagem qualitativa. A questão norteadora que orienta a pesquisa é: em qual proporção a formação continuada de professores em ambiente virtual pode auxiliar na atualização dos mesmos para uma atuação substancial no complexo social do hoje?

A relevância do estudo se justifica pela necessidade urgente de repensar a formação docente como processo contínuo e contextualizado, que valorize a prática e integre as tecnologias digitais como ferramenta pedagógica e formativa. Como bem ressalta Nóvoa (2000), “não há mudança educativa sem mudança nos professores”.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica com recorte temporal entre os anos de 2010 e 2023. O texto está organizado em três seções principais: a primeira apresenta um panorama conceitual da formação docente; a segunda trata dos impactos da cultura digital na formação continuada; e a terceira discute os desafios enfrentados pelos professores no contexto formativo atual. Por fim, são apresentadas as considerações finais com base nos dados analisados.

## **CAMINHO METODOLÓGICO**

Na tentativa de explorar os escritos acadêmicos sobre a formação continuada docente no contexto virtual, por meio de uma breve revisão de literatura, para substanciar uma dissertação de mestrado em educação, enveredamos por



uma abordagem qualitativa com metodologia bibliográfica e fonte científica, tendo como instrumentos a plataforma *Google Acadêmico*, fichamentos e análise documental.

Como primeiro passo, desenvolvemos uma triagem de pesquisa na plataforma *Google Acadêmico*, através da busca pelos seguintes descritores: Modelos Formativos; Formação Continuada; Atualização Docente; Pedagogo; Ambiente Virtual; Educação Básica; Atuação nos Iniciais do Ensino Fundamental; Escolas Públicas; Publicação entre 2019 e 2023 que aqui também figuram como critérios de inclusão, por tratarem do objeto, público, cenário e recorte temporal da pesquisa. Esse apontou 501 resultados que tiveram seus títulos analisados a partir da presença dos termos acima indicados.

Destes, 427 produções foram excluídas na fase da seleção dos documentos, tanto por se tratar de citações ou duplicatas, quanto por trazer em seus títulos a indicação de estudos sobre a formação inicial de professores (discen-tes); a atuação em outros contextos educacionais como o atendimento educacional especializado, a tutoria, outras etapas ou cenários da educação básica; outras áreas do conhecimento; professores formadores ou alfabetizadores; a residência pedagógica e a docência no ensino profissional, técnico e superior. Além de produções situadas aquém ou além do recorte temporal estabelecido, ou temporal estabelecido, ou temporal estabelecido, ou temporal estabelecido, ou desenvolvidas distantes dos recursos e especificidades da cultura digital, descaracterizando o viés de pesquisa a ser incorporado à dissertação.

O material pré-selecionado para a revisão de literatura foi incluído na biblioteca virtual da plataforma *Google Acadêmico* para leitura de seus respectivos resumos. Nessa etapa, além dos critérios de exclusão acima descritos, as obras sem acesso completo ou de perfil não científico foram retiradas do arsenal investigativo, corroborando com Mattar e Ramos (2021, p. 56) ao apontarem que “É prudente [...] notar que os objetivos e as questões da revisão podem ser continuamente refinados, conforme são realizadas as buscas e os textos são lidos”, sobejando um total de 15 produções a serem incorporadas à presente revisão.

Durante a análise desses, desenvolvemos fichamentos de excertos, interpretando, de modo mais objetivo, as conclusões/considerações finais de cada produção, apresentando a síntese dos achados de pesquisa em uma tabela (ver



tabela 1) e um diálogo estruturados a partir da reflexão discente, aqui autora, que investiga a formação docente desenvolvida no ambiente virtual.

## LEVANTAMENTO INTERPRETATIVO DOS DADOS BIBLIOGRÁFICOS

Ao experienciar o levantamento bibliográfico, além de extrairmos excertos para reflexão crítica e colaborativa, estruturamos uma tabela com a sistematização descritiva dos autores, ano de publicação e pontos relevantes encontrados nas seções/capítulos das conclusões/considerações finais das produções acessadas sobre a formação docente em ambiente virtual articulada aos recursos tecnológicos e seus impactos, interpretados e sintetizados com vistas a otimizar a compreensão dos contextos investigacionais estudados, conforme ilustrado a seguir:

**Tabela 1.** Pontos relevantes das produções acessadas

Autor	Ano	Principais dados interpretados
ALVES	2023	Em meio ao cenário da pandemia, os professores protagonizaram o contínuo escolar, a partir de buscas por estratégias de autoformação para implementar a prática docente articulada com as tecnologias digitais
ARANTES	2023	O discurso docente expressa um abismo entre o modelo formativo e a demanda pedagógica
CASAGRANDE	2023	A ausência de conhecimento, de diálogo e colaboração reduz a ação formativa
COSTA	2023	A formação de professores precisa ocorrer ao longo da atuação a partir das vertentes do protagonismo docente; do acolhimento de suas trajetórias; das reais necessidades formativas dos professores; da colaboração entre pares e, do olhar para o ambiente de trabalho
DUARTE	2023	Os professores vêm integrando as novas tecnologias na prática pedagógica, utilizando, por exemplo: <i>Youtube</i> , produtos <i>Google</i> como formulários, documentos e sala de aula, assim como plataformas e aplicativos como o <i>Canva</i> e <i>Zoom</i> , além da ampliação do uso de <i>Slides</i> , mapas conceituais digitais, celulares e computadores
MONIZ	2023	Os professores devem assumir, através dos processos de formação, uma postura reflexiva e crítica frente aos seus contextos de atuação
NADOLNY	2022	Com contexto pandêmico (COVID-2019) os professores da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná exigiram uma formação com foco nas metodologias ativas e nos recursos tecnológicos



Autor	Ano	Principais dados interpretados
NASCIMENTO	2023	A formação docente deve acolher partilhas, escuta sensível, reflexão crítica, expectativas coletivas e indagações sobre paradigmas e metodologias dialógicas com as sociedades
OLIVEIRA	2022	Mesmo presente na rotina laboral de alguns professores, as TDICs tiveram de ser descritas em uso no PPP da escola. E, apesar de serem concebidas como relevantes na prática pedagógica por parte dos docentes, a falta de acesso e equipamentos limitam seu uso.
PAULA	2023	A utilização dos recursos tecnológicos demanda prioritariamente uma atualização da formação docente
POSCHI; PIOVESAN	2023	Os MOOC (Cursos Online, Abertos e Massivos) potencializam a atuação profissional docente e esse público admite que a colaboração e a interação estruturam a aquisição do conhecimento
RAIMUNDO	2023	Os ambientes virtuais oferecem oportunidades temporo-espaciais, democráticas e carismáticas aos processos de formação inicial e contínua
RIBEIRO	2023	Os aspectos negativos à formação continuada são: metodologia totalmente remota, curta duração, pouco tempo para exploração das ferramentas, ausência ou má qualidade dos equipamentos da escola e/ou dos estudantes
SILVA	2023a	O processo de formação docente está direta e intensamente conectado com os percursos formativos pessoais e profissionais de cada um
SILVA	2023b	Os professores percebem a formação continuada como uma forma de ampliar e adquirir novos conhecimentos. Entretanto, a falta de tempo e a dimensão financeira são entraves para a formação

**Fonte:** Fichamentos desenvolvidos a partir de produções da plataforma do *Google Acadêmico*, 2024.

## DIÁLOGO REFLEXIVO COM ACHADOS DE PESQUISA

Ao examinar a formação continuada de professores desenvolvida no ambiente virtual, parece urgente compreender, de modo preliminar, os variados contextos socioeducacionais nos quais os processos de ensino e aprendizagem ocorrem, pois da estrutura física à intencionalidade pedagógica, inúmeros são os aspectos que influem e, por vezes, determina a atuação docente.

Sobre isso, Nascimento (2023, p. 125) aponta que “Formar docentes no Brasil requer resistir a normas e a diretrizes que não direcionam à justiça social e à qualificação do trabalho docente [...]”, pois a simples oferta de especialização ou atualização sem o devido diagnóstico, planejamento e intencionalidade



aparenta reduzir as possibilidades de otimização do trabalho pedagógico por se distanciar dos possíveis entraves laborais ou cenários de atuação, sobretudo quando conjecturamos os aspectos dos advindos da cultura digital, pois “[...] os avanços tecnológicos, sobretudo vem promovendo, ou melhor, reforçando as desigualdades sociais” (Poschi e Piovesan, p. 93).

Por conseguinte, é imperioso perceber que intervir formativamente em grupos docentes figura uma ação extremamente responsável, e por isso, deve também ser ética, principalmente ao considerarmos a corrida pelos avanços demandados por um mundo hiperconectado, pois ao “[...] reconhecemos a importância e a necessidade de o educador permanecer atualizado, bem como conhecer e dominar as técnicas de ensino e fazer uso das tecnologias, mas, ao mesmo tempo, não se distanciar dos aspectos humanizados” (Alves, 2023, p. 196).

Outro ponto relevante, é ponderar que “O professor não deve ser entendido como um mero receptor em propostas de cursos de formação continuada” (Casagrande, 2023, p. 170), porque para além dos acessos e experiências vivenciadas na formação inicial, como as discussões, pesquisas, projetos e estágios, os professores carregam consigo as aprendizagens cotidianas, forjadas no contato com materiais, pares, planos, gestão, estudantes e demais atores do universo escolar.

E, mesmo nos casos de professores iniciantes, uma amplitude de vídeos, *ebooks*, textos, *lives* e similares, encontra-se disponível a distância de um *click*, o que também mune-os de concepções e reflexões acerca da contemporaneidade educacional. Logo, “As TIC abrem novas perspectivas que facilitam e melhoram o aprendizado. Elas funcionam como ferramentas que complementam e servem de suporte real e básico ao sistema formativo” (Raimundo, 2023, p. 39).

Entretanto, conforme os escritos de Arantes (2023, p. 121) é prudente uma checagem sobre os planos e propostas formativas no contínuo laboral docente, visto que “[...] ao mesmo tempo que a formação continuada impulsiona a docência ao lugar de profissional, traz em si o caráter mercadológico no qual os modismos pedagógicos são oferecidos como produtos [...]”. E, essas tendências podem, inclusive, descaracterizar as identidades docentes, ao partirem de padrões que homogeneizam o ofício do educar, que se dá paralelamente ao aprender. Nesse fazer, concordamos que para “[...] promover a mudança do ambiente



escolar de forma que este seja transformado em ambiente de aprendizagem docente, faz-se indispensável transformar a formação ofertada à equipe docente” (Costa, 2023, p. 182).

Sobremodo, é também vital, refletirmos acerca das características e demandas da profissão docente, pois em uma das pesquisas acessadas, um dos sujeitos esclarece que “É difícil estudar se ficamos o dia inteiro na escola e a noite e final de semana precisa preparar o material e planejamento” (Silva, 2023b, p. 105), o que denota uma escassez temporal que pode ser beneficiada pela mobilidade e disponibilidade virtual, porém para que a devida interatividade ocorra em prol da aprendizagem docente, é preciso que os profissionais se apropriem minimamente de técnicas para manipulação de recursos e *softwares*.

A partir desse e dos demais dados, situados em um cenário de mudanças constantes e efêmeras, parece prudente continuar estudando sobre os processos formativos dos professores pelo viés da atualização, pois “[...] quando novas ferramentas ou instrumentos são inseridos na sociedade, há necessidade de desenvolvimento de novas habilidades” (Pimentel, 2017, p. 47).

Ante ao exposto, ao identificar as demandas e desafios da contínua formação no contexto do século XXI, através do diálogo com os trabalhos científicos, alcançamos o entendimento de que “Sem uma educação voltada para as reais necessidades educativas, continuaremos aquém da sociedade da informação e da comunicação” (Oliveira, 2022, p. 25-26), haja vista que se a ação de informar parte da intencionalidade, a de formar deve partir da sensibilidade, das possibilidades e das especificidades de cada perfil docente atreladas ao seu meio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retornarmos à pergunta de pesquisa — que indaga sobre a proporcionalidade do suporte prestado pela formação continuada de professores, ofertada e desenvolvida em ambiente virtual, ao processo de atualização profissional dos mesmos frente à dinâmica social contemporânea —, evidenciamos três blocos de análise fundamentais que sustentam a complexidade da temática: (1) as especificidades têmporo-estruturais do ambiente virtual para a formação; (2) a crescente presença da cultura digital nos processos formativos; e (3) a aplicabilidade das aprendizagens nos contextos laborais.



A flexibilidade do ambiente virtual — por meio do acesso remoto, assíncrono e repetível — se configura como um elemento estratégico para muitos profissionais da educação que enfrentam múltiplas jornadas e restrições geográficas e logísticas. Essa maleabilidade temporal e espacial amplia as possibilidades de formação, tornando-se aliada da democratização do acesso. No entanto, não se pode negligenciar as críticas à ausência da presencialidade, sobretudo no que se refere à dimensão relacional do processo formativo, onde o “olho no olho”, o diálogo direto e a partilha sensível são apontados como experiências insubstituíveis. Nesse sentido, emerge com força o modelo híbrido de formação, que busca conjugar o melhor dos dois mundos: a flexibilidade do digital e a riqueza da interação presencial.

O segundo eixo das reflexões aponta para a fusão — cada vez mais presente — entre práticas pedagógicas tradicionais e recursos da cultura digital. A incorporação de plataformas, softwares, aplicativos e objetos digitais de aprendizagem ao cotidiano escolar não é mais uma tendência, mas uma realidade em curso. Contudo, a utilização efetiva e crítica dessas tecnologias requer formação específica e contínua, que permita ao docente ir além do uso instrumental, compreendendo as implicações pedagógicas, éticas e culturais envolvidas em cada mediação tecnológica. Trata-se de fortalecer a competência digital docente em sentido amplo, como propõem autores como Selwyn (2011) e Moran (2015), entendendo a tecnologia como meio e não como fim em si mesma.

No terceiro bloco de análise, observa-se um desafio central: a transposição dos saberes construídos nas formações para os ambientes reais de trabalho. As limitações estruturais, a precariedade da conectividade e a diversidade de recursos disponíveis nas diferentes redes e instituições impõem barreiras à efetivação das inovações pedagógicas. Isso exige políticas públicas comprometidas com a equidade, o investimento na infraestrutura das escolas e, sobretudo, o reconhecimento das singularidades de cada território educacional. Como lembra Nóvoa (2017), não há uma única escola ou um único professor: há múltiplas realidades que exigem escuta, respeito e formação situada.

Assim, é a partir desse conjunto de análises que emergem provocações necessárias e atuais: Quais seriam as melhores estratégias para engajar os docentes em processos formativos contínuos e significativos? De que maneira as inovações tecnológicas têm, de fato, contribuído para o aprimoramento das



práticas pedagógicas? E, olhando adiante, como podemos projetar a formação docente daqui a uma década, considerando os avanços da inteligência artificial, da educação híbrida e das demandas sociais em constante transformação?

Essas reflexões não encerram o debate, mas o ampliam, indicando que a formação continuada, sobretudo em tempos digitais, não pode ser pensada de forma estanque ou fragmentada, ao contrário, deve integrar-se a uma visão sistêmica e comprometida com a qualidade da educação, com a valorização do trabalho docente e com a construção de um projeto pedagógico democrático e inclusivo.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. M. S. **Tecnologias móveis para formação docente**: validação de um instrumento de identificação de vulnerabilidade digital. Tese (Doutorado em educação - Universidade Federal de Sergipe), São Cristóvão, 2023. Disponível em: [https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/17609/2/MANOEL\\_MESSIAS\\_SANTOS\\_ALVES.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/17609/2/MANOEL_MESSIAS_SANTOS_ALVES.pdf). Acesso em: 7 jun.2024.

ARANTES, F. F. **O que quer um professor?** Queixa, demanda e desejo na formação de professores. Tese (Doutorado em Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-04052023-111113/publico/FERNANDA\\_F\\_ERRARI\\_ARANTES\\_rev.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-04052023-111113/publico/FERNANDA_F_ERRARI_ARANTES_rev.pdf). Acesso em: 4 jun.2024.

CASAGRANDE, E. M. **Formação de professores do campo em tecnologias digitais**: construindo práticas colaborativas na perspectiva freiriana do “ser-mais”. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades - Instituto Federal do Espírito Santo- Ifes), Vitória, 2023. Disponível em: [https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/3032/DISSERTA%c3%87%c3%83O\\_Forma%c3%a7%c3%a3o\\_Professores\\_Campo\\_Tecnologias\\_Digitais.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/3032/DISSERTA%c3%87%c3%83O_Forma%c3%a7%c3%a3o_Professores_Campo_Tecnologias_Digitais.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 7 jun.2024.

COSTA, I. de J. A. **Desenvolvimento profissional docente centrado na escola**: vivências de uma construção colaborativa em uma escola pública de Manaus. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2023. Disponível em: [http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/bitstream/4321/1445/1/Desenvolvimento%20profissional%20docente%20centrado%20na%20escola-viv%c3%aancias%20de%20uma%20constru%c3%a7%c3%a3o%20colaborativa\\_Ildeneti%20de%20Jesus%20Alves%20Costa\\_2023.pdf](http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/bitstream/4321/1445/1/Desenvolvimento%20profissional%20docente%20centrado%20na%20escola-viv%c3%aancias%20de%20uma%20constru%c3%a7%c3%a3o%20colaborativa_Ildeneti%20de%20Jesus%20Alves%20Costa_2023.pdf). Acesso em 5 jun.2024.



DUARTE, F. E. **Representações sociais de professores sobre formação continuada acerca da inovação no ensino.** Dissertação (Mestrado em educação - Universidade Federal do Rio Grande do Norte) Natal, 2023. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/54723/1/Representacoessociais-professores\\_Duarte\\_2023.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/54723/1/Representacoessociais-professores_Duarte_2023.pdf). Acesso em: 8 jun.2024.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine, **Metodologia da pesquisa em educação:** abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo: Edições 70, 2021.

MONIZ, S. S. de O. R. Desafios da formação de professores num contexto de mudança paradigmática na educação. *In:* ASSIS, A. H. S. de; PACHECO, R. D; SILVA, P. da. (orgs.) Desenvolvendo o aprendizado: estratégias e práticas educativas. v.2. e ed. Cariacica: Editora Manual, 2023. Disponível em: <https://scholar.archive.org/work/isnq3sqxuzcjle2pqljtp6ot3u/access/wayback/https://drive.usercontent.google.com/download?id=1M8pPy1TtmxE3pEDK8euWTawV-eeuhiQj&export=download>. Acesso em: 6 jun.2024.

NADOLNY, I. C. R. **Formação de professores:** uma proposta de ressignificação das práticas pedagógicas com o apoio de novas tecnologias. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) - Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2022. Disponível em: [https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/1316/Disserta%20c3%a7%20c3%a3o%20Final\\_I\\_sabel%20Ribas%20Nadolny.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/1316/Disserta%20c3%a7%20c3%a3o%20Final_I_sabel%20Ribas%20Nadolny.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 04 jun.2024.

NASCIMENTO, F. S. do. Explorando possibilidades: formação docente inventiva e aprendizagem criativa nos contextos escolares. *In:* SANTOS, B. S. dos; NASCIMENTO, L.

M. do; ALVES, J. C. (orgs.). **Pessoa e educação:** criatividade nos processos educativos e possibilidades para a transformação. Porto Alegre: Editora Fundação Fênix, 2023. (Série Educação). Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Jean-Valandro/publication/375765550\\_Metodologias\\_criativas\\_e\\_pensamento\\_critico\\_um\\_estudo\\_sob\\_a\\_lente\\_da\\_Teoria\\_da\\_Experiencia\\_deweyana/links/655b5e57ce88b87031570f/Metodologias-criativas-e-pensamento-critico-um-estudo-sob-a-lente-da-Teoria-da-Experiencia-deweyana.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jean-Valandro/publication/375765550_Metodologias_criativas_e_pensamento_critico_um_estudo_sob_a_lente_da_Teoria_da_Experiencia_deweyana/links/655b5e57ce88b87031570f/Metodologias-criativas-e-pensamento-critico-um-estudo-sob-a-lente-da-Teoria-da-Experiencia-deweyana.pdf). Acesso em: 9 jun. 2024.

OLIVEIRA, I. M. de. **O uso do whatsapp como recurso pedagógico:** atividades formativas em serviço para professores do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/52404/1/Usowhatsapprecurso\\_Oliveira\\_2022.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/52404/1/Usowhatsapprecurso_Oliveira_2022.pdf). Acesso em 6 jun.2024.



PAULA, V. S de. Tecnologias, currículo e formação de professores: discussões necessárias. In: BIANCHESSI, C. (org.). **Tecnologias digitais na educação: limites às possibilidades**. v.3 [livro eletrônico]. Curitiba: Editora Bagai, 2023. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=Z17eEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&ots=P54BbNllns&sig=QSim9f-JZSDAO1i-EnFt5lHJJZk#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 6 jun.2024.

PIMENTEL, F. S. C. **A aprendizagem das crianças na cultura digital**. 2 ed. rev e ampl. Maceió: EDUFAL, 2017.

POSCHI, F. S. dos S; PIOVESAN, S. D. O estudo da viabilidade da formação docente através de cursos online aberto e massivo (MOOC). In: DIAS, L. F; DORNELES, P. F;

FERREIRA, C. C, *et al.* **Pesquisa em ensino: contribuições das produções de Mestrado Acadêmico em Ensino da UNIPAMPA**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=-60EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA79&ots=1pjLT0euLi&sig=vhso-Gq6\\_AkO2yCJRjfm5vDc5EcY#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=-60EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA79&ots=1pjLT0euLi&sig=vhso-Gq6_AkO2yCJRjfm5vDc5EcY#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 9 jun.2024.

RAIMUNDO, J. S.B. Ambientes virtuais: a plataforma moodle como recurso para aprender e ensinar. In: COSTA, H. C. O. da; ALVARENGA, A. M. A. **Educação, tecnologia e inclusão: conhecimentos teóricos e práticos** (orgs.). Itapiranga: Schreiber, 2023. Disponível em: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/101105691/EDUCACAO\\_TECNOLOGIA\\_E\\_INCLUSAO\\_CONHECIME-libre.pdf?1681570182=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEDUCACAO\\_TECNOLOGIA\\_E\\_INCLUSAO\\_CONHECIME.pdf&Expires=1717947459&Signature=DR3~nacBHuBXglQn8y2mgiGpNE2iz22iwupB2GHxOyGhWBLblye3W4aLod~hg8SSqvkJQO8fF5S6ARfWmQCnSCp-5znkXFG-s5Oxk5qhT2MTmAbr5azllIpBo8c0csBE5neBUaqo9SPQ8DXGv3kfYOMWcKNC L4KJ1xAaEzAWiYNNelb3VxUEv6iBv5a9DsKfxosLNobwGA~Aw3meLjbzWU-zF62fneSKQ3mZSFL6xDC3~DYJQWbGPftxKjyISA~Pmm8Mw4nghOZg34fq-MEsaLyBqFKBCNfLmXfQJrgEFsBYb3y3el2e OQFMbeZYCN-ExTW375stwHmghcdEkRroyTZA &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/101105691/EDUCACAO_TECNOLOGIA_E_INCLUSAO_CONHECIME-libre.pdf?1681570182=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEDUCACAO_TECNOLOGIA_E_INCLUSAO_CONHECIME.pdf&Expires=1717947459&Signature=DR3~nacBHuBXglQn8y2mgiGpNE2iz22iwupB2GHxOyGhWBLblye3W4aLod~hg8SSqvkJQO8fF5S6ARfWmQCnSCp-5znkXFG-s5Oxk5qhT2MTmAbr5azllIpBo8c0csBE5neBUaqo9SPQ8DXGv3kfYOMWcKNC L4KJ1xAaEzAWiYNNelb3VxUEv6iBv5a9DsKfxosLNobwGA~Aw3meLjbzWU-zF62fneSKQ3mZSFL6xDC3~DYJQWbGPftxKjyISA~Pmm8Mw4nghOZg34fq-MEsaLyBqFKBCNfLmXfQJrgEFsBYb3y3el2e OQFMbeZYCN-ExTW375stwHmghcdEkRroyTZA &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA). Acesso em 9 jun. 2024.

RIBEIRO, C. C. **Integração de tecnologias digitais aplicadas à formação continuada de professores: análise do que dizem os professores acerca do modelo de formação ativa em tempos de pandemia**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar - Universidade Estadual de Campinas), Campinas, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=558834>. Acesso em: 5 jun.2024.



SILVA, B. M. V. **Educação a distância como política pública educacional para a formação de professores e professoras no período de 2009 a 2019, no estado do Pará.** Tese (Doutorado Tese de Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023a. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/54648/1/EDUCA%c3%87%c3%83O%20A%20DIST%c3%82NCIA%20COMO%20POL%c3%8dTICA%20P%c3%9aBLICA%20EDUCACIONAL%20PARA%20A%20FORMA%c3%87%c3%83O%20DE%20PROFESSORES%20E%20PROFESSORAS%20NO%20PER%c3%8dODO%20DE%202009%20A%202019%2c%20NO%20ESTADO%20DO%20PAR%c3%81.pdf>. Acesso em: 3 jun.2024.

SILVA, V. D. da. **A formação continuada dos professores a partir da dinâmica da cidade média:** análise do sistema municipal de educação de Alfenas-MG. Dissertação (Mestrado em Geografia - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2023b. Disponível em: <http://bdtd.unifal-mg.edu.br:8080/bitstream/tede/2233/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20de%20Disserta%c3%a7%c3%a3o%20de%20Vitor%20Donizete%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 4 jun.2024.



# TECENDO IDENTIDADES: DIÁLOGO ENTRE AUTOFORMAÇÃO DOCENTE E NARRATIVAS REFLEXIVAS<sup>9</sup>

FONSECA, Erisson Jordan Ferreira <sup>(1)</sup>

ALBUQUERQUE, Tereza Cristina Cavalcanti de <sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup>ORCID:<https://orcid.org/0000-0003-2294-2122>; Mestrando no Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP) da UFAL/ Campus Arapiraca, BRASIL. E-mail: [erisson.fonseca@arapiraca.ufal.br](mailto:erisson.fonseca@arapiraca.ufal.br).

<sup>(2)</sup>ORCID:<https://orcid.org/0000-0001-7136-8556>; Professora Associada da Universidade Federal de Alagoas. Doutora em Ensino das Ciências e Matemática (UFRPE, 2018). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2000) e Pedagoga (UFPE, 1995). Atua no Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP) da UFAL/ Campus Arapiraca, BRASIL. E-mail: [tereza.albuquerque@arapiraca.ufal.br](mailto:tereza.albuquerque@arapiraca.ufal.br).



## INTRODUÇÃO

A formação docente é uma temática recorrente nos debates educacionais contemporâneos, sobretudo diante dos desafios enfrentados pela educação em tempos de profundas transformações sociais, tecnológicas e culturais. No centro dessas discussões, a autoformação docente tem ganhado relevância como estratégia potente de fortalecimento profissional, permitindo que o educador assumira uma postura ativa, reflexiva e crítica em relação ao seu fazer pedagógico. Diferente de uma formação prescritiva, essa abordagem reconhece o professor como sujeito de saber, protagonista de sua trajetória formativa e agente de inovação no contexto escolar.

Diante das demandas atuais, torna-se evidente a necessidade de repensar as formas tradicionais de formação. Muitas vezes, a formação continuada oferecida pelas redes de ensino não contempla as especificidades das práticas e dos contextos vivenciados pelos professores. Nesse cenário, a autoformação

9 DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt4cap9>

surge como possibilidade concreta de superação de fragilidades institucionais, abrindo caminho para que os educadores construam percursos formativos pautados na reflexão crítica sobre sua prática, nas experiências vividas e na valorização da singularidade de cada trajetória profissional.

A relevância deste estudo reside na urgência de compreendermos como os professores têm desenvolvido, por iniciativa própria, processos de formação que dialogam com suas necessidades reais, suas identidades e seus compromissos éticos e políticos com a educação. A investigação parte da seguinte questão: em que medida a autoformação contribui para o desenvolvimento profissional docente e para a construção de uma prática pedagógica mais autêntica e significativa?

O presente trabalho adota uma abordagem qualitativa e teórica, ancorada em revisão bibliográfica, mobilizando autores como António Nóvoa (2009), Imbernón (2011) e Perrenoud (2001), entre outros, que refletem sobre os processos formativos em perspectiva crítica e emancipatória. Por meio desse referencial, buscamos discutir a autoformação como uma dimensão constitutiva do trabalho docente e suas implicações para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras.

O texto está organizado em três seções principais: na primeira, discutimos a autoformação docente como dimensão central da profissionalização; em seguida, abordamos o papel das narrativas reflexivas na constituição da identidade profissional dos educadores; por fim, apresentamos uma análise sobre os impactos e desafios da temática na prática cotidiana docente, concluindo com considerações que sinalizam caminhos possíveis para ampliar e fortalecer tais processos.

## **A AUTOFORMAÇÃO DOCENTE**

A formação do professor é um processo contínuo, que ultrapassa os limites da formação inicial e se expande ao longo da trajetória profissional. Nesse percurso, destaca-se a importância da formação construída na e pela prática, que emerge da capacidade do educador de refletir sobre sua atuação, questionar suas escolhas pedagógicas e construir saberes significativos a partir da própria experiência.



Essa dimensão formativa, autônoma, tem sido reconhecida por diversos autores como elemento fundamental na constituição da identidade docente. Nóvoa (2009), por exemplo, defende que a formação do professor deve ser entendida como um processo de construção de si, no qual experiências profissionais, saberes da prática e projetos de futuro se entrelaçam. Para ele, “não há mudança educativa sem mudança dos professores, e não há mudança dos professores sem uma mudança na forma como se organizam as suas experiências pessoais e profissionais” (Nóvoa, 2009, p. 23).

Em consonância, Tardif (2002) afirma que o conhecimento profissional do professor é construído ao longo do tempo, sendo resultado da articulação entre saberes acadêmicos, curriculares, experienciais e institucionais. Para o autor, “os saberes docentes são saberes sociais, produzidos, transmitidos, transformados e utilizados no interior de práticas sociais” (Tardif, 2002, p. 36), o que ressalta a importância de processos formativos enraizados no cotidiano escolar.

Nesse mesmo sentido, Lima e Sovierzoski (2025, p. 410) destacam que “os saberes docentes são compreendidos como construções sociais e históricas resultantes da articulação entre conhecimentos acadêmicos, experiências profissionais e vivências pessoais, que fundamentam a ação educativa e se configuram como a base da prática pedagógica”.

A formação autônoma assume, portanto, um caráter investigativo e autorreflexivo, em que o professor é visto como sujeito ativo na produção do próprio conhecimento. É nesse contexto que a prática reflexiva — tal como discutida por Schön (1992) — torna-se um recurso de base para que o educador analise sua ação e promova transformações em sua prática pedagógica.

Além disso, a produção de sentidos e saberes sobre o ensinar se dá, muitas vezes, por meio de percursos formativos não estruturados, mas que envolvem interações colaborativas com colegas, análise de situações-problema, sistematização de experiências e participação em espaços de escuta e troca. Imbernón (2011) destaca que a formação eficaz ocorre quando o professor aprende com a realidade que enfrenta, apropriando-se dela como objeto de análise e transformação.

Por isso, a construção da profissionalidade docente passa necessariamente por formas de desenvolvimento que valorizem a autonomia, o contexto e a experi-



ência. Esse movimento é, ao mesmo tempo, pessoal e coletivo, pois a prática educativa é sempre atravessada por dimensões políticas, culturais e institucionais.

Como reforçam Lima e Sovierzoski (2025, p. 411), “a identidade profissional docente constitui-se em um processo permanente de construção, reconstrução e ressignificação de sentidos atribuídos à docência, ancorado nas experiências formativas, nas práticas pedagógicas e nas interações sociais vividas ao longo da trajetória profissional”.

Portanto, reconhecer e incentivar essa vertente formativa — centrada na experiência, na reflexão e na iniciativa do próprio professor — é fundamental para promover uma docência mais crítica, criativa e comprometida com a transformação social.

## NARRATIVAS REFLEXIVAS

As narrativas reflexivas, ao articular experiências e interpretações, assumem uma ação significativa na construção do conhecimento e na constituição de identidades profissionais, e nesse sentido, compreendê-las exige considerar seus elementos estruturais e as diversas camadas de significação que constituem seu tecido discursivo.

Trata-se, portanto, de uma prática em que o profissional narra e reflete sobre seu processo de ser docente, retomando experiências, ações e relações interpessoais, num movimento de (re)pensar sua prática à luz da vivência. “Em linhas gerais, é o ato de (d)escrever sua prática profissional partindo da reflexão da mesma, analisando e (re)pensando todas as situações que a cercam e tomando uma atitude sobre tal” (Schön, 2000; Ruaro, 2012).

De acordo com Zanon (2007), a narrativa pode ser compreendida a partir de três componentes principais: a história, o discurso e a significação. Esses três elementos são detalhados por Galvão (2005, p. 328):

História – abrange as personagens envolvidas em determinados acontecimentos, num espaço e tempo determinados e possibilita uma primeira interpretação do que é contado;  
Discurso – forma específica como qualquer história é apresentada;  
Significação – uma interpretação de segundo nível que o ouvinte/leitor/espectador obtém a partir do inter-relacionamento da história e do respectivo discurso.



Esses conceitos interagem de forma dinâmica, permitindo diferentes leituras sobre uma mesma narrativa, conforme a maneira como é contada e os sentidos produzidos na recepção. A história é o conteúdo bruto – eventos, personagens, tempo e espaço –, enquanto o discurso é a maneira como esses elementos são apresentados, ou seja, a organização narrativa, estilo e perspectiva. Já a significação emerge da combinação entre conteúdo e forma, engajando o leitor ou ouvinte em uma interpretação mais profunda que vai além do relato literal.

Nesse contexto, como observa Todorov (2013, p. 111), “se se trata de uma narrativa, o único aspecto que os interlocutores retêm parece ser o aspecto literal. A palavra-ação é percebida como uma informação, a palavra-narrativa como um discurso.” A construção do sentido, portanto, está fortemente ancorada na forma como o relato é estruturado e nas camadas simbólicas que ele evoca.

Complementarmente, o modelo de análise narrativa proposto por Labov (1972) oferece uma estrutura robusta para compreender a organização e a expressividade dos relatos pessoais. Segundo Zaccarelli e Godoy (2013, p. 29), os seis elementos identificados por Labov são:

Resumo (Abstract – o sumário da substância da narrativa, muitas vezes, inicia a narrativa resumindo uma proposição que o narrador quer exemplificar); Orientação (Orientation – o tempo, lugar, situação, participantes); Complicação (Complication – sequência de acontecimentos, normalmente carrega o relato central dos eventos que ocorreram); Avaliação (Evaluation – significado e sentido da ação, atitude do narrador); Resolução (Result – o que aconteceu, descreve como foi resolvida a complicação); Coda (Coda – que marca o término da narrativa, voltando a perspectiva para o presente).

Esses elementos evidenciam que uma narrativa completa não apenas relata fatos, mas constrói sentido e promove envolvimento emocional, oferecendo uma experiência de compreensão mais ampla e complexa da realidade vivida.

A partir dessa perspectiva, a narrativa deixa de ser apenas um relato cronológico do passado e passa a ser “um itinerário entre passado e presente, que se encontram e produzem sentido” – como observa a própria proposta laboviana. Isso significa que o narrador não apenas revive os eventos, mas os ressignifica à luz de suas compreensões atuais, permitindo uma análise crítica e afetiva de sua prática.



Assim, as narrativas reflexivas se mostram como ferramentas de grande potencial formativo, pois possibilitam ao professor compreender sua trajetória, reconhecer saberes construídos e projetar mudanças. Nesse processo, passado e presente se entrelaçam para tecer novas possibilidades de atuação profissional. Como consequência, o exercício narrativo contribui diretamente para o fortalecimento da identidade docente e para a promoção de um percurso de desenvolvimento pessoal e profissional pautado na criticidade e na consciência de si — elementos constitutivos da autoformação.

## **DOCÊNCIA, IDENTIDADE PROFISSIONAL E OS SABERES DA EXPERIÊNCIA**

A docência é uma atividade complexa, marcada por dimensões: afetiva, política, técnica, ética e social, e ser professor, portanto, é construir sentidos, promover aprendizagens e participar ativamente da formação de sujeitos. Essa tarefa exige que o profissional desenvolva uma identidade docente, construída ao longo do tempo por meio das vivências escolares, das interações com a comunidade educativa e dos processos contínuos de formação.

A identidade profissional docente é entendida como um processo dinâmico, relacional e inacabado, constituído nas experiências e nas interações que os professores vivenciam. Segundo Dubar (2005, p. 135), a identidade profissional é “o resultado de uma construção social que envolve a trajetória individual e os sistemas de relações sociais nos quais o sujeito está inserido”. Assim, a docência é continuamente (re)construída na prática e a partir dela, em um movimento que articula saberes, afetos, valores e posicionamentos.

De forma complementar, Lima e Sovierzoski (2025, p. 411) afirmam que “a construção da identidade docente é atravessada por variadas experiências formativas e vivências socioprofissionais que, ao serem refletidas, contribuem para a consolidação de um modo singular de ser e atuar como professor”.

Nesse processo, a experiência constitui um dos pilares na constituição dos saberes docentes, e a partir dela os professores constroem significados, reorganizam sua prática e promovem transformações pedagógicas. O saber oriundo da experiência nasce do cotidiano da sala de aula, das interações com os alunos e dos desafios enfrentados no contexto escolar. Conforme afirma Tardif (2002, p. 36), “os saberes profissionais dos professores são plurais, hete-



rogêneos e socialmente construídos a partir da experiência concreta e vivida do trabalho docente”.

A reconstrução da prática pedagógica não se dá de forma linear ou imediata, mas envolve um processo contínuo de reflexão crítica e ressignificação das ações docentes. Schön (2000), ao tratar do conceito de “profissional reflexivo”, destaca que “é na ação, e sobre ela, que o profissional reflexivo constrói sua competência. O conhecimento prático não se limita a uma simples aplicação da teoria, mas é produto de uma interação dinâmica entre ação, reflexão e contexto ” (Schön, 2000, p. 31).

Essa perspectiva valoriza o protagonismo do professor na construção de seu saber profissional, reconhecendo que a experiência vivida, quando refletida, transforma-se em conhecimento. A prática, portanto, deixa de ser apenas um fazer empírico e passa a ser um espaço privilegiado de produção de sentido e saber. Como reforça Josso (2004, p. 112), “a experiência só se torna formativa se for refletida, problematizada e compreendida em sua complexidade”.

Freire (1996), por sua vez, amplia a compreensão da prática docente como um ato político e coletivo, ao afirmar: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 28). A prática pedagógica, nesse sentido, é mediada pelas vivências, pelas relações e pela historicidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo, exigindo do professor uma escuta atenta e sensível às particularidades de cada contexto.

Nesse cenário, a reconstrução da prática é favorecida quando há espaços institucionais que fomentam a reflexão coletiva, como os grupos de estudos, os projetos colaborativos e os programas de formação continuada. Imbernón (2011) defende que “a formação docente que valoriza a experiência promove a profissionalização e rompe com a ideia de que ensinar é um dom natural ou uma simples repetição de rotinas escolares”. Além disso, Nóvoa (2009, p. 27) reforça que “a profissionalidade docente constrói-se no entrecruzamento entre a prática e a reflexão, entre o coletivo e o singular”.

Nesse mesmo sentido, Lima e Sovierzoski (2025, p. 412) destacam que “a valorização dos saberes da experiência é central para repensar a formação docente, pois reconhece os professores como sujeitos que produzem conhecimento a partir de suas práticas, reflexões e interações no cotidiano escolar”



Portanto, os saberes construídos na e pela experiência constituem um patrimônio essencial para o desenvolvimento da identidade docente e para a qualificação do trabalho pedagógico. Reconhecer e valorizar esses saberes implica entender que a docência é também um espaço de produção de conhecimento, de inovação e de transformação da escola e da própria sociedade. Dessa forma, a identidade profissional docente se consolida como um processo de autoconstrução permanente, marcado pela reflexão crítica, pela ação compartilhada e pelo compromisso com uma educação transformadora.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e exploratório, ancorada em autores que discutem a formação docente, a constituição da identidade profissional e os saberes da experiência. De acordo com Minayo (2001), a abordagem qualitativa é apropriada quando se deseja compreender os fenômenos em seus contextos de significação, privilegiando a interpretação e o aprofundamento das realidades sociais, mais do que a quantificação de dados.

A opção pelo estudo bibliográfico se justifica por buscar respaldo teórico em fontes já publicadas, como livros, artigos científicos, dissertações e teses, permitindo mapear, descrever e analisar as principais concepções que orientam o debate acerca da docência, da construção da identidade docente e da reconstrução da prática pedagógica. Segundo Gil (2010, p. 44), a pesquisa bibliográfica é “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

O estudo também possui caráter exploratório, pois pretende ampliar a compreensão sobre as relações entre os saberes da experiência, a prática docente e a construção da identidade profissional. Conforme destaca Triviños (2009), a pesquisa exploratória busca fornecer uma visão geral sobre determinado fenômeno, contribuindo para a construção de novas interpretações teóricas e aprofundamento das análises.

A análise das obras selecionadas seguiu critérios de relevância temática, atualidade e representatividade no campo da Educação, com ênfase em autores como Tardif (2002), Schön (2000), Freire (1996), Dubar (2005), Imbernón (2011),



Nóvoa (2009) e Josso (2004), entre outros que abordam os temas centrais desta investigação. A leitura crítica e reflexiva do corpus teórico permitiu a articulação dos conceitos em torno dos eixos formativos da docência, da prática pedagógica reflexiva e da identidade profissional.

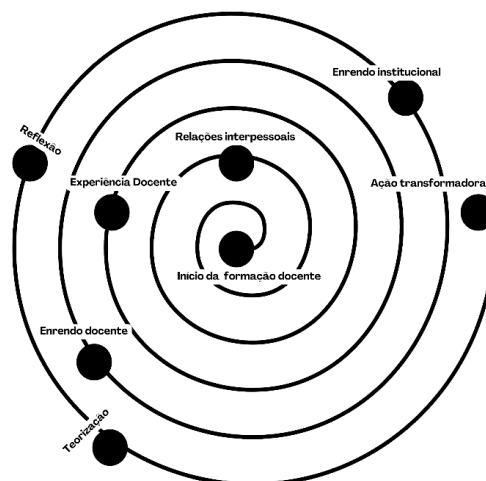
Assim, este percurso metodológico possibilitou construir uma reflexão fundamentada, voltada não apenas à sistematização de saberes existentes, mas também à proposição de diálogos críticos com as práticas cotidianas dos docentes e as exigências da contemporaneidade educativa.

## DISCUSSÃO E RESULTADOS

Ao se falar de formação docente, espera-se que esse processo seja contínuo, em constante evolução, refletindo a enredamento e as demandas da prática pedagógica, considerando que a formação não se limita à aquisição inicial de conhecimentos e habilidades, mas se estende ao longo de toda a carreira do educador, permeada por momentos de reflexão, atualização e transformação.

Nesse contexto, os percursos formativos autônomos, mediados por narrativas reflexivas, são relevantes, pois permitem que o professor se engaje em um processo de autoconhecimento e autocrítica, revisitando suas experiências de ensino e aprendendo com elas. Ao narrar e refletir sobre suas práticas, o docente é capaz de identificar suas fortalezas e fragilidades, criar estratégias para superar desafios e aprimorar sua atuação profissional. Tal ciclo formativo é constante e perene, como se pode observar na figura abaixo:

**Figura 1. Espiral da formação reflexiva docente**



Fonte: Autores

A Figura 1 ilustra o ciclo formativo mediado por narrativas reflexivas, concebido em forma de espiral, para simbolizar o caráter dinâmico e contínuo desse processo. Neste modelo, a narrativa reflexiva é representada como ponto central que interliga as diversas fases do ciclo, refletindo a ideia de que o desenvolvimento profissional não é linear, mas se dá por camadas e níveis crescentes de complexidade e profundidade.

O ciclo começa com o início da formação docente, em que o futuro professor começa a construir sua identidade profissional, frequentemente influenciado por experiências prévias e expectativas sobre o ensino. Este ponto inicial dá origem às relações interpessoais, que são cruciais nesse processo, pois as interações com colegas, professores e alunos moldam percepções e atitudes em relação à prática pedagógica.

Na sequência, vem a vivência da prática, momento em que o docente enfrenta diretamente os desafios da sala de aula. É nesse ponto que o enredo docente se estrutura, como uma narrativa pessoal das vivências, aprendizagens e dilemas enfrentados. Paralelamente, surge o enredo institucional, representando a influência das normas e da cultura organizacional da escola, elementos que também impactam a prática e são ressignificados pelas experiências do educador.

Esses fatores convergem para a reflexão, que marca a análise crítica das experiências e a busca por significados e direções para o fazer pedagógico. A reflexão alimenta a teorização, momento em que o docente articula sua prática às teorias educacionais, construindo uma base mais sólida e consciente de atuação.

Por fim, ocorre a ação transformadora, fase em que o professor implementa mudanças significativas em sua prática, com base nas aprendizagens construídas ao longo do processo. Essa ação, no entanto, não encerra o ciclo: ela inaugura uma nova etapa, pois novas experiências emergem, dando continuidade ao movimento espiralado do desenvolvimento profissional.

A forma em espiral representa, portanto, o crescimento contínuo da identidade docente, onde cada novo ciclo potencializa a produção de saberes e o fortalecimento da profissionalidade. As narrativas reflexivas, enquanto eixo articulador do processo, demonstram seu potencial para fomentar transforma-



ções no campo educacional e sustentar trajetórias formativas significativas ao longo da vida docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente ultrapassa os limites da instrução formal e exige do educador uma postura ativa diante de sua própria trajetória profissional. O ato de refletir sobre si, suas práticas e seus contextos é parte essencial da construção da identidade profissional. Ao longo deste trabalho, buscou-se compreender como os processos formativos mediados pela experiência, pela reflexão crítica e pelas narrativas pessoais, podem contribuir para o desenvolvimento profissional do professor.

Ficou evidente que o investimento em percursos formativos autônomos — sustentados por práticas narrativas e pela análise da experiência vivida — fortalece o processo de aprendizagem profissional contínua. Tais percursos permitem que o docente ressignifique sua prática, transforme sua ação pedagógica e (re)construa sentidos sobre o ensinar e o aprender.

As narrativas reflexivas, como instrumento formativo, favorecem a articulação entre o vivido e o pensado, entre o fazer e o saber. Elas possibilitam ao professor interpretar sua própria trajetória, reconhecer os saberes construídos no cotidiano e projetar ações transformadoras. Nesse sentido, os espaços de escuta, os registros escritos, os grupos colaborativos e os momentos de diálogo são fundamentais para ampliar a compreensão que o educador tem de sua própria prática.

A docência é, portanto, um processo de contínua elaboração. A profissionalidade docente se consolida enquanto o educador se engaja criticamente em sua formação, mobilizando saberes diversos e experienciando situações formadoras que o desafiem a crescer. Não se trata apenas de acompanhar inovações ou cumprir exigências institucionais, mas de assumir a formação como um compromisso ético com a melhoria da educação e com a transformação social.

Diante disso, torna-se urgente valorizar os contextos que favorecem percursos formativos críticos, colaborativos e significativos, rompendo com modelos fragmentados e tecnicistas. A formação do professor precisa ser compreendida como um processo vitalício, situado, complexo e essencialmente humano.



Por fim, que cada educador possa reconhecer, na tessitura de suas experiências, oportunidades para aprender, ensinar e transformar — a si, sua prática e o mundo ao seu redor.

## REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, L. de S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cadernos CEDES**, v. 25, n. 66, p. 185–207, maio 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cce-des/a/WnXnVgTRQHZttxBQR44gt9x/?lang=pt>>. Acesso: 01 de ago. 2024.

DUBAR, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, E. P. de. **A formação do professor de artes visuais**: um estudo sobre currículo, identidade profissional e profissionalidade docente / Emília Patrícia de Freitas. – Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34271>. Acesso: 01 de ago. 2024.

GALVÃO, Ana Maria. Narrativas e (auto)biografias: um outro paradigma para a pesquisa em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 323-337, maio/ago. 2005.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência e Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/H5hSMRYMyjhYtBxqnM-VZVJH/>. Acesso em 30 de jul. de 2024.

HEIDEGGER, M. **Identidade e diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Porto: Porto Editora, 2004.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: LABOV, W. **Language in the inner city**. Philadelphia: University of Philadelphia Press, 1972.

LIMA, Luciana Tener; SOVIERZOSKI, Hilda Helena. Saberes docentes e identidade profissional: contribuições de um mestrado profissional na formação de professores. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, ano VII, v. 22, n. 65,



p. 406-422, 2025. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/7325/1486>. Acesso em: 25 jul. 2024

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. DE C. P.; GALVÃO, C. M.. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 17, n. 4, p. 758-764, out. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/XzFkq6tjWs4wHNqNjKJLkXQ#>. Acesso em: 01 de ago. de 2024.

NÓVOA, A. Conversas pedagógicas: formar(-se) para a docência nas licenciaturas. In: ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MEDEIROS, Emerson Augusto de; FORTUNATO, Ivan (Org.). **Nossa Arte é a DOCÊNCIA**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2021. p. 89-91.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 30, p. 21-38, 2009.

RUARO, D. A. **Problematização da prática reflexiva de professores de língua portuguesa na sala de aula**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

TODOROV, T. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

ZACCARELLI, L. M.; GODOY, A. S. “Deixa eu te contar uma coisa...”: Possibilidades do uso de narrativas e sua análise nas pesquisas em organizações. **Revista Gestão Organizacional**, v. 6, n. 3, 2013.

ZANON, D. A. V. Narrativa reflexiva: instrumento que favorece a formação de professores de Química. In: IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências -, 2007, Florianópolis. **Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Rio de Janeiro: ABRAPEC, 2007. Disponível em: <https://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/vienpec/CR2/p825.pdf>. Acesso em: 01 de ago. de 2024.



# TRAJETÓRIAS PEDAGÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS: CRÍTICAS E APRENDIZADOS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I EM ARAPIRACA (AL)<sup>10</sup>

PEREIRA, João Vitor Soares <sup>(1)</sup>

<sup>(1)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5368-4867>; Universidade Estadual de Alagoas (Uneal), discente e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Ciência (PIBIC), BRASIL. E-mail: [vitorsoaressvt@gmail.com](mailto:vitorsoaressvt@gmail.com).

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho representa as atividades realizadas durante o estágio curricular supervisionado I na Escola Estadual Adriano Jorge, localizada no agreste alagoano, mais especificamente no município de Arapiraca. O estágio abrangeu quatro turmas do 9º ano, sendo uma experiência primordial na formação acadêmica em licenciatura, proporcionando uma compreensão prática e direta do ambiente escolar e das práticas pedagógicas adotadas.

O estágio curricular supervisionado é uma oportunidade de integração entre teoria e prática, permitindo uma análise crítica das práticas educativas no contexto escolar. Parte-se, inclusive, da concepção de Pimenta e Lima (2006):

Entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa. (Pimenta; Lima. 2006, p.06)

<sup>10</sup> DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt4cap10>



Logo, ressalta-se a importância de considerar o estágio não apenas como uma atividade prática, mas sim como um campo de conhecimento em si. Pois, ao ser reconhecido como um campo de conhecimento, o estágio pode ser entendido também como uma atividade de pesquisa. Isso significa que, durante o estágio, há a oportunidade não apenas de colocar em prática o que se aprende nas aulas dentro da universidade, mas também de investigar, refletir e produzir conhecimento a partir das experiências vivenciadas no campo. Essa perspectiva do estágio contribui para uma formação mais crítica e reflexiva dos futuros profissionais.

O objetivo geral deste relato é apresentar uma análise das observações realizadas durante o estágio, destacando as metodologias de ensino, a interação entre professores, alunos e a gestão escolar. Além disso, pretende-se identificar as diferentes abordagens pedagógicas aplicadas nas turmas dos nonos anos; avaliar a eficácia dessas abordagens em termos de engajamento e aprendizado dos alunos; observar a dinâmica da gestão escolar e sua influência no ambiente educativo.

A metodologia adotada neste estágio foi a observação participante, permitindo uma imersão no ambiente escolar e facilitando a coleta de dados sobre as práticas pedagógicas e administrativas. As observações foram registradas sistematicamente em um diário de campo, que serviu como base para as análises e reflexões apresentadas neste relatório. Além disso, foram realizadas entrevistas informais com professores e alunos para complementar as observações e obter uma compreensão mais completa do contexto escolar.

Dentro deste contexto, este trabalho procura oferecer uma contribuição significativa na área da educação, oferecendo uma visão prática e reflexiva sobre as práticas pedagógicas e a gestão escolar no ensino básico público. A experiência na Escola Estadual Adriano Jorge, como estagiário, permitiu uma imersão única, evidenciando a importância de práticas pedagógicas bem estruturadas e de uma gestão escolar comprometida com os processos de aprendizagem.

## **ANÁLISE DOS ASPECTOS ESTRUTURAIS DA ESCOLA**

Abordar os aspectos estruturais da Escola Estadual Adriano Jorge é essencial para compreender o contexto em que o processo educativo ocorre. A



estrutura física de uma escola tem um impacto significativo na qualidade do ensino e na experiência de aprendizagem dos alunos. “Contar com uma boa infraestrutura escolar e com um bom planejamento, para tornar o investimento eficaz, é crucial para garantir bons resultados no aprendizado e no desenvolvimento do aluno” (Vasconcelos *et al.*, 2021, p. 892).

Espaços adequados e bem equipados são fundamentais para a implementação eficaz das metodologias pedagógicas e para o desenvolvimento de atividades que promovem o engajamento e o aprendizado. Além disso, a organização dos espaços escolares reflete o compromisso da instituição e do Estado com a educação de qualidade e o bem-estar dos alunos e funcionários. Portanto, uma análise detalhada dos aspectos estruturais da escola permite uma compreensão mais ampla das condições em que se dá a prática pedagógica observada durante o estágio.

**Figura 1.** Fachada da escola.



**Fonte:** 7segundos (2017).

Disponível em: <https://www.7segundos.com.br/arapiraca/noticias/2017/10/05/82163-governo-entrega-reformas-de-escolas-em-arapiraca-nesta-sexta-feira-6>. Acesso em: 18 05. 2024.

A foto acima evidencia a fachada da escola após a significativa reforma que ocorreu no ano de 2017. Antes de tal reforma, a fachada da escola era composta por um grande muro, onde não se podia ver o que se passava do outro lado, dando uma sensação de encarceramento a quem estava dentro da escola.



**Tabela 1.** Quadro de funcionários.

<b>Número de Estudantes</b>	819
<b>Número de Salas de Aula</b>	7
<b>Turnos de Funcionamento</b>	Matutino, Vespertino, Noturno
<b>Diretora Geral</b>	1
<b>Diretor Adjunto</b>	1
<b>Articuladora de Ensino</b>	1
<b>Coordenadoras Pedagógicas</b>	2
<b>Secretária</b>	1
<b>Equipe de Professores</b>	49
<b>Agentes Administrativos</b>	3
<b>Merendeiras</b>	3
<b>Auxiliares de Serviços Diversos</b>	6
<b>Vigias</b>	3

Fonte: PPP da escola, 2022.

A tabela acima demonstra a relação de quantidade entre espaços estruturais e recursos humanos da escola. No entanto, tal tabela já não condiz com a realidade atual. Primeiramente, pois em 2022 a escola oferecia a modalidade Eja Modular, no período noturno, elemento que não faz parte do momento presente. A partir disso, deduz-se que a quantidade de alunos, professores e auxiliares foi bastante reduzida. Além disso, no momento em que o estágio foi realizado, a escola não possuía coordenador pedagógico.

O fato é que os aspectos estruturais da escola, embora contem com recursos modernos, apresentam desafios que impactam negativamente a qualidade do ensino e o ambiente de trabalho dos professores. Cada sala de aula está equipada com dois aparelhos de ar-condicionado, porém, nem todos estão funcionando adequadamente. A falta de manutenção desses equipamentos resulta em um ambiente desconfortável, especialmente em períodos de calor intenso, o que pode prejudicar a concentração e o rendimento dos alunos.

Em termos de recursos tecnológicos, cada sala possui uma TV digital com acesso à internet, o que oferece um grande potencial para o uso de metodologias inovadoras e recursos audiovisuais no ensino. No entanto, a eficácia desses recursos é limitada pelo grande número de alunos por turma. Atualmente, cada turma conta com cerca de 45 alunos, enquanto o ideal seria cerca de 30. Esse



excesso de estudantes por sala sobrecarrega os espaços físicos, tornando-os inadequados para uma gestão de qualidade. O ambiente lotado dificulta a movimentação, a interação personalizada e a atenção individualizada, elementos essenciais para um ensino eficaz.

A escola também dispõe de um pátio que serve como espaço de convivência e refeitório. Embora esse espaço seja decisivo para a socialização e o bem-estar dos alunos, ele se torna insuficiente para acomodar confortavelmente todos os estudantes durante os intervalos e horários de refeições. A falta de um espaço dedicado para a prática de esportes é outro ponto crítico.

Devido ao espaço compacto da escola, situada no centro da cidade, não há áreas adequadas para atividades físicas, fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos. A ausência de uma quadra esportiva ou de um ginásio limita as oportunidades para a prática de esportes e atividades físicas regulares, importantes para a saúde e o desenvolvimento social dos estudantes. Para contornar a situação, as aulas práticas de Educação Física são ministradas no Centro de Educação Integrada (CEI) Mário César Fontes, no bairro Baixão. No entanto, o fato do CEI ser distante da escola e a maioria dos alunos depender de ônibus escolares como transporte, dificulta o acesso e a participação da comunidade estudantil.

A superlotação das salas e a inadequação dos espaços não afetam apenas os alunos, mas também o trabalho dos professores. Com turmas tão grandes, os professores enfrentam dificuldades em manter uma organização, dar atenção individualizada e avaliar o progresso de cada estudante de forma justa e precisa. Essa situação gera um ambiente de trabalho estressante, onde os professores são forçados a lidar com distrações constantes e a falta de recursos adequados para todos os alunos. O resultado é um comprometimento da qualidade do ensino e do aprendizado.

## **ANÁLISE DA CULTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA**

A cultura organizacional da Escola Estadual Adriano Jorge é marcada por um compromisso evidente com a educação e o bem-estar dos estudantes, mas, como demonstrado acima, enfrenta desafios que afetam sua eficácia. A equipe administrativa, composta por uma diretora-geral, uma articuladora de ensino e



uma secretária, trabalha arduamente para manter as operações escolares funcionando de maneira eficiente. No entanto, a ausência de coordenadores pedagógicos durante o período de estágio revela uma lacuna crítica no suporte aos professores e na coordenação das atividades educativas.

No caso da escola, a organização e a gestão referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas. (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2003. p. 411)

No contexto da Escola Estadual Adriano Jorge, a ausência de coordenadores pedagógicos impede a plena realização dessa definição de organização e gestão. Sem esses profissionais, a escola enfrenta dificuldades em planejar o currículo, orientar os professores e implementar práticas pedagógicas eficazes.

A falta de coordenadores pedagógicos tem um impacto direto na qualidade do ensino. Esses profissionais são fundamentais para o planejamento curricular, para a orientação dos professores e para a implementação de práticas pedagógicas eficazes. Sem esse suporte, os professores muitas vezes se encontram sobrecarregados e sem a orientação necessária para enfrentar os desafios diários da sala de aula. Isso pode levar a um ensino menos estruturado e a uma menor capacidade de adaptação às necessidades individuais dos alunos.

Outro aspecto crítico é a motivação dos professores. A redução no quadro de pessoal, combinada com a falta de suporte pedagógico e a superlotação das salas, contribui para a desmotivação e o esgotamento profissional. Professores sobrecarregados são menos capazes de inovar e de se engajar profundamente com seus alunos, o que afeta negativamente a cultura organizacional da escola. A sensação de desamparo e a falta de recursos adequados podem levar a um ambiente de trabalho onde a frustração supera a dedicação.

Apesar desses desafios, a escola mantém uma forte dedicação à sua missão educacional. A equipe administrativa e os professores demonstram um compromisso genuíno com a melhoria contínua e com a criação de um ambiente de aprendizagem positivo. No entanto, para que a cultura organizacional realmente floresça, é necessário abordar as questões estruturais e de recursos humanos. A implementação de medidas que aumentem o suporte pedagógico,



reduzam a superlotação e promovam um ambiente de trabalho mais equilibrado e motivador é importante para o futuro da instituição.

A cultura organizacional da Escola Estadual Adriano Jorge é resiliente, mas enfrenta obstáculos que limitam seu potencial. Abordar essas questões de maneira eficaz é essencial para garantir que a escola possa continuar a oferecer uma educação de qualidade e um ambiente de aprendizagem saudável e produtivo.

## **PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA VIDA ESCOLAR**

A análise das características culturais e educacionais dos alunos da Escola Estadual Adriano Jorge revela um panorama diversificado e desafiador. Conforme descrito no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola (2022):

Recebemos alunos oriundos de diferentes regiões do município, incluindo em sua maioria alunos da zona urbana, com habilidades e necessidades relativas ao conhecimento de sua realidade; ressalta-se também a diversidade, quanto ao grau de escolaridade dos responsáveis pelos alunos, tendo 34,38% o ensino fundamental incompleto, 32,85% o ensino médio completo, 12,02% o ensino fundamental completo, 7,45% o ensino médio incompleto, 7,18% o ensino superior completo, 3,41% o ensino superior completo e 2,69% analfabetos. (PPP, 2024. p. 13)

Esses dados refletem um ambiente educacional onde a diversidade socioeconômica e cultural é evidente, com uma comunidade predominantemente de nível socioeconômico médio a baixo, onde os adultos, embora trabalhando, têm uma renda per capita baixa e ocupam principalmente funções de pequenos comerciantes, ambulantes, agricultores, feirantes, funcionários públicos, domésticas, entre outros.

Bernard Lahire, em sua obra “Sucesso Escolar nos Meios Populares: As Razões do Improvável” (2004), destaca a importância do ambiente familiar e do envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos como fatores importantes para o sucesso acadêmico. Segundo Lahire (2004), a participação dos pais pode fornecer aos alunos um suporte emocional e prático fundamental para superar as adversidades impostas pelas condições socioeconômicas desfavoráveis.

No contexto da Escola Estadual Adriano Jorge, a pesquisa do PPP observa que: “A maioria da população reconhece a importância dos estudos e demons-



tra ter preocupação com a formação da cidadania e a preparação para a vida, desejando que seus filhos possam ser sensibilizados sobre essas questões, incentivando ao estudo.” (PPP. 2022, p. 13). No entanto, a presença voluntária dos pais para acompanhar o progresso escolar de seus filhos ainda é um objetivo a ser alcançado, mesmo que sua participação em reuniões convocadas pela escola seja significativa.

A correlação entre os dados apresentados pelo PPP e os estudos de Lahire (2004) evidencia que, embora os pais valorizem a educação e estejam dispostos a participar das reuniões quando convocados, há uma necessidade de fortalecer essa relação de forma mais contínua e proativa. Lahire (2004) argumenta que o envolvimento consistente dos pais pode compensar as limitações impostas pelo baixo capital cultural e econômico. A escola, por sua vez, pode desempenhar um papel facilitador ao criar programas e iniciativas que incentivem e apoiem a participação dos pais, promovendo um ambiente mais colaborativo e integrado.

De maneira geral, a Escola Estadual Adriano Jorge enfrenta o desafio de atender a uma comunidade diversa e de baixa renda, onde a valorização da educação é evidente, mas a participação ativa dos pais ainda precisa ser incentivada. Alinhando as práticas escolares com as recomendações de Bernard Lahire, pode-se trabalhar para envolver mais profundamente as famílias no processo educacional, fortalecendo assim o suporte aos alunos e aumentando suas chances de sucesso acadêmico.

## **ESFORÇOS DOCENTES PARA SUPERAR O TRADICIONALISMO**

Ao longo das aulas de História observadas durante o estágio, ficou evidente que o professor não estava apenas repetindo conteúdos, mas fazia um esforço consciente para desenvolver a criticidade dos alunos. Essa abordagem vai além da simples transmissão de informações, buscando envolver os estudantes de maneira ativa e reflexiva no processo de aprendizado. O professor de História da escola demonstra um compromisso com uma prática educativa que, conforme descreve Paulo Freire:

[...] demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; impli-



ca, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra.” (Freire, 1996. p. 41)

Este trecho resume a complexidade da abordagem pedagógica observada. Nas aulas, o professor incentiva os alunos a questionarem e a analisarem criticamente os eventos históricos, suas causas e consequências. Em vez de simplesmente memorizar datas e fatos, os alunos são estimulados a entender os processos históricos e a refletir sobre as diversas perspectivas envolvidas. O professor utiliza uma variedade de métodos e técnicas, incluindo debates, trabalhos em grupo e discussões sobre temas contemporâneos relacionados ao conteúdo histórico.

Ao romper com a “cultura do silêncio”, conceito desenvolvido por Paulo Freire (1987), essa abordagem educativa permite que os alunos expressem suas vozes e questionem as narrativas históricas dominantes. A cultura do silêncio se refere ao fenômeno em que os oprimidos são sistematicamente silenciados e impedidos de expressar suas experiências e perspectivas.

Nas aulas de História da Escola Estadual Adriano Jorge, ao incentivar debates e discussões críticas, o professor ajuda a romper essa cultura de silenciamento. Os alunos são encorajados a compartilhar suas opiniões, questionar as injustiças históricas e refletir sobre as implicações dessas injustiças na sociedade atual. Isso cria um ambiente educativo onde todos se sentem valorizados e ouvidos, promovendo uma educação verdadeiramente libertadora.

Essa prática educativa transformadora torna o aprendizado mais dinâmico e interessante, além de preparar os alunos para serem cidadãos críticos e conscientes. A interação entre professor e aluno se torna um processo dialógico, onde ambos aprendem e ensinam, enriquecendo a experiência educativa de todos os envolvidos.

A “politicidade” da prática educativa, como enfatizado por Freire (2004), é evidente nas aulas de História da Escola Estadual Adriano Jorge. Não se evita discutir temas controversos ou politicamente carregados; ao contrário, eles os utilizam como oportunidades para engajar os alunos em discussões significativas sobre poder, justiça, igualdade e direitos humanos. Essa abordagem, além de educar os alunos sobre o passado, também os inspira a pensar criticamente sobre o presente e a imaginar um futuro mais justo e equitativo.



No entanto, apesar dos esforços dos professores de História para implementar uma abordagem libertadora e crítica, essa metodologia não consegue atingir todos os alunos de maneira eficaz. A superlotação das salas de aula, com cerca de 45 alunos por turma, dificulta o acompanhamento individual e impede que muitos alunos participem ativamente das discussões.

Além disso, um número significativo de alunos não vê sentido na escola ou na educação que estão recebendo, o que diminui seu engajamento e interesse. Muitos deles vêm de contextos socioeconômicos desafiadores, onde as preocupações imediatas e práticas frequentemente se sobrepõem aos objetivos educacionais de longo prazo. Essa falta de conexão com a realidade dos alunos faz com que as discussões críticas e reflexivas em sala de aula não sejam plenamente aproveitadas, limitando o impacto transformador que a abordagem educativa pretende alcançar.

## INDICADORES EDUCACIONAIS

A Escola Estadual Adriano Jorge construiu historicamente a fama de ser uma das melhores escolas públicas do município. Ela utiliza dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para monitorar seu desempenho e traçar estratégias de melhoria. Esses dados fornecem uma visão do desempenho acadêmico dos estudantes e também do contexto econômico e social em que o processo de ensino-aprendizagem acontece.

De acordo com os resultados de 2021, a Escola Estadual Adriano Jorge apresentou uma matrícula inicial de 569 alunos, com uma evasão e reprovação de 0%, seguindo as recomendações do Conselho Nacional da Educação para a não retenção de alunos devido à pandemia de Covid-19 (PPP, 2024. p. 24). O abandono escolar foi mínimo, com apenas 0,2%, e a taxa de aprovação foi de 99,8%. No entanto, um ponto de preocupação é a distorção idade/ano, com aproximadamente 9% dos alunos atrasados em dois anos ou mais. Essa distorção foi mais forte nos anos finais do ensino fundamental, atingindo 14,7% no 9º ano (PPP, 2024. p. 24).

As médias de proficiência em Português e Matemática foram 258,08 e 269, respectivamente. Esses resultados são refletidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), onde a escola atingiu 5,4, superando tanto o IDEB



projetado para 2021 de 5,3 quanto as médias nacional e estadual, que foram 5,18 e 4,73, respectivamente (PPP, 2024. p. 24).

Apesar desses dados positivos, a vivência na escola revela que os números não contam toda a história. Além dos desafios já mencionados acima, a experiência de estar entre os alunos e ouvir recortes de suas visões de mundo leva a acreditar que muitos alunos não veem a escola como um espaço significativo para seu futuro, o que reflete uma desconexão entre a educação oferecida e as realidades e aspirações dos estudantes. Este sentimento é ilustrado por Rubem Alves (1994, p. 13), que afirma que “a maioria dos estudantes nos colégios e universidades não deseja estar lá. Estão lá porque são obrigados”.

Essa situação apresenta um distanciamento entre o conteúdo escolar e a vida dos alunos, criando um ambiente onde o aprendizado é visto como uma obrigação e não como uma fonte de alegria ou desenvolvimento pessoal. Esse é um reflexo de fatores socioeconômicos e culturais que não podem ser capturados plenamente pelos indicadores educacionais.

Portanto, embora os dados do SAEB e do IDEB sejam úteis para medir certos aspectos do desempenho escolar, é importante considerar as condições reais de ensino e aprendizagem dentro da escola. Apenas mediante uma abordagem que inclua melhorias na infraestrutura, redução do número de alunos por turma, e maior suporte pedagógico, a Escola Estadual Adriano Jorge poderá superar os desafios e proporcionar uma educação de qualidade verdadeiramente inclusiva e eficaz.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio curricular supervisionado na Escola Estadual Adriano Jorge proporcionou uma experiência muito valiosa, pois ofereceu uma compreensão inicial das dinâmicas escolares e dos desafios enfrentados no ambiente educacional público. Através da imersão nas turmas do 9º ano, foi possível observar de perto as práticas pedagógicas, a interação entre professores, alunos e gestão escolar, e as dificuldades estruturais e organizacionais que impactam a qualidade do ensino.

Os aspectos estruturais da escola, embora contem com alguns recursos modernos, enfrentam desafios significativos que prejudicam o ambiente de en-



sino e a qualidade do aprendizado. A superlotação das salas de aula e a falta de manutenção adequada dos equipamentos são exemplos claros de como as condições físicas podem interferir negativamente no processo educativo. A ausência de coordenadores pedagógicos durante o estágio também evidenciou uma lacuna crucial no suporte aos professores, dificultando a implementação de práticas pedagógicas eficazes e estruturadas.

A análise da cultura organizacional da escola apresentou um compromisso genuíno com a educação e o bem-estar dos estudantes, apesar dos desafios enfrentados. A motivação e dedicação dos professores são admiráveis. A participação dos pais, embora valorizada, ainda precisa ser fortalecida para criar um ambiente educacional mais colaborativo e integrado, conforme apontado pelas observações e estudos de Lahire (2004).

As práticas pedagógicas observadas, especialmente nas aulas de História, destacaram-se pelo esforço em desenvolver a criticidade dos alunos, rompendo com a cultura do silêncio e promovendo uma educação mais reflexiva e engajada. No entanto, a superlotação das salas e a falta de conexão com a realidade dos alunos dificultam a plena eficácia dessas abordagens inovadoras, limitando seu impacto transformador.

Já os indicadores educacionais, embora positivos em termos de taxas de aprovação e resultados de proficiência, não capturam plenamente as complexidades e desafios enfrentados no dia a dia escolar. A desconexão entre o conteúdo escolar e as realidades e aspirações dos estudantes é uma preocupação que precisa ser abordada para tornar a educação mais significativa e relevante para todos.

Tornou-se evidente que as percepções acerca da escola variam conforme a posição ocupada; os alunos pensam, possuem uma visão, os professores, outra, a gestão outra, o estagiário, outra. Os estudantes estão geralmente limitados à experiência cotidiana, focados nos desafios e nas interações imediatas. Como estagiário, há a oportunidade de observar de forma mais ampla e crítica, entendendo as dificuldades enfrentadas por professores e gestores.

Esse estágio não é apenas uma atividade prática, mas uma oportunidade de pesquisa e reflexão que contribui significativamente para a formação profissional. Ele reafirma o compromisso com a educação e o desejo de continu-



ar buscando formas de melhorar o ambiente escolar e as práticas pedagógicas para o benefício de todos os alunos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3 ed. São Paulo: ARS Poética Editora, 1994.

ESCOLA ESTADUAL ADRIANO JORGE. **Projeto Político Pedagógico - PPP**. Arapiraca, 2022.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17<sup>o</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**. As razões do improvável. 1<sup>a</sup> edição, 2<sup>a</sup> impressão. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

OLIVEIRA, João Ferreira; LIBÂNEO, José Carlos; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VASCONCELOS, Joyciane Coelho et al. Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 113, p. 874-898, 2021.





# CURRÍCULO ESCOLAR

# A INTEGRAÇÃO DE FILMES E “AUTOVÍDEOS” NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA ABORDAGEM REALIZADA NO ÂMBITO DO PIBID<sup>11</sup>

SILVA, Natália dos Santos <sup>(1)</sup>

PIRES, Edjane Vieira <sup>(2)</sup>

SILVA, Lucas Bezerra da <sup>(3)</sup>

SILVA, Deysiane Santos da <sup>(4)</sup>

<sup>(1)</sup>ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2610-5209>; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus III, Licencianda em química, Palmeira dos Índios, Alagoas, Brasil. E-mail: natalia.silva.2021@alunos.uneal.edu.br

<sup>(2)</sup>ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0267-2823>, Universidade Estadual de Alagoas – AL, Campus III; Professora Pesquisadora; Palmeira dos Índios, Alagoas, Brasil. [edjanevp@gmail.com](mailto:edjanevp@gmail.com)

<sup>(3)</sup>ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7984-7591>; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus III, Licenciando em química, Palmeira dos Índios, Alagoas, Brasil. E-mail: [lucas.silva30@alunos.uneal.edu.br](mailto:lucas.silva30@alunos.uneal.edu.br)

<sup>(4)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4250-6717>; Universidade Federal de Alagoas (UFAL), mestranda, Maceió, Alagoas, Brasil. E-mail: [deysi.dssj@gmail.com](mailto:deysi.dssj@gmail.com).



## INTRODUÇÃO

Quando pensamos a química, como componente curricular das escolas, é comum a narrativa de que se trata de uma disciplina desafiadora para quem ensina e para quem está no processo de aprendizagem. É neste sentido que muitas pesquisas e projetos vêm sendo desenvolvidos, para melhor formação docente e conseqüentemente, melhores resultados na aprendizagem dos estudantes da educação básica, principalmente. Uma abordagem voltada para o uso de metodologias ativas, isto é, metodologias que vão além do ensino tradicional, focado na fala única do professor, é a mais defendida atualmente.

<sup>11</sup>DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt4cap11>

As Tecnologias da Informação e Comunicação- TICs, estão inseridas no contexto de tecnologias digitais, isto é, toda forma de comunicação possibilitada pela rede mundial da internet. É possível utilizar essas TICs, por meio de jogos didáticos, aplicativos de cunho pedagógico, elaboração de podcast, dentre outros. Neste estudo, utilizamos da tecnologia digital, realizando a elaboração de vídeos (“autovídeos”) personalizados, isto é, focado nas maiores dificuldades relatadas pelos alunos acerca de tabela periódica e ligações químicas, também buscamos empregar um filme que aborda conceitos e exemplos práticos acerca destes conteúdos, fizemos atividades de revisão pautadas no caráter audiovisual, uma vez que trouxemos figuras representativas do conteúdo de química, conforme relatamos nos procedimentos metodológicos.

Desta maneira este trabalho é apoiado pelo que afirma Lima, Falkembach e Tarouco (2014), ao relatarem que, um vídeo, uma animação, um texto, uma gravação ou uma imagem, podem ser formados por uma unidade, que agrega a outra, forma um novo objeto, ou seja: objeto de aprendizagem é qualquer material digital com fins educacionais. Assim, o objetivo central deste projeto desenvolvido no contexto do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) foi empregar ferramentas audiovisuais como filmes, vídeos personalizados e figuras emblemáticas para uma melhor aprendizagem de química.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho foi realizado em uma turma do 1º ano do ensino médio, o qual contou com a participação de 38 alunos, em uma escola da rede estadual de Alagoas (AL). O estudo buscou avaliar os resultados da aplicação de filmes e vídeos como materiais pedagógicos no ensino de química. De acordo com Bedin (2019) “trabalhar de forma ativa e com metodologias que proporcionam aprendizagem significativa aos estudantes durante as aulas de química é necessário e importante ao processo de formação inicial”, Silva e Ghidini (2020) ainda destacam que, “A reflexão sobre a utilização de recursos audiovisuais faz-se necessário no ensino, especialmente para o ensino de química”. Com base nessa análise, foi proposto o uso de recursos audiovisuais como material de apoio às aulas de química.



Para o desenvolvimento do projeto foi utilizado uma abordagem quali-quantitativa, o que de acordo com Bryman (apud Schneider; Fujii; Corazza, p. 570, 2017) “a lógica da triangulação, ou seja, da combinação entre diversos métodos qualitativos e quantitativos, visa a fornecer um quadro mais geral da questão em estudo”. Nesse entendimento, a metodologia mista favorece a análise de dados qualitativos e quantitativos já que as mesmas acabam por se apoiarem.

A escola em que foi desenvolvido o projeto faz parte de um grupo de escolas colaboradoras do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Antes da inicialização do estudo, foi entregue aos alunos um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), com o intuito de possibilitar aos autores da pesquisa, a coleta de dados e posterior apresentação dos resultados deste estudo em eventos da área de química e/ou realizar a publicação de artigos em revistas científicas.

A aplicação desse estudo se deu em cinco fases principais, tendo cada fase um objetivo específico. Considera-se esse planejamento por etapas inserido nos principais métodos de organização para o sucesso da proposta, o que os autores King (apud Rabechini; Carvalho; Laurindo, p. 31, 2002) chamam de “abordagem por gerenciamento de projetos alinhado às missões, objetivos, metas e estratégias dessa organização”. Isto é, é possível alcançar o sucesso na execução de projetos, quando adota a estratégia de estabelecer fases bem definidas. As etapas foram:

#### ETAPA I - APLICAÇÃO DE UM QUESTIONÁRIO PRÉVIO.

Buscou-se conhecer o nível de familiaridade dos alunos com a proposta do projeto a partir de um pré-teste, que é um método considerado útil, principalmente no contexto educacional. De acordo com CHAGAS “o questionário é muito importante na pesquisa científica, especialmente nas ciências sociais” (2000), o pré-teste desempenham um papel fundamental na pesquisa, fornecendo uma visão abrangente das características iniciais dos alunos e estabelece um suporte para as etapas seguintes. Ao compreender o conhecimento prévio, os pesquisadores podem não apenas melhorar a coerência interna de seus estudos, mas também adaptar suas abordagens metodológicas.



O questionário foi organizado da seguinte forma: duas perguntas abertas e seis de múltipla escolha. Das duas perguntas abertas, uma buscou identificar ideias propostas pelos alunos para tornar as aulas de química mais atrativas, tendo como objetivo obter dados que apontem à necessidade de aplicar metodologias alternativas, a fim de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais atrativo, a outra pergunta buscou identificar se já haviam vivenciado alguma situação de utilização de vídeos e filmes por seus professores, como ferramenta auxiliar no ensino de química. “A transmissão audiovisual tende a ser usada como um meio de apoio ao material impresso” (Hack 2010), não sendo um método que possa substituir o tradicional.

Já as seis perguntas de múltipla escolha seguiam uma ordem de análise, as quais buscaram identificar se os alunos gostariam de ter acesso a vídeos explicativos e filmes, se já utilizaram vídeos da internet para tirar dúvidas de alguma disciplina, a frequência que utilizavam o YouTube para ajudar nos estudos, se acreditavam que vídeos e filmes poderiam ajudar no processo de aprendizagem, se gostariam que suas dúvidas semanais fossem tiradas por meio de vídeos ou/e filmes e qual das disciplinas era mais desafiadora no processo de aprendizagem.

## ETAPA II – MÉTODO X, VÍDEOS E ATIVIDADE DE REVISÃO.

Foram acompanhadas todas as aulas de determinado conteúdo com os alunos, o que nos direcionava na escolha correta dos vídeos. Além disso, durante as aulas fizemos anotações a fim de garantir uma boa produção dos vídeos. Após algumas aulas, aplicamos o que chamamos de “método x”, que consistia em entregar uma folha de resposta a qual os alunos iriam inserir suas dúvidas sobre as aulas. Após a análise das folhas de respostas, contendo as dúvidas dos alunos, buscou-se selecionar quais eram mais frequentes, sendo elas, os futuros pontos principais dos vídeos.

## VÍDEOS

Após o processo de análise das dúvidas dos alunos, iniciou-se a produção dos primeiros vídeos, as representações visuais foram produzidas utilizando a plataforma *Canva*, já os sons foram gravados em dispositivos móveis (celulares) e editados no aplicativo *YouCut* – Editor, a qual foi a ferramenta principal



de organização audiovisual. É de suma importância ressaltar as dificuldades de gravações de áudios, haja vista, a falta de equipamentos apropriados, como microfones que evitariam a captação de ruídos, por exemplo. Além disso, um dos maiores problemas foram os vícios de linguagem, que nos custou tempo para o desenvolvimento do projeto.

Após finalizados, os vídeos foram disponibilizados no *YouTube*, onde os alunos poderiam visualizar para revisar e tirar dúvidas referente às aulas (Tabela 1). Nesse contexto, os dois vídeos foram produzidos levando em consideração as dúvidas dos alunos observadas nas folhas de resposta citada anteriormente, separando e organizando-as pelas mesmas características, dessa forma teriam uma maior facilidade para encontrar a solução de suas dúvidas ao revisar o conteúdo assistindo os vídeos.

**Tabela 1:** vídeos no youtube para revisão de conteúdos e esclarecimento de dúvidas

Conteúdo geral	Títulos dos vídeos
Tabela periódica	Tabela periódica, uma pequena revisão
	Tabela periódica (metais e não metais)

**Fonte:** Elaboração dos próprios autores, 2024.



## ATIVIDADE DE REVISÃO

Visando despertar o interesse dos alunos e reforçar o entendimento acerca dos conteúdos ministrados pela professora supervisora, foi proposta uma atividade de revisão. Para isso, buscou-se elaborar questões que despertassem a curiosidade dos alunos e levassem a um ensino baseado na investigação para a solução das questões mais desafiadoras. Podemos observar esses e outros “critérios”, como recomendações, no exposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

[...] ao tratar das atividades desenvolvidas no âmbito do ensino de Ciências recomenda que estas desenvolvam a curiosidade; o respeito e o estímulo à pluralidade de ideias e opiniões; à persistência na busca de soluções e a compreensão do conhecimento adquirido a partir de atividades de cunho teórico e experimental; a valorização da vida e a preservação do meio ambiente; o apreço e a aceitação à individualidade e a coletividade (Brasil, 1996 apud Junior. v. 10, 2021).

Foram elaboradas 12 questões, das quais cinco eram abertas e sete eram fechadas. Na atividade, foram inseridas três imagens de tabelas periódicas distintas, as quais os alunos conseguiriam responder a 8 questões apenas fazendo a análise dessas imagens. É importante ressaltar que essas tabelas traziam o mesmo conteúdo dos vídeos anteriormente postados. De acordo com Costa (*apud* Callegario, 2017), “o potencial didático das imagens está no fato de que a linguagem visual apresenta um caráter intuitivo maior do que a linguagem verbal/escrita”, baseados nessa premissa, as imagens foram inseridas como substitutas de alguns textos. As questões abertas acerca do conteúdo “tabela periódica” foram:

1. Qual grupo da tabela periódica pode ser maleável? Cite dois elementos desse grupo.
2. O elemento químico H (Hidrogênio) é um metal alcalino? Justifique sua resposta.
3. Como se identificam as famílias na tabela periódica?
4. Como se localizam os períodos na tabela periódica?
5. Quais são as diferenças entre os metais e ametais?

As questões fechadas e voltadas para a temática “tabela periódica”, foram distribuídas da seguinte forma: três tratavam das famílias e períodos, duas sobre os metais de transição e, por último, duas das perguntas misturavam os conteúdos da tabela periódica. A atividade foi inserida no google forms, plataforma em que os alunos responderam às questões e posteriormente receberam os resultados por e-mail.

### ETAPA III - FILME.

Dando continuidade ao projeto, na semana seguinte a da aplicação da atividade online, foi aplicado um filme em sala de aula. A utilização de filmes em sala de aula é uma estratégia que traz uma série de benefícios, nos auxiliando no processo de ensino-aprendizagem. Os filmes são capazes de contextualizar temas teóricos ou distantes da realidade dos alunos, oferecem representações visuais, podem apresentar diferentes perspectivas culturais, históricas e sociais, estimulam o debate e a discussão, sendo esses, elementos essenciais no ensino, entre outros. Pois



[...] O estímulo e o interesse da criança provocados pelos filmes podem incentivá-la a ler textos mais complexos. No entanto, isto não é válido apenas para crianças, é verdadeiro também para jovens e adultos. Assim, o educador necessita descobrir nos filmes o processo de escolarização e retirar deles reflexões que instiguem os alunos a raciocinar mais profundamente, pois aí está a chave da utilização do cinema na sala de aula (Figueiredo Coelho, Viana, 2011, p. 4).

De acordo com Figueiredo, Coelho e Viana, “os professores que lecionam disciplinas ligadas diretamente a fenômenos da natureza e ao meio ambiente, conseguem mais facilmente relacionar conteúdos a filmes” (2011), com isso, os filmes podem ser utilizados para contextualizar fatos e acontecimentos. Através dessa análise, foi proposta a aplicação de filmes como conteúdo pedagógico no ensino da química.

Inicialmente, enfrentamos dificuldades para selecionar filmes que pudessem ser relacionados com o conteúdo teórico ministrado em sala de aula. A temática que estava sendo trabalhada no período ao qual pretendíamos aplicar o filme era a de ligações químicas. Após algumas mudanças de roteiro, foi tomado como decisão aplicar um filme criado através da junção de vários episódios de um documentário, NatGeo (Criando o Planeta Terra).

Em seguida, iniciamos a aplicação dessa etapa do projeto em sala de aula. Foram necessárias duas aulas consecutivas de 50 minutos cada.

#### ETAPA IV – VÍDEOS

Nessa etapa, o processo metodológico de elaboração dos vídeos foi o mesmo já descrito anteriormente. Entretanto, ocorreram algumas mudanças indispensáveis. Ao produzir os novos vídeos (Tabela 2), foi perceptível uma maior facilidade para a gravação e edição em relação aos anteriores. Além de disponibilizar os vídeos no *You Tube*, reproduzimos também em sala de aula, dessa forma garantiríamos que os estudantes iriam assistir.

**Tabela 2:** Vídeos

Conteúdo geral	Títulos dos Vídeos
Tabela periódica	Ligações covalentes
	Introdução as ligações iônicas

**Fonte:** Elaboração dos próprios autores, (2023).

## ETAPA V: QUESTIONÁRIO FINAL

Ao final do projeto, aplicamos um último questionário. De acordo com Parasuraman (*apud* Chagas, 2000), um questionário é tão somente um conjunto de questões, feito para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos do projeto, sendo ele indispensável para a obtenção de resultados da aplicação da metodologia em questão. A aplicação do questionário final pode ser considerado um método de avaliação final, e trazem também o *feedback* dado pelos estudantes e ainda, poderá nortear os pesquisadores na busca pelo aperfeiçoamento da pesquisa.

Este questionário continha 6 questões de caráter objetivo, a qual se buscou minimizar interpretações subjetivas, buscou-se seguir critérios como clareza e relevância. Ademais, foi tido como intenção receber o Feedback da aplicação das atividades (filme, vídeos e atividades). O questionário aplicado pode ser dividido em três partes: a primeira tratava sobre os vídeos, a segunda tratava do filme, sempre buscando identificar o nível de satisfação dos alunos e se pretendiam continuar utilizando materiais semelhantes como apoio aos estudos. A terceira parte do questionário objetivou investigar a opinião dos alunos acerca da metodologia proposta e se os mesmos estavam satisfeitos com nossa presença e contribuição em seus estudos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

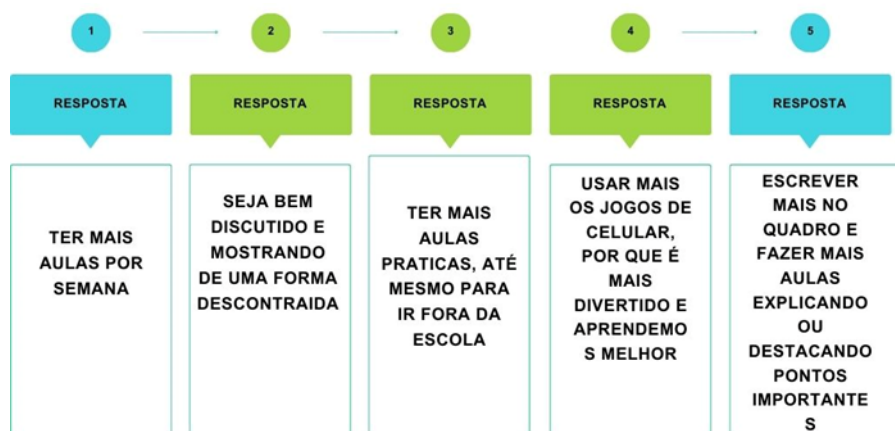
Nagumo e Teles, (2017) apontam o uso dos dispositivos móveis como inevitáveis e cada vez mais comuns. Afirmam, ainda, que é possível e importante utilizar esta tecnologia como material pedagógico em ambientes educacionais. Observando o exposto por estes autores, pode-se observar que o uso de materiais audiovisuais como recurso pedagógico é viável, especialmente pela acessibilidade proporcionada pelas tecnologias digitais. Nesse contexto, os dispositivos móveis, como celulares e notebooks, desempenham um papel categórico como meios de comunicação e transmissão desses recursos metodológicos, contribuindo significativamente para a integração de vídeos e filmes no ambiente educacional.

Conforme exposto na sessão de procedimentos metodológicos, realizamos um pré-teste, com caráter de sondagem inicial. Um total de 31 alunos do



1º ano do ensino médio participaram e responderam estas perguntas. O aluno teve a liberdade para expressar as respostas com sua linguagem conforme compreendeu. Após a análise dos dados obtidos da primeira pergunta, percebe-se que os alunos sugeriram diferentes propostas para tornar as aulas de química mais atrativas (Figura 2). Aqui, estivemos empenhados em identificar as preferências dos alunos, para assim direcionar como conduziríamos com os métodos de aplicação dos materiais audiovisuais, de maneira mais cativante e com maior relevância para o aprendizado.

**Figura 2.** Respostas a pergunta “em sua opinião, o que pode ser feito para que as aulas de Química sejam mais atrativas?”



**Fonte:** Dados dos próprios autores, (2024).

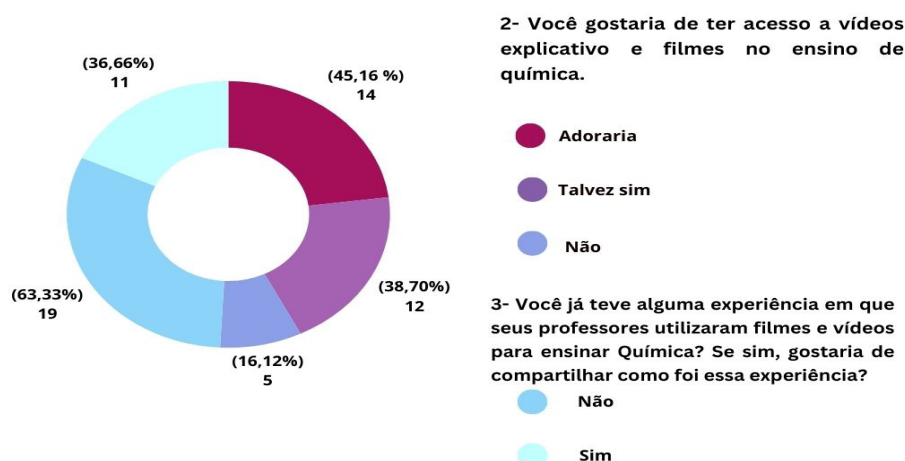
Das respostas coletadas, alguns apontamentos bem relevantes foram mencionados, tal como a necessidade do aumento da quantidade de aulas de química e que os conteúdos fossem discutidos de forma mais “divertida”. Com isso, a proposta didática da utilização de vídeos, poderia ser a solução para minimizar os problemas das quantidades de aulas, gerar uma maior discussão dos conteúdos, trazer os pontos mais importantes (em formato de revisão) e até mesmo inserir ilustrações que poderiam dar auxílio a algumas aulas práticas. De acordo com Silva e Ghidini, “uma metodologia ativa de ensino também é possível com a utilização de recursos audiovisuais como computadores, TV, data show/projetores que permitem a exibição de slides, filmes, vídeos” (2020).

A questão de número 2 indagou se os alunos gostariam de ter acesso a vídeos explicativos e filmes nas aulas de química com o intuito de avaliar o



nível de disposição e interesse de cada aluno. Dos 31 alunos respondentes, 14 (45,16%) responderam “talvez sim”, 12 alunos (38,70%) “eu adoraria participar da experiência” e 5 (16,12%) assinalaram que “não gostariam de participar” (Figura 3). Já a terceira pergunta questionava se o aluno já havia tido aulas em que se utilizou vídeos e filmes como ferramenta para o ensino de química. Observa-se que a maioria, 19 (63,33%) afirmaram não ter vivenciado essa prática em sala de aula, enquanto apenas 11 (36,66%) alunos já vivenciaram alguma experiência com audiovisuais em ambientes de ensino aprendizagem (Figura 3).

**Figura 3.** Resultados das questões nº 2 e 3 do questionário inicial.



**Fonte:** Dados dos próprios autores, (2024).

De acordo com Lovato (2023), o qual aponta a aplicação dos audiovisuais em salas de aula, cita que essa metodologia pode despertar a atenção dos alunos ainda mais do que métodos tradicionais. O mesmo, com uma classe de estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, aplicou uma estratégia denominada “pausa dialogada”, que consistiu em momentos específicos de um filme em pausas que seriam realizadas para que os alunos discutissem em pequenos grupos questionamentos apresentados pelo professor, seguindo, após o filme por uma discussão geral do professor com a turma sobre as questões levantadas.

É tido como resultado um aumento na curiosidade dos estudantes e da motivação, além de uma melhor compreensão dos temas trabalhados. Visto isso, podemos associar a presente metodologia da integração de Filmes e Vídeos

no Ensino de Química, a qual os alunos mostraram um grande interesse em vivenciar novas experiências, demonstrando a mesma curiosidade apontada pelo autor supracitado, demonstrando a eficácia da proposta.

Abaixo destacamos algumas falas sobre as experiências vivenciadas pelos alunos, acerca dessa estratégia de ensino.

*Aluno 1: “Sim, foi uma boa experiencia de aprendizagem”*

*Aluno 2: “Experiencia foi muito boa para o ensino”*

*Aluno 3: “Sim, foi muito divertido e importante”*

Foi possível perceber que a maioria dos alunos não teve aulas que contasse com a prática do uso de vídeos e/ou filmes para fins didáticos. Uma possível justificativa vem da despreparação e pré-conceito que ainda há no meio educacional envolvendo esses recursos. A capacitação e formação direcionadas para novas tecnologias educacionais são de suma importância, as estratégias com uso de vídeos e filmes, quando bem direcionados, podem contribuir para o melhor aprendizado em química.

Na questão de número quatro (Figura 4), do questionário prévio, buscamos identificar se os estudantes já haviam utilizado vídeos da internet para tirar dúvidas de alguma disciplina e tem-se que 29 (93,54%) dos alunos responderam que “sim”, e apenas 2 (6,45%) dos alunos apontaram que “não”. Posto isto, entendemos que os alunos seriam bem ativos em relação ao acesso aos materiais audiovisuais que produziríamos posteriormente, uma vez que eles já utilizam os audiovisuais como material de apoio ao ensino.

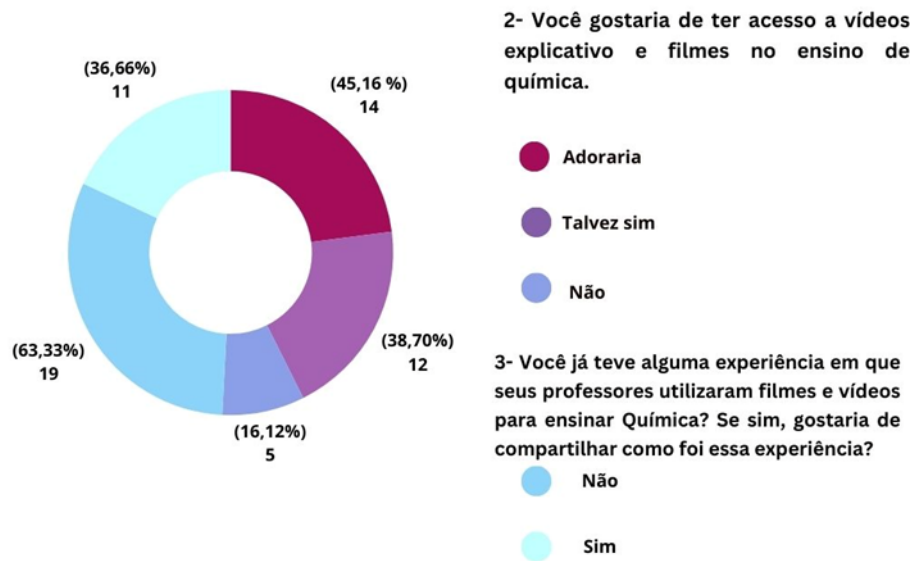
Na pergunta de número cinco, estabelecemos a plataforma *YouTube* e perguntamos com que frequência os alunos a acessavam. Do total de alunos respondentes, 21 alunos (67,74%) assinalaram que “às vezes,” utilizam, 9 alunos (29,03%) utilizavam com frequência e um pequeno percentual de alunos 3,22% (1 aluno) afirmaram que raramente utilizam o *You Tube* para ajudar em seus estudos (Figura 4). Tendo em vista que, a plataforma mencionada anteriormente foi a escolhida para nos auxiliar na aplicação da proposta, os resultados foram positivos, pois dos 31 alunos respondentes, apenas um (3,22%) dos estudantes afirmaram que raramente utilizam o aplicativo e, a grande maioria, 30 alunos que correspondem a 96,03%, fazem o uso do mesmo com uma maior frequência.



Desta forma, entende-se que os estudantes já têm a percepção de que esse tipo de recurso tecnológico pode ser bastante didático e agregar em sua rotina de aprendizagem. Pois

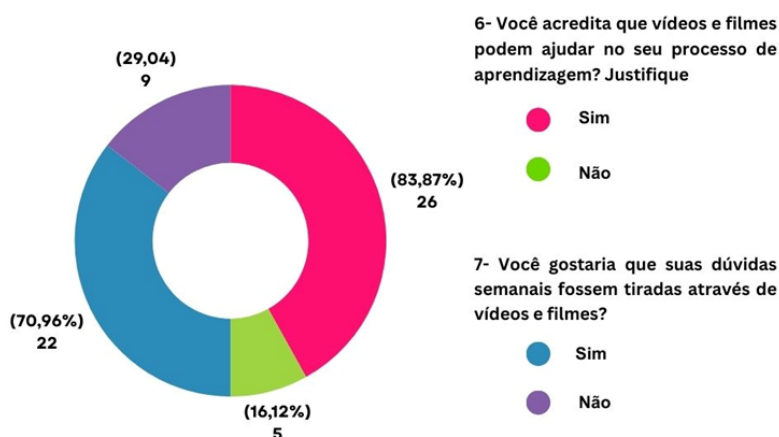
[...] O material audiovisual deverá explorar a especificidade da linguagem, ou seja, as possibilidades de direção e de combinação entre recursos de áudio (trilha sonora, paisagem sonora, música, diálogos, ruídos, etc.) e recursos visuais (atores, dramatização, animação, imagens, simulações, etc.) (Bandeira 2009).

**Figura 4.** Resultados das questões n.º 4 e 5 do questionário inicial.



**Fonte:** Dados dos próprios autores, (2024).

De um total de 31 alunos que responderam a sexta pergunta, 26 deles, 83,87% afirmaram que os recursos audiovisuais podem ajudar no processo de aprendizagem, e somente 16,12% (5) dos alunos responderam que “não”. A questão de número sete baseou-se em saber se os estudantes gostariam que fossem usados vídeos em aula como recurso complementar para tirar dúvidas acerca dos conteúdos ministrados nas aulas. Observou-se que 22 (70,96%) dos alunos gostariam e 9 (29,04%), não (Figura 5).

**Figura 5.** Resultados das questões n.º 6 e 7 do questionário inicial

**Fonte:** Dados dos próprios autores, (2024).

[...] Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil (Base Nacional Comum Curricular, 2017).

A atividade de revisão pautada na inclusão de imagens da tabela periódica (Imagens<sup>12;13</sup>), como parte das questões (Quadro 1), permitiu que os alunos desenvolvessem habilidades de análise visual, observando que a proposta é instigar os alunos através da visualização, e interpretação de dados. As imagens nas aulas de Ciências possuem um papel mais central na construção e comunicação das ideias científicas do que aqueles tradicionalmente a elas atribuídos, como os de meras ilustrações ou de auxiliares na memorização, Tomio et al. (2013), assim, completam o aprendizado proporcionado pelos vídeos.

As questões deste momento de revisão incentivam os alunos a refletirem sobre conceitos específicos da tabela periódica, como a identificação de gru-

12 <https://s.concursosnobrasil.com.br/media/cache/f/tabela-periodica-960x540.jpg>

13 <https://clubedaquimica.com/wp-content/uploads/2021/08/regra-do-octeto-tabela-1024x576.jpg>

pos, famílias e períodos, e as diferenças entre metais e ametais. Essas questões promovem uma compreensão mais profunda do conteúdo e estimulam os alunos a aplicarem seus conhecimentos de forma mais analítica. As questões de número 4 e 5 proporcionaram uma avaliação mais objetiva do conhecimento dos alunos em relação a temas específicos.

#### Quadro 1 – Atividade de revisão

<b>1. Quais são as diferenças entre os metais e ametais?</b>
<b>2. Qual grupo da tabela periódica pode ser maleável? Cite dois elementos desse grupo.</b>
<b>3. O elemento químico H (Hidrogênio) é um metal alcalino? Justifique sua resposta.</b>
<b>4. Marque V para verdadeiro e F para falso nas seguintes perguntas.</b>  1. Lítio é um ametal ( ) 2. Mg é um metal alcalino terroso ( ) 3. O grupo dos ametais são compostos por 15 elementos químicos ( ) 4. Cl e F são ametais ( )
<b>5. Resolva a questão com base nas afirmativas abaixo.</b>  I. Os elementos estão organizados em ordem crescente de número atômico. II. O hidrogênio é um metal alcalino III. Os metais correspondem a maior parte da tabela periódica.
<b>6. Ferro, Manganês, e Cromo são:</b>  A) Metais alcalinos B) Metais alcalino-terrosos C) Metais de transição
<b>7. Eles fazem parte do grupo dos metais e apresentam características comuns: brilho metálico, maleabilidade, ductilidade, são bons condutores de calor e de eletricidade. Esses elementos, podem ser:</b>  A. Cu, Ag, Au B. He, H, O C. Xe, Cl, P D. H, F, Rn
<b>8. Como se localizam os períodos na tabela periódica?</b>
<b>9. Como se identificam as famílias na tabela periódica?</b>



**10. Cada fila vertical da tabela periódica denomina-se:**

- A. Período.
- B. Família.
- C. Elemento.
- D. Símbolo.

**11. Cada fila horizontal da tabela periódica denomina-se:**

- A. Símbolo.
- B. Período.
- C. Família.
- D. Elemento.

**12. A tabela periódica tem:**

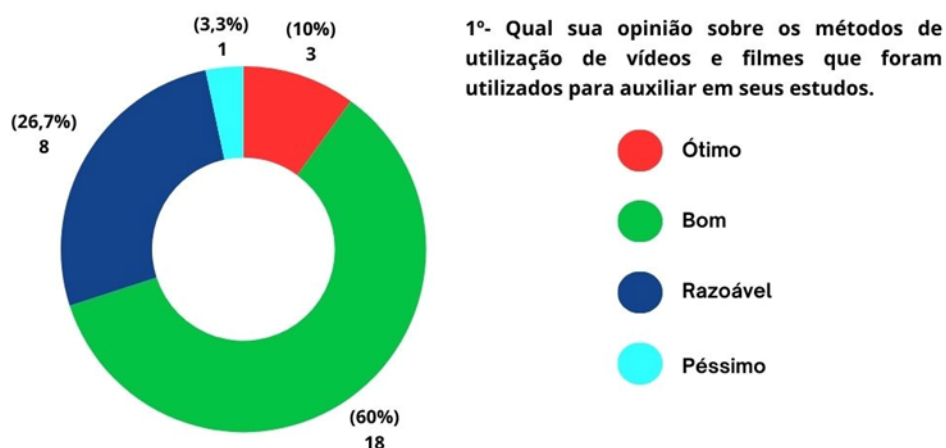
- A. 7 famílias e 18 períodos.
- B. 5 períodos e 15 famílias.
- C. 5 famílias e 15 períodos.
- D. 18 famílias e 7 períodos.

**Fonte:** Dados dos próprios autores, (2024).

Com a finalização dessa etapa, foi possível observar uma certa facilidade que os alunos tiveram na resolução das questões, mostrando um maior preparo para a resolução de atividades relacionadas, visto que a média de acerto dos alunos foi de 83,9%, que corresponde a 10/12 questões.

Após a execução de todas as fases metodológicas, aplicamos um questionário final com 6 perguntas. Na primeira delas, pretendíamos saber qual a opinião dos alunos acerca dos vídeos e filmes que reproduzimos durante as aulas. Os dados estão representados na figura 6, em que se observou que a maior parte da turma aprovou a metodologia. 10% (3) assinalaram “ótimo”, 60% (18) bom, razoável 26,7 (8) e por fim 3,3% (1) marcou a opção “ruim”. Numa visão ampla, observa-se que 70% (21) dos alunos, aprovaram o método (ótimo e bom) de utilização dos vídeos/ou filmes no ensino de química.



**Figura 6.** Resultado da questão 1 do questionário final

Fonte: Dados dos próprios autores, (2024).

Trabalhamos o filme “*A História de Tudo*”, que trata da cronologia de “tudo”, ou melhor, da Terra, desde os eventos iniciais de acúmulo de poeira e rochas no espaço até formação do planeta que conhecemos, o surgimento da vida até à atualidade, marcada por diversos desastres naturais que nos trouxeram à realidade atual, e torna-se abrangente em diversas disciplinas, como geografia, biologia, física, química e outras. Mantendo o foco em química, conseguimos observar a reação de substâncias e diversas ligações químicas presentes na natureza.

Por exemplo, o filme nos permite visualizar a síntese de aminoácidos, um processo crucial na origem da vida na Terra. Além disso, podemos entender a formação de ligações iônicas como as vistas em sala de aula entre íons metálicos e não metálicos na crosta terrestre, um fenômeno fundamental na estruturação do nosso planeta.

Durante o filme, são destacadas reações químicas importantes, como a formação de água ( $H_2O$ ) por meio da combinação de hidrogênio ( $H_2$ ) e oxigênio ( $O_2$ ), além da ocorrência de reações de oxidação na atmosfera da Terra, essenciais para a evolução do ambiente terrestre e o surgimento da vida.

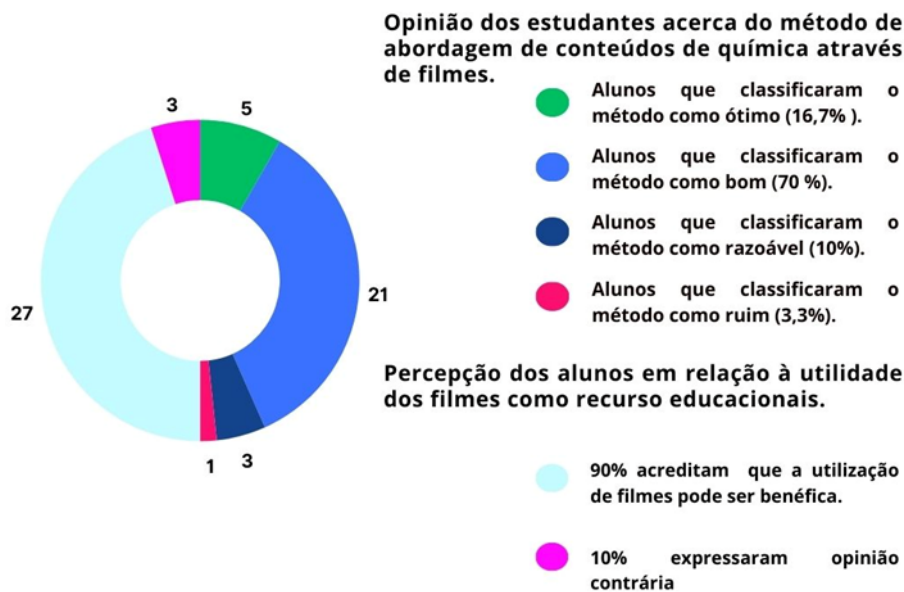
Esses exemplos específicos, discutidos durante o programa PIBID, em sala de aula pela professora supervisora, destacam tanto as ligações iônicas quanto as covalentes e sua importância na compreensão da química do nosso mundo.

Neste contexto, procuramos saber a opinião dos estudantes acerca do método de abordagem de conteúdos de química através de filmes. Os dados es-



tão representados na figura 7, em que obtivemos que, 16,7% (5) declararam que o consideraram “ótimo”, enquanto 70% (21) o classificaram como “bom”. Apenas 10% o avaliaram como “razoável” e 3,3% (1) como “ruim”.

**Figura 7.** Resultado das questões n.º 2 e 3 do questionário final.



**Fonte:** Dados dos próprios autores, (2024).

Visando fortalecer nosso entendimento acerca da percepção dos alunos em relação à utilidade dos filmes como recurso educacionais, e compreender se eles acreditam que a utilização de filmes em sala de aula pode auxiliá-los em seus estudos perguntamos aos alunos se o método de utilizar filmes no ensino de química ajudou na aprendizagem e os resultados mostraram que 90% (27) dos alunos afirmaram que acreditam que a utilização de filmes pode ser benéfica para seu aprendizado, enquanto 10% (3) expressaram opinião contrária. A seguir, serão apresentadas algumas das opiniões dos alunos:

Aluno 1: “Sim, porque é uma forma mais descontraída que ainda sim passa ensinamentos.”

Aluno 2: “Não, porque nem todos os filmes me interessa.”

Aluno 3: “Sim, só é ruim quando tem que fazer resumo.”

No quarto item, questionamos se os alunos acharam úteis os vídeos elaborados pelos pibidianos e disponibilizados pelas plataformas *You Tube* e *WhatsApp* e/ou reproduzidos em sala de aula. Foi observado que grande parte



da turma, 71% (22), considerou útil. Vale ressaltar que estes vídeos tratavam das temáticas ministradas pela professora supervisora, para que de fato houvesse um bom aproveitamento do método. Após essa análise, segue uma seleção de trechos dos vídeos elaborados com base nas dificuldades expostas pelos estudantes e no conteúdo hora abordado pela professora supervisora do PIBID:

**Vídeo 1<sup>14</sup> (Tabela periódica):** “Os metais são sólidos em temperatura ambiente, com exceção do mercúrio. Eles são maleáveis, têm um brilho característico, são bons condutores de calor e energia, têm altos pontos de fusão e ebulição e possuem eletropositividade.”

**Vídeo 2<sup>15</sup> (Tabela periódica):** “Vamos para o outro lado da Tabela Periódica, temos os ametais, também chamados de não metais, ao todo são 11 elementos químicos.”

**Vídeo 3<sup>16</sup> (Ligação covalente):** “A teoria do octeto, ou regra do octeto, estabelece que os átomos devem possuir oito elétrons em sua camada de valência para adquirir estabilidade química. A camada de valência é a última camada eletrônica de um átomo.”

**Vídeo 4<sup>17</sup> (Ligações iônicas):** “Fala galera, beleza? Como vocês sabem, meu nome é Lucas e hoje estarei trazendo para vocês um breve resumo sobre ligações iônicas e ligações metálicas. Como acabei de falar, vai ser apenas um breve resumo, então não vou me aprofundar muito no conteúdo e este conteúdo vocês já viram em sala de aula e aqui vão poder revisar.”

Na figura 8 (questão 5), destacamos algumas opiniões relacionadas aos vídeos publicados.

14 <https://youtu.be/EfN2UVVmFUE?si=HxSeAAOMF9V33DYZ>

15 <https://youtu.be/j9Kxp5O2SMU?si=LdMHHSyUZpvnvZwQ>

16 [https://youtu.be/VUXBWtrVP\\_k?si=MKUqI-maX7kWWG7M](https://youtu.be/VUXBWtrVP_k?si=MKUqI-maX7kWWG7M)

17 <https://youtu.be/uV8DcdHYuao?si=WJka-gmnHQ8MhjUr>



**Figura 8.** Respostas dos alunos acerca dos vídeos disponibilizados

**Fonte:** Dados dos próprios autores, (2024).

Acreditamos que dois fatores podem ter contribuído para essa aceitação dos estudantes. O primeiro vem do fato deles já terem o hábito de ver vídeos e o segundo tem a ver com o fato de os vídeos terem sido elaborados de maneira personalizada, uma vez que, estávamos presentes no cotidiano da turma, conhecendo os principais métodos de estudo e entraves que os mesmos mencionavam. Nesse contexto, Hootsuite (apud Junges 2019) que é uma ferramenta de marketing e gerenciamento de mídias, mostraram em sua pesquisa que 44% dos seus usuários assistem vídeos todos os dias, seja em dispositivos móveis, computadores e, até mesmo, Smart TV's, concretizam a ideia de que o hábito de utilizar vídeos é uma prática comum entre os estudantes e que se bem direcionados podem proporcionar uma maior aprendizagem.

A análise da pergunta número 6 (Figura 9) revela que, após a inserção do projeto, a maioria dos jovens do 1º ano do ensino médio (63,3%) expressaram interesse em continuar buscando vídeos semelhantes para auxiliar nos estudos de química. No entanto, 16,7% afirmaram que não buscarão conteúdos similares, enquanto 13,3% responderam “talvez” e 3,3% apontaram incerteza ao assinalar “depende”. Ainda, 3,3% mencionaram buscar vídeos apenas se necessário. É possível apontar que alguns fatores podem ser decisivos para que os 16,7% (5) dos alunos não busquem por esses conteúdos, podemos apontar possíveis dificuldade de acesso à tecnologia, falta de autonomia no aprendizado ou até



mesmo sobrecarga de informações, entretanto, acreditamos que esses números se devem aos alunos que tem uma maior preferência por métodos de estudo tradicionais (leitura de livros, apostilas, resumos, anotações, etc.).

**Figura 9.** Resultado da questão nº 6 do questionário final.



Fonte: Dados dos próprios autores, (2024).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As estratégias utilizadas neste trabalho demonstram o sucesso na adoção de recursos audiovisuais no ensino de química. A inclusão de vídeos e filmes nas escolas favorece o entendimento e uma maior compreensão de questões ditas “teóricas” da realidade dos alunos. Nesse viés, é possível apontar o sucesso do emprego da metodologia, que se mostrou eficaz e contributiva, facilitando o processo de ensino-aprendizagem, tornando aulas em momentos dinâmicos, levando os alunos a ter um maior interesse à disciplina.

Além disso, o emprego da metodologia desempenhou um papel fundamental na formação dos licenciandos participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a participação no emprego dessas estratégias contribui para o desenvolvimento de competências, como, planejamento de aulas mais envolventes e adaptações dos diferentes conteúdos para diferentes perfis de alunos. Assim sendo, o objetivo geral da pesquisa foi alcançado, visto que os alunos envolvidos na pesquisa descreveram que o método facilitou à aprendizagem e que continuariam buscando conteúdos semelhantes para aprimorar os estudos e tirar suas dúvidas que surgem no processo de aprendizagem ao qual muitas das vezes passam despercebidos.



## REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Denise. **Materiais didáticos**. Curitiba, PR: IESDE, 2009.

BEDIN, Everton. Filme, experiência e tecnologia no ensino de ciências, química: uma sequência didática. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 9, n. 1, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Educação é a Base. Base Nacional Comum Curricular. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 01 set. 2017.

CALLEGARIO, Laís Jubini *et al.* As imagens científicas como estratégia para a integração da história da ciência no ensino de ciências. **Revista brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 835-852, 2017.

CAVALCANTI, Carla Delania Monteiro; COSTA, Josinaldo Maranhão; BERNARDO, Luciano. **Utilização de vídeos e/ou filmes nas aulas de química**: análise da concepção dos docentes. In: II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2015.

CHAGAS, Anivaldo Tadeu Roston. O questionário na pesquisa científica. **Administração on line**, v. 1, n. 1, p. 25, 2000.

FIGUEIREDO COELHO, Roseana Moreira; VIANA, Marger da Conceição Ventura. A utilização de filmes em sala de aula: um breve estudo no Instituto de Ciências Exatas e Biológicas da UFOP. **Revista da Educação Matemática**, v. 1, 2011.

HACK, Josias Ricardo. Linguagem virtual e audiovisual na EAD. Tafner, E. et al. Produção de materiais auto instrutivos para EAD. **Indaial: ASSELVI**, p. 59-87, 2010.

JUNGES, Débora de Lima Velho; GATTI, Amanda. Estudando por vídeos: o Youtube como ferramenta de aprendizagem. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 22, n. 2, 2019.

JUNIOR, Silvio Gentil Jacinto *et al.* O ensino de Ciências Naturais na educação básica por meio de atividades lúdicas: uma revisão da literatura. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 6, p. e16110614643-e16110614643, 2021.

LIMA, P. R. B.; FALKEMBACH, G. A. M.; TAROUÇO, L. M. R. Objetos de Aprendizagem no contexto de M-Learning. In: TAROUÇO, L. M. R. *et al.* (Org.). **Objetos de Aprendizagem**: teoria e prática. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

LOVATO, Fabricio Luís; SEPEL, Lenira Maria Nunes. Cinema e ciência em sala de aula: uma proposta metodológica para o ensino de ciências utilizando filmes e



“pausas dialogadas”. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista-ENCITEC**, v. 13, n. 1, p. 152-169, 2023.

NAGUMO, Estevon; TELES, Lucio França. O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 97, p. 356-371, 2016.

PEREIRA, Lis Soares; FILARDI, Marcelo Augusto. Proposta pedagógica para utilização do audiovisual Flecha Selvagem na abordagem da educação intercultural. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 14, n. 4, p. 1-17, 2023.

RABECHINI JR, Roque; CARVALHO, Marly Monteiro de; LAURINDO, Fernando José Barbin. Fatores críticos para implementação de gerenciamento por projetos: o caso de uma organização de pesquisa. **Production**, v. 12, p. 28-41, 2002.

ROCHA, Carlos Jose Trindade; DE FARIAS, Sidilene Aquino. A importância do livro didático na integralização e aulas de Química em escola pública. **EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 7, n. 17, p. 1547-1560, 2020.

SCHNEIDER, Eduarda Maria; FUJII, Rosangela Araujo Xavier; CORAZZA, Maria Júlia. Pesquisas quali-quantitativas: contribuições para a pesquisa em ensino de ciências. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 9, p. 569-584, 2017.

SILVA, Maria Antônia Moura; GHIDINI, André Ricardo. A utilização de recursos audiovisuais no ensino de química na educação de jovens e adultos. **Scientia Naturalis**, v. 2, n. 1, 2020.

TOMIO, Daniela et al. As imagens no ensino de ciências: o que dizem os estudantes sobre elas?. **Caderno pedagógico**, v. 10, n. 1, 2013.



# ABORDAGEM DA SEXUALIDADE NO ENSINO DE BIOLOGIA: UM ESTUDO A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES<sup>18</sup>

FÉLIX, Viviane Patrícia Pereira (1)

(1) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0118-373X>; UNCISAL, professora-assistente de Biologia, Histologia e Embriologia, doutoranda em ensino pela RENOEN/UFAL, bolsista FAPEAL, BRASIL. E-mail: [vivianeppf.1978@hotmail.com](mailto:vivianeppf.1978@hotmail.com)

## INTRODUÇÃO

A sexualidade, segundo Louro (2008), pode ser compreendida como um processo construído ao longo do desenvolvimento dos sujeitos, sendo influenciado tanto por nossas capacidades reprodutivas, como pelo prazer e por componentes históricos e socioculturais. Porém, conforme alerta Foucault (1987), essa construção da sexualidade ocorre por relações de saber-poder, ou seja, por mecanismos e discursos de interdição e repressão, discursos científicos e práticas cotidianas que envolvem todos os sujeitos.

Diante dessa realidade, pode-se dizer que o processo de educação sexual ocorre, a princípio, de modo informal, por meio das relações com o ambiente, no qual a família figura como referência maior, mas acontece posteriormente de maneira formal, como prática pedagógica, nas escolas e demais instituições sociais (Figueiró, 2010; Furlani, 2011).

De acordo com Souza (2009), a primeira proposta de educação sexual nas escolas brasileiras data de 1928, quando os desvios sexuais passaram a ser tratados como doenças ao invés de crimes. A partir dessa perspectiva que ficou conhecida como higienista, a escola foi alçada a espaço de intervenção preventiva, devendo cuidar da sexualidade de crianças e adolescentes para garantir que

<sup>18</sup>DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt4cap12>



estas produzissem comportamentos normais (Sayão, 1997; Abramovay, Castro, Silva, 2004; Altmann, 2001).

Entretanto, segundo Souza (2009), apenas inspetores médicos estavam autorizados a divulgar e fazer cumprir princípios de educação sexual nas escolas. Em 1932, a partir do momento em que estes profissionais foram encaminhados para outros setores, as experiências de educação sexual se tornaram escassas, somente existindo em algumas instituições de ensino particulares e em alguns municípios brasileiros (Sayão, 1997; Abramovay, Castro, Silva, 2004).

De acordo com Barroso e Bruschini (1982), as experiências de educação sexual que ainda persistiam eram direcionadas à formação da mulher para o papel de esposa e mãe, e ao combate à masturbação e doenças venéreas, ou seja, um enfoque biologicista. Essa perspectiva só se alterou a partir do aumento de casos de gravidez na adolescência e, principalmente, pela progressão de casos de Síndrome da Imunodeficiência Humana (SIDA/AIDS). Sendo assim, em 1988, foram promulgados pelo Governo Federal, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que legitimavam o ensino da educação sexual na Educação Básica (Pereira; Monteiro, 2015).

Conforme os PCNs, a sexualidade deixa de ser compreendida apenas como efeito de dimensão biológica, passando a ser encarada também como efeito de dimensão cultural (enfoque sociocultural), devendo ser tratada como um tema transversal, podendo ser trabalhada nas diversas áreas do conhecimento, levando em consideração a contribuição das diversas disciplinas.

Todavia, pesquisas como a de Barros e Ribeiro (2012) revelaram à época um descompasso entre o discurso dos PCNs acerca da abordagem da sexualidade e a prática escolar. Segundo as autoras, nas práticas escolares, a sexualidade entra pelas margens do currículo, isto é, como um conhecimento menos legítimo que os demais, uma vez que costuma ser discutida pelos professores como um anexo, um assunto que pode ser encaixado em qualquer temática que está sendo tratada em sala ao invés de um eixo norteador.

Mediante o exposto, surgiu a seguinte questão de pesquisa: Como tem se dado a abordagem da sexualidade no ensino de Biologia? A partir desse questionamento, definiu-se por objetivo geral realizar uma revisão sistemática da literatura (RSL) sobre a abordagem da sexualidade em teses e dissertações, no



período de 2012 a 2022. Já com relação aos objetivos específicos, pretende-se: analisar a abordagem desse tema nos estudos divulgados e, conseqüentemente, avaliar possíveis avanços e lacunas teóricas apresentadas para estudos futuros.

A partir disso, o presente trabalho está organizado em duas seções. Na primeira, apresentamos o percurso metodológico galgado para o desenvolvimento da RSL, ou seja, a escolha da base de dados, os critérios de inclusão e exclusão adotados, os descritores e operadores booleanos utilizados e o levantamento dos dados. Na segunda seção, expusemos os resultados da pesquisa, bem como as análises realizadas a partir dos dados obtidos. Por fim, trazemos a resposta a questão de pesquisa levantada no início deste texto.

## METODOLOGIA

A RSL corresponde a um tipo de estudo que parte da formulação de uma questão norteadora, a partir da qual são levantadas as pesquisas disponíveis, que serão analisadas e terão seus resultados sintetizados (Silva; Mercado, 2015; Nunes; Silva; Mercado, 2016; Silva; Dias, 2021).

Conforme Muñoz *et al.* (2002), a maior contribuição da RSL é gerar evidência científica, uma vez que é capaz de integrar a informação existente sobre uma temática específica, através do agrupamento e análise dos resultados procedentes de estudos primários, realizados em locais e momentos diferentes por grupos de pesquisa independentes.

O presente estudo tem natureza qualitativa, pois “envolve atenção à natureza interpretativa da investigação, situando o estudo dentro do contexto social, político e cultural dos pesquisadores” (Creswell, 2014, p.51). O processo de busca bibliográfica foi realizado no período de 2012 a 2022. Definiu-se como base de dados o Banco de Teses do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT), pelo fato de fazer uma triagem mais delimitada dos dados. Os descritores e operadores booleanos utilizados para a pesquisa foram: “sexualidade” AND “ensino de Biologia”. O banco de dados disponibilizou 40 trabalhos, entre teses e dissertações, no período de realização da pesquisa, abril de 2023.

A princípio, checkou-se o título do escrito para ver se tinha os descritores e operadores booleanos “sexualidade” AND “ensino de Biologia”. Caso não encontrasse tais unidades temáticas, partia-se para observar as palavras-chave. Se,



ainda assim, não evidenciasse nada, levava-se em conta o último critério de seleção do artigo, qual seja, a leitura do resumo para inferir alguma conexão direta ou indireta com a temática esperada.

Foram excluídos os artigos duplicados, bem como aqueles que não apresentavam afinidade com o tema de pesquisa pretendido, apenas a área do conhecimento. Selecionaram-se, então, 36 estudos que tratavam de sexualidade, lidos um a um e submetidos aos pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2016).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como indica o Quadro 1, dos 36 estudos encontrados, observou-se que as Instituições de Ensino Superior (IES) que concentram o maior número de trabalhos com foco em sexualidade no ensino de Biologia no período de 2012 a 2022 são Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), ambas com seis estudos cada, seguida pela Universidade Federal da Paraíba, com quatro trabalhos.

**Quadro 1.** Teses e Dissertações analisadas e n.º de trabalhos por universidade

IES	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Nº
UFS	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2
UTFPR	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
UEM	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
UCS	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
UERJ	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2
UEPB	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
UFMG	-	-	-	-	-	-	5	-	-	1	6
UFAL	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
UFPB	-	-	-	-	-	-	1	1	-	2	4
UFJF	-	-	-	-	-	-	3	4	-	-	6
UFRJ	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	2
UFPE	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
UFPR	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
UEC	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
UFMT	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1



IES	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Nº
UNB	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	2
UFRGS	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	2
UNIFESP	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
TOTAL											36

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Nas demais instituições, verificou-se uma quantidade mais modesta de pesquisas, duas ou uma, apenas. Com dois estudos, destacamos: Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Com apenas um trabalho desenvolvido ao longo de 11 anos, tivemos: Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade de Caxias do Sul (UCS), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Campinas (UEC), Universidade Federal do Mato-Grosso (UFMT) e Universidade Federal de São Paulo (UFSP).

A maioria das teses e dissertações desenvolvidas com foco na sexualidade no ensino de Biologia concentra-se na região sudeste (18), seguida pela região nordeste do país (9) e das regiões centro-oeste e sul, que juntas somam também nove pesquisas. Conforme o mecanismo de busca utilizado, não foi possível localizar nenhum estudo sobre sexualidade na região Norte. Essa assimetria entre as regiões brasileiras foi destacada, por exemplo, por Pereira e Monteiro (2015), como reflexo da própria desigualdade social e econômica do sistema educacional brasileiro.

Também é possível perceber que, num período de 11 anos, o número de estudos desenvolvidos sobre sexualidade no ensino de Biologia não é expressivo, especialmente nos primeiros anos do levantamento. De acordo com Silva (2019), tal fato se justifica por uma série de fatores, a saber:

- a formação acadêmica nos cursos de licenciatura não favorece nem o desenvolvimento de didáticas para o trabalho com temáticas transver-



sais, nem um ensino humanístico, especialmente para as questões da sexualidade humana;

- falta de tempo ou de estímulo dos/das professores/as para buscar informações ou leituras científicas acerca das temáticas transversais, uma vez que geralmente se encontram com carga horária de trabalho excessiva, lecionando em várias instituições diferentes e recebendo salários aquém do devido;
- ausência de oportunidades em cursos de capacitação de professores/as ou formação continuada que alcancem satisfatoriamente suas dúvidas e necessidades;
- os temas transversais geralmente não estão presentes na grade curricular dos conteúdos ministrados nas disciplinas;
- crenças pessoais, religiosas e ideológicas dos/das docentes influenciam a seleção de temáticas ou a forma como os conteúdos curriculares sobre sexualidade são explorados.

Entretanto, observa-se no quadro 1 que nos últimos anos, isto é, no período de 2018 a 2022, o número de pesquisas desenvolvidas sobre sexualidade foi significativo. Foram 32 em detrimento de cinco nos primeiros seis anos. Tal fato pode ser entendido como uma reação as tensões vivenciadas pela onda conservadora que tomou conta do mundo e, conseqüentemente do Brasil (Demier; Hoeveler, 2016).

No que tange a educação, essa onda conservadora começou a ganhar forma no Brasil em 2004, quando foi fundado o movimento Escola Sem Partido (MESP). Esse movimento, que criou o programa e na sequência o projeto de lei “Escola Sem Partido”, combatia uma suposta “doutrinação política e ideológica”<sup>19</sup> por parte dos/as professores/as que discutiam gênero e sexualidade nas escolas, universidades e outros espaços educacionais. Mas, segundo Silva

<sup>19</sup> Essa expressão se referia aos seguintes programas governamentais: Gênero e Diversidade na Escola (GDE) proposto em 2006, Saúde e Prevenção nas Escolas (PSE), de 2008, e Escola Sem Homofobia (ou kit anti-homofobia), de 2011. Os dois primeiros foram desenvolvidos nas escolas e tratavam, respectivamente, de questões de gênero e propunham abordagens relativas à sexualidade focalizadas não somente na dimensão biológica do corpo, da prevenção e da saúde sexual, mas possibilitava reconhecer e explorar dimensões socioculturais e políticas da Educação Sexual (NASCIMENTO; CHIARADIA, 2017). O kit anti-homofobia, constituído de material didático e orientações, trabalhava com as questões referentes a gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, porém teve sua distribuição cancelada diante da pressão das bancadas religiosas, que o considerou propaganda de orientação sexual (CHAGAS, 2013).



(2019), isso não fazia sentido, haja vista que as relações sociais vigentes não convergiam para um favoritismo no que diz respeito as identidades de gênero não binárias ou não normativas.

O fato é que o MESP foi responsável tanto pelo cancelamento do Programa do Governo Federal chamado de Escola sem Homofobia (ou Kit anti-homofobia), de 2011, como pela retirada das questões de gênero e sexualidade do Plano Nacional da Educação aprovado em 2014 e de alguns planos estaduais e municipais, fato que repercutiu na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma vez que o tema orientação sexual não foi inserido entre os temas integradores do novo documento (Nascimento; Chiaradia, 2017).

Conforme o quadro 2, durante a análise dos 36 estudos, observou-se que eles foram escritos por 22 autoras e 14 autores. Esse dado revela que embora as mulheres sejam as que mais desenvolvem trabalhos com foco na sexualidade, os homens também se mostram bastante engajados.

**Quadro 2.** Banco de dados na base da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Ano	Autor	Título	Tese	Dissertação	IES
2013	Edenilse Batista Lima	Concepções de docentes de biologia da grande Aracaju sobre corpo		x	UFS
2014	Cristiane Aparecida Kiel	Orientação sexual no espaço escolar para alunos do ensino médio sob a perspectiva Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS)		x	UTFPR
2015	Bruna Larissa Ramalho Diniz	Formação de educadores sexuais no curso de Ciências Biológicas da UEM : a concepção dos graduandos sobre a atuação do professor de ciências e biologia na educação sexual		x	UEM
2016	Marcus Vinicius Veiga Serafim	A produção de jogos didáticos como ferramenta para promover a aprendizagem sobre tópicos de orientação sexual		x	UCS
2017	Aline Mendonça Santana	Inovação inclusiva e singularidades : um estudo com licenciados de ciências biológicas da UFS		x	UFS
2018	Ariel Pereira Fernandes do Nascimento	A influência das diferentes culturas nas visões dos alunos da EJA-Manguinhos na discussão do tema sexualidade e gênero		x	UERJ
2018	Caio Roberto Siqueira Lamego	Ensino de Ciências e Biologia, diálogos entre disciplinas e abordagens culturais: saberes e processos formativos no cotidiano de uma escola		x	UERJ



Ano	Autor	Título	Tese	Dissertação	IES
2018	Elaine de Jesus Souza	Educação sexual “além do biológico”: problematização dos discursos acerca de sexualidade e gênero no currículo de licenciatura em biologia	x		UFRGS
2019	Aline Michel Barbosa Gomes	Ações educativas para uma vida sexual saudável: ênfase no uso de contraceptivos para prevenção de gravidez indesejada e infecções sexualmente transmissíveis		x	UFMG
2019	Ana Débora Batista Aurino	Educação sexual: estratégias metodológicas para o ensino médio		x	UFPB
2019	Celiane Vieira do Nascimento Lira	Produção de uma animação interativa para o estudo da Zika como infecção sexualmente transmissível no ensino médio		x	UFMG
2019	Cristiano Nogueira Santos	Atividades investigativas no ensino médio: uma estratégia de educação em saúde para a conscientização e maior adesão à vacinação contra o Papilomavírus (HPV)		x	UFMG
2019	Gemilton de Freitas Mesquita	Abordagem das infecções sexualmente transmissíveis no ambiente escolar : uma reflexão baseada no processo de ensino-aprendizagem		x	UFPE
2019	Jefferson Lima da Silva	Desenvolvimento de revistas didáticas como estratégia lúdica para o ensino da morfofisiologia do sistema endócrino		x	UFRJ
2019	José Anselmo da Silva Junior	Transdisciplinaridade: abordagens significativas no ensino sobre sexualidade, gravidez na adolescência e infecções sexualmente transmissíveis no ensino médio		x	UFMG
2019	Lívia dos Santos Andrade de Albuquerque	Produção de cartilha sobre infecções sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência de forma colaborativa com alunos do ensino médio		x	UFRJ
2019	Luana Angélica Sousa Viana	Infecções sexualmente transmissíveis: uma análise sobre o conhecimento dos alunos do ensino médio de uma escola pública do Vale do Rio Doce		x	UFJF
2019	Lucineide Fagundes de Lima	Sexualidade no âmbito escolar: ações lúdicas no processo de educação sexual		x	UFAL



Ano	Autor	Título	Tese	Dissertação	IES
2019	Marcos Renato Coutinho dos Reis	Educação em saúde: atuação de estudantes do ensino médio na prevenção de IST		x	UFMG
2019	<u>Rodrigo Teodoro Silva</u>	Análise sobre o ensino das infecções sexualmente transmissíveis em escolas públicas de Minas Gerais		x	UFJF
2019	Tayse de Souto Silva	Abordagem da Sexualidade no Ensino de biologia: interfaces entre relações de gênero e literatura		x	UEPB
2019	Waleska Dembiski Papoulias	Proposta de sequência didática sobre reprodução e embriologia humana para o ensino médio baseada na experiência docente		x	UFPR
2020	Iana Marassi dos Santos	O protagonismo de estudantes do ensino médio para uma educação sexual eficiente e aprazível		x	UFMT
2020	<u>Gláudia Martins Balbino da Silva</u>	Uso do Facebook como estratégia pedagógica para aprendizagem das infecções sexualmente transmissíveis		x	UFPB
2020	Jaime Lima Rodacoski	Protagonistas da saúde : um jogo didático para o Ensino Médio sobre saúde sexual e reprodutiva		x	UEC
2020	Jayme Rosignoli Júnior	Construção e avaliação de uma sequência didática: ensino sobre ciclo menstrual e o uso da pílula anticoncepcional		x	UFJF
2020	Marysther Francisco Teixeira da Costa	Uma abordagem didático-pedagógica na prevenção das IST: relato de experiência		x	UFJF
2020	Laura Telles Medeiros	Educação sexual no ensino de Biologia e prevenção da gravidez na adolescência: ouvindo estudantes e falando para professores e professoras		x	UFJF
2020	Roberta Molina Matos	Sequência didática: a construção de história em quadrinhos como recurso didático para dinamizar o ensino de biologia		x	UFJF
2020	Sandra Rabelo de Melo	Uma proposta mediadora de discussão sobre sexualidade no Centro de Ensino Médio Escola Industrial de Taguatinga		x	UnB
2021	André Morando	O ensino de biologia e suas articulações com práticas médico-moralizantes direcionadas ao governante do corpo, das sexualidades e dos gêneros	x		UFRGS



Ano	Autor	Título	Tese	Dissertação	IES
2021	Nívea Aparecida Alves de Moraes	Educação para a sexualidade : um estudo sobre as práticas dos professores de Biologia do Ensino Médio		x	UnB
2022	Ilca Mendes Vale	Estratégias didáticas para a promoção da educação sexual no ensino médio		x	UFPB
2022	José Romário Ferreira Tavares	Conteúdos atitudinais no ensino de biologia: contribuições de um estudo de percepção com estudantes universitários.			UNIFESP
2022	Leandro Augusto de Assis Fonseca	Promoção da educação em saúde sexual com ênfase nos mecanismos de ação dos contraceptivos hormonais e no uso nocivo do contraceptivo de emergência		x	UFMG
2022	Radamés Araujo Gonçalves	Metodologias e práticas no ensino de Biologia sobre o sistema reprodutor humano e temas correlatos: uma abordagem através do ensino remoto		x	UFPB

**Fonte:** Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Dos 36 trabalhos com foco na sexualidade, apenas dois figuravam como tese, os 34 restantes correspondiam a dissertações. Convém destacar que ambas as teses se orientam a partir dos estudos foucaultianos, sendo assim, discorrem sobre as microrrelações de poder e de saber que legitimam determinadas regras de verdade que constituem práticas discursivas, imbrincadas na produção de sujeitos.

Além do mais, organizou-se esses trabalhos em dois eixos. O Eixo 1 englobou os estudos de Silva (2019), Moraes (2021), Melo (2020), Morando (2021), Diniz (2015), Tavares (2022), Souza (2018), Aurino (2019), Nascimento (2018), Lima (2013), Lamego (2018), Santana (2017) e Rosignoli Júnior (2020), que discutiram a sexualidade por meio de uma abordagem sociocultural, considerando seus atravessamentos nas questões de gênero e na diversidade sexual humana.

O Eixo 2 abrangeu os trabalhos desenvolvidos por Matos (2020), Medeiros (2020), Lira (2019), Lima (2019), Gomes (2019), Silva Júnior (2019), Vale (2022), Gonçalves (2022), Santos (2020), Silva (2020), Serafim (2016), Silva (2019), Fonseca (2022), Rodacoski (2020), Reis (2019), Lima da Silva (2019), Mesquita (2019), Kiel (2014), Albuquerque (2019), Viana (2019), Papoulias (2019), Santos (2019) e Costa (2020). Esses estudos, que versaram basicamente sobre gravidez



na adolescência, infecções sexualmente transmissíveis (IST) e métodos contraceptivos, discutiram a sexualidade de forma biologicista, ou seja, próxima das configurações hormonais, reprodutivas e sistêmicas, mas ainda distante da vida vivida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que a BNCC seja omissa no que tange a sexualidade, os PCNs seguem valendo e recomendando aos/as professores/as, gestores/as e demais profissionais da educação que a mesma seja encarada como um efeito de dimensão biológica e cultural. Contudo, mesmo com o desenvolvimento temporário de programas como Gênero e Diversidade na Escola (2006) e Saúde e Prevenção nas Escolas (2008), que possibilitavam uma discussão sociocultural sobre sexualidade, esta temática continua sendo abordada por meio de um enfoque predominantemente biologicista no ensino de Biologia.

Em outras palavras, os discursos sobre sexualidade propagados por professores/as de Biologia continuam marcados por determinismos biológicos, saberes médicos e ênfase na prevenção tanto da gravidez na adolescência como das infecções sexualmente transmissíveis e no uso adequado de métodos contraceptivos, deixando-se de lado as múltiplas formas de construção sociocultural de feminilidades, masculinidades, dos prazeres e relacionamentos afetivo-sexuais.

Tal resultado, de certa forma, não causa estranheza, é um reflexo das falácias disseminadas pelo Movimento Escola Sem Partido. Com a desculpa de combater propagandas de orientação sexual nas escolas, contribuíram para a manutenção do *status quo* vigente, ou seja, o desrespeito as identidades de gênero não binárias ou não normativas.

Entretanto, o fato de existirem práticas em sala de aula que discutem a sexualidade para além do biológico, ou seja, levando em consideração os diferentes discursos (políticos, econômicos, ecológicos, imaginários, culturais e afetivos), oportuniza a abertura de espaço para a valorização de identidades marginalizadas.



## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, G. M.; SILVA, L. B.. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. p. 29-38.

ALBUQUERQUE, L. dos S. A. de. **Produção de cartilha sobre infecções sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência de forma colaborativa com alunos do ensino médio**. 2019. 98 p. Dissertação (Programa Pós-graduação em Ensino de Biologia em Rede Nacional - PROFBIO) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Duque de Caxias - RJ. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/11099/1/888330.pdf>

ALTMANN, H. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001.

AURINO, A. D. B. **Educação sexual: estratégias metodológicas para o ensino médio**. 2019. 157p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biologia em Rede Nacional - PROFBIO) - Centro de Ciências Exatas e da Natureza da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/19028/1/AnaD%c3%a9boraBastistaAurino\\_Dissert.pdf](https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/19028/1/AnaD%c3%a9boraBastistaAurino_Dissert.pdf)

BARROS, S.; RIBEIRO, P. R. C. Educação para a sexualidade: uma questão transversal ou disciplinar no currículo escolar?. **Reec**. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v. 11, p. 164-187, 2012. Disponível em: [http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen11/REEC\\_11\\_1\\_9\\_ex570.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen11/REEC_11_1_9_ex570.pdf)

BARROSO, C.; BRUSCHINI, C. **Educação sexual: debate aberto**. Petrópolis: Vozes, 1982.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

CAVALCANTI, I. M. F. **Abordagem das infecções sexualmente transmissíveis no ambiente escolar**: uma reflexão baseada no processo de ensino-aprendizagem. 2019. 109p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Biologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão – PE. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/35503/1/DISSERTA%c3%87%-c3%83O%20Gemilton%20de%20Freitas%20Mesquita.pdf>

CHAGAS, A. Dois anos após veto, MEC diz que ainda ‘analisa’ kit anti-homofobia. No Dia Internacional de Combate à Homofobia, o MEC diz que ainda analisa material que teve a distribuição proibida pela presidente Dilma há dois anos. **No-**



**tícias Terra/ Educação.** Publicado em 17/05/2013, atualizado em 20/05/2013. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/dois-anos-apos-veto-mec-diz-que-ainda-analisa-kit-anti-homofobia,62a3a67b302be310Vgn-VCM10000098cceb0aRCRD.html>

COSTA, M. F. T. da. **Uma abordagem didático-pedagógica na prevenção das IST:** relato de experiência. Dissertação (Programa Pós-graduação em Ensino de Biologia em Rede Nacional - PROFBIO) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora – MG. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/12072/1/marysterfran%c3%a7osoteixeiradacosta.pdf>.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens.** Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

DEMIER, F.; HOEVELER, R. (orgs.). **A onda conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2016

DINIZ, B. L. R. **Formação de educadores sexuais no curso de Ciências Biológicas da UEM:** a concepção dos graduandos sobre a atuação do professor de ciências e biologia na educação sexual. 2015. 115 p. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência e a Matemática do Centro de Ciências Exatas). Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/4450/1/000227024.pdf>

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual:** retomando uma proposta, um desafio. 3. ed. Londrina: Eduel, 2010.

FONSECA, L. A. de A. **Promoção da educação em saúde sexual com ênfase nos mecanismos de ação dos contraceptivos hormonais e no uso nocivo do contraceptivo de emergência.** 2022. 128p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biologia em Rede Nacional - PROFBIO) - Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/45275/3/TCM%20HOMOLOGADO-%20LEANDRO%20AUGUSTO%20DE%20ASSIS%20FONSECA%20-%20PDFA.pdf>

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FURLANI, J. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2011 p. 66-81.

GOMES, A. M. B. **Ações educativas para uma vida sexual saudável:** ênfase no uso de contraceptivos para prevenção de gravidez indesejada e infecções sexu-



almente transmissíveis. 2019. 128p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biologia em Rede Nacional - PROFBIO) - Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/32846/1/TCM%20-%20Aline%20Michel%20Barbosa%20Gomes.pdf>

GONÇALVES, R. A. **Metodologias e práticas no ensino de biologia sobre o sistema reprodutor humano e temas correlatos: uma abordagem através do ensino remoto.** 2022. 159p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biologia em Rede Nacional - PROFBIO) - Centro de Ciências Exatas e da Natureza da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/26123/1/Radam%c3%a9sAraujoGon%c3%a7alves\\_Dissert.pdf](https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/26123/1/Radam%c3%a9sAraujoGon%c3%a7alves_Dissert.pdf)

KIEL, C. A. **Orientação sexual no espaço escolar para alunos do ensino médio sob a perspectiva Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS).** 2014. 148 p. **Dissertação** (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa – PR. Disponível em: [http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1443/1/PG\\_PPGET\\_M\\_Kiel%2c%20Cristiane%20Aparecida\\_2014.pdf](http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1443/1/PG_PPGET_M_Kiel%2c%20Cristiane%20Aparecida_2014.pdf)

LAMEGO, C. R. S. **Ensino de Ciências e Biologia, diálogos entre disciplinas e abordagens culturais: saberes e processos formativos no cotidiano de uma escola.** 2018. 175p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade) - Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/12108>

LIMA, E. B. **Concepções de docentes de biologia da grande Aracaju sobre corpo.** 2013. 84p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão – SE. Disponível em: [https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/5159/1/EDENILSE\\_BATISTA\\_LIMA.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/5159/1/EDENILSE_BATISTA_LIMA.pdf)

LIMA, L. F. de. **Sexualidade no âmbito escolar: ações lúdicas no processo de educação sexual.** 2019. 86p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biologia em Rede Nacional – PROFBIO) – Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Federal de Alagoas, Maceió – AL. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/jspui/bitstream/riufal/6120/1/Sexualidade%20no%20%c3%a2mbito%20escolar%3a%20a%c3%a7%c3%b5es%20l%c3%ba-dicas%20no%20processo%20de%20educa%c3%a7%c3%a3o%20sexual.pdf>

LIMA DA SILVA, J. **Desenvolvimento de revistas didáticas como estratégia lúdica para o ensino da morfofisiologia do sistema endócrino.** 2019. 103 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biologia em Rede Na-



cional) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Duque de Caxias – RJ. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/11092/1/887974.pdf>

LIRA, C. V. do N. **Produção de uma animação interativa para o estudo da Zika como infecção sexualmente transmissível no ensino médio.** 2019. 113 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biologia em Rede - PROFBIO). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/32311/6/TCM%20Julho%202019%20Celiane%20Nascimento.pdf>

LOURO, G. L. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas.** Pro-posições, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

MATOS, R. M. **Sequência didática: a construção de história em quadinhos como recurso didático para dinamizar o ensino de biologia.** 2020. 179 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional - PROFBIO) - Universidade Federal de Juiz de Fora - MG. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12074>

MEDEIROS, L. T. **Educação sexual no ensino de Biologia e prevenção da gravidez na adolescência: ouvindo estudantes e falando para professores e professoras.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional - PROFBIO) - Universidade Federal de Juiz de Fora - MG. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12280>

MELO, S. R. de. **Uma proposta mediadora de discussão sobre sexualidade no centro de ensino médio escola industrial de Taguatinga.** 2019. 150 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional - PROFBIO) - Universidade de Brasília, Brasília – DF. Disponível em: [http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/37295/1/2019\\_SandraRabelodeMelo.pdf](http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/37295/1/2019_SandraRabelodeMelo.pdf)

MORAIS, N. A. A. de. **Educação para a sexualidade: um estudo sobre as práticas de professores de biologia do ensino médio.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional - PROFBIO) – Universidade de Brasília, Brasília – DF. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/40216>

MORANDO, A. **O ensino de biologia e suas articulações com práticas médico-moralizantes direcionadas ao governo do corpo, das sexualidades e dos gêneros.** 2021. 219 p. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/229427>



MUÑOZ, S. I.; TAKAYANAGUI, A. M. M.; SANTOS, C. B. D.; SANCHEZ-SWE-ATMAN, O. **Revisão sistemática de literatura e metanálise: noções básicas** sobre seu desenho, interpretação e aplicação na área da saúde. In *Proceedings of the 8th Brazilian Nursing Communication Symposium*. São Paulo, SP: Sibracen, 2002. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000052002000200010&lng=en&%20nrm=van](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000052002000200010&lng=en&%20nrm=van)

NASCIMENTO, A. P. F. do. **A influência das diferentes culturas nas visões dos alunos da EJA-Manguinhos na discussão do tema sexualidade e gênero**. 2018. 148p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo – RJ. Disponível em: <file:///C:/Users/vivia/OneDrive/Documentos/Metodologia/As%20melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%A3o%20para%20meu%20trabalho/Ariel%20Pereira%20Fernandes%20do%20Nascimento.pdf>

NASCIMENTO, M. L.; CHIARADIA, C. de F. A Retirada da Orientação Sexual do Currículo Escolar: Regulações da Vida. **Sisyphus – Journal of Education**, vol. 5, núm. 1, pp. 101-116, 2017. Universidade de Lisboa

NUNES, E.; SILVA, I. P. da; MERCADO, L. P. L. Levantamento dos temas TIC e EAD nos periódicos *qualis*. **Informática na Educação: Teoria & Prática**, 19(3), 2016. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-1654.62116>

PAPOULAIS, W. D. **Proposta de sequência didática sobre reprodução e embriologia humana para o ensino médio baseada na experiência docente**. 2019. 84p. Dissertação (Programa Pós-graduação em Ensino de Biologia em Rede Nacional - PROFBIO) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba – PR. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/65494/R%20-%20D%20-%20WALESKA%20DEMBISKI%20PAPOULIAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

PEREIRA, Z. M.; MONTEIRO, S.. Gênero e Sexualidade no Ensino de Ciências no Brasil Análise da Produção Científica. **Contexto & Educação**. Editora Unijuí, Ano 30, nº 9,5 Jan./Abr. 2015, p. 117 – 146.

REIS, M. R. C. dos. **Educação em saúde: atuação de estudantes do ensino médio na prevenção de ist**. 2019. 93p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biologia em Rede Nacional - PROFBIO) - Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/32704/5/TCM%20vers%c3%a3o%20final%20-%20reposit%c3%b3rio.pdf>



RODACOSKI, J. L. **Protagonistas da Saúde:** um jogo didático para o Ensino Médio sobre saúde sexual e reprodutiva. 2020. 142p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biologia em Rede Nacional) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP. Disponível em: [file:///C:/Users/vivia/Downloads/Rodacoski\\_JaimeLima\\_M.pdf](file:///C:/Users/vivia/Downloads/Rodacoski_JaimeLima_M.pdf)

ROSIGNOLI JÚNIOR, J. **Construção e avaliação de uma sequência didática:** ensino sobre ciclo menstrual e o uso da pílula anticoncepcional. 2020. 122p. Dissertação (Programa Pós-graduação em Ensino de Biologia em Rede Nacional - PROFBIO) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora - MG. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/12341/1/jaymerosignoli-j%3%banior.pdf>

SANTANA, A. M. **Inovação inclusiva e singularidades:** um estudo com licenciados de ciências biológicas da UFS. 2017. 162 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão - SE. Disponível em: [https://ri.ufs.br/bitstream/ri-ufs/5124/1/ALINE\\_MENDONCA\\_SANTANA.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/ri-ufs/5124/1/ALINE_MENDONCA_SANTANA.pdf). Acesso em: 03 mar 2023.

SANTOS, I. M. dos. **O protagonismo de estudantes do ensino médio para uma educação sexual eficiente e aprazível.** 2020. 79p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biologia em Rede Nacional - PROFBIO) - Instituto de Biociências da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá - MT. Disponível em: [https://ri.ufmt.br/bitstream/1/2412/1/DISS\\_2020\\_Iana%20Marassi%20dos%20Santos.pdf](https://ri.ufmt.br/bitstream/1/2412/1/DISS_2020_Iana%20Marassi%20dos%20Santos.pdf)

SANTOS, C. N. **Atividades investigativas no ensino médio:** uma estratégia de educação em saúde para a conscientização e maior adesão à vacinação contra o Papilomavírus (HPV). 2019. 128p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biologia em Rede Nacional - PROFBIO) - Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte - MG. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/40085/1/Cristiano%20Nogueira%20Santos%20-%20TCM%20-%20%20Mestrado%20-%20PROFBIO%20-%20turma%201.pdf>

SAYÃO, R. Saber o sexo: os problemas da informação sexual e o papel da escola. In: AQUINO, J. G. (org.) **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1997, p. 97-105.

SERAFIM, M. V. V. **A produção de jogos didáticos como ferramenta para promover a aprendizagem sobre tópicos de orientação sexual.** 2015. 125p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul - RS. Disponível em: <https://>



repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1103/Dissertacao%20Marcus%20Vinicius%20Veiga%20Serafim.pdf?sequence=1&isAllowed=y

SILVA, G. M. B. da. **Uso do facebook como estratégia pedagógica para aprendizagem das infecções sexualmente transmissíveis.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biologia em Rede Nacional - PROFBIO) - Centro de Ciências Exatas e da Natureza da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/22969/1/Gl%c3%a1udiaMartinsBalbinoDaSilva\\_Dissert.pdf](https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/22969/1/Gl%c3%a1udiaMartinsBalbinoDaSilva_Dissert.pdf)

SILVA, I. P. da; MERCADO, L. P. L. Levantamento dos temas TIC e EAD na biblioteca virtual Educ@. **Cadernos de Pesquisa**, 45(158), 970-988, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143367>

SILVA, T. de S. **Abordagem da sexualidade no ensino de biologia:** interfaces entre relações de gênero e literatura. 2019. 331 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGPPF) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande - PB. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3593>

SILVA JUNIOR, J. A. da. **Transdisciplinaridade: abordagens significativas no ensino sobre sexualidade, gravidez na adolescência e infecções sexualmente transmissíveis no ensino médio.** 2019. 104p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biologia em Rede Nacional - PROFBIO) - Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte - MG. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/31747/1/TCM%20ANSELMO-%20FINAL%20COM%20FICHA%20CATALOGRAFICA%20e%20ATA.pdf>

SOUZA, E. de J. **Educação sexual “além do biológico”:** problematização dos discursos acerca de sexualidade e gênero no currículo de licenciatura em biologia. 2018. 209p. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/181806>

SOUZA, M. M. (2009). **Entre vírus e Bacillus:** a Educação sexual no início do século XX. Rio de Janeiro: Edição do Autor. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=VesmAgAAQBAJ&pg=PA123&lpg=PA123&dq=Congresso+Nacional+1928+lei+de+educa%C3%A7%C3%A3o+sexual&source=bl&ots=qU64htSLFu&sig=GncplCxEHNJk0tUP05pqY3vwjo0&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiWkq2I\\_NfPAhVLiJAKHTvvDs8Q6AEIMzAD#v=onepage&q=Congresso%20Nacional%201928%20lei%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20sexual&f=false](https://books.google.com.br/books?id=VesmAgAAQBAJ&pg=PA123&lpg=PA123&dq=Congresso+Nacional+1928+lei+de+educa%C3%A7%C3%A3o+sexual&source=bl&ots=qU64htSLFu&sig=GncplCxEHNJk0tUP05pqY3vwjo0&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiWkq2I_NfPAhVLiJAKHTvvDs8Q6AEIMzAD#v=onepage&q=Congresso%20Nacional%201928%20lei%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20sexual&f=false)



TAVARES, J. R. F. **Conteúdos atitudinais no ensino de biologia:** contribuições de um estudo de percepção com estudantes universitários. 2022. 164 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do Instituto de Ciências Ambientais, Químicas e Farmacêuticas) - Universidade Federal de São Paulo, Diadema - SP. Disponível em: [https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/65595/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Romario\\_Versao\\_final.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/65595/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Romario_Versao_final.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

TEODORO SILVA, R. **Análise sobre o ensino das infecções sexualmente transmissíveis em escolas públicas de Minas Gerais.** 2019. 95p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biologia em Rede Nacional - PROFBIO) - Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora - MG. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/12522/1/rodrigoteodorosilva.pdf>.

VALE, I. M. **Estratégias didáticas para a promoção da educação sexual no ensino médio.** 2022. 115p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biologia em Rede Nacional - PROFBIO) - Centro de Ciências Exatas e da Natureza da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/26073/1/IlcaMendesVale\\_Dissert.pdf](https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/26073/1/IlcaMendesVale_Dissert.pdf)

VIANA, L. A. S. **Infecções sexualmente transmissíveis:** uma análise sobre o conhecimento dos alunos do ensino médio de uma escola pública do Vale do Rio Doce. 2019. 91p. Dissertação (Programa Pós-graduação em Ensino de Biologia em Rede Nacional - PROFBIO) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Governador Valadares - MG. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/11477/1/luanaangelicasousaviana.pdf>



## OS DESAFIOS PARA A CONSECUÇÃO DOS OBJETIVOS DO ENSINO EM TEMPO INTEGRAL<sup>20</sup>

SILVA, Alexirley Ramos da <sup>(1)</sup>

NOVAIS, Luane Leandra Sousa <sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1429-8990>; Professor da Rede Municipal de Ensino, Licenciatura em Matemática pela Faculdade de Tecnologia e Ciências da Bahia/ Departamento Técnico-Pedagógico – Secretaria Municipal de Livramento de Nossa Senhora – BA. BRASIL. E-mail: alexirley@gmail.com

<sup>(2)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1429-8990>; Pós-graduanda em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na Formação de Educadoras/es pela Universidade do Estado da Bahia(UNEB)/ Assistência ao Educando – Secretaria Municipal de Livramento de Nossa Senhora – BA e Professora de Língua Portuguesa -CEEP – Brumado – BA. BRASIL. E-mail: luaneleandra@hotmail.com.



### INTRODUÇÃO

Entende-se a Educação em Tempo Integral como uma melhoria da qualidade educacional e o desenvolvimento total dos alunos. Essa modalidade, que expande a jornada escolar para além do turno regular, visa proporcionar um ambiente educativo mais enriquecedor, com a integração de atividades acadêmicas, culturais, esportivas e de lazer. No entanto, a implementação eficaz do ensino em tempo integral enfrenta diversos desafios que precisam ser superados para que seus objetivos sejam, plenamente, alcançados.

A presente pesquisa é parte de um conjunto de inquietações sobre a efetivação ou não, dos Programas Governamentais que visam implantar, implementar ou impulsionar a Educação em Tempo Integral nas redes públicas de ensino brasileiras, no recorte temporal que demarca as primeiras décadas do século XXI. Tais inquietações não são de cunho investigativo ao ponto de estancar as discussões sobre a temática, mas trazem contribuições que complementam

<sup>20</sup>DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt4cap13>

estudos já realizados por outros autores e refletir sobre o que está disponível na literatura. A temática é ampla e requer, além de estudos sobre a legislação, abranger também as experiências já realizadas, seja pelo Governo Federal, Estadual ou Municipal, unindo assim um aporte teórico e prático.

A problemática da presente pesquisa concentra, então, nestas questões: 1) como as políticas públicas de Educação em Tempo Integral estão sendo adaptadas para atender às especificidades locais? 2) Quais são os impactos desses programas no desempenho acadêmico e no desenvolvimento integral dos alunos? 3) Como romper com a ideia de turno e contraturno, para um currículo integrado e integrador de experiências? Em meio a esses questionamentos, algumas hipóteses surgem como elemento de pesquisa. Contudo, aqui serão destacadas as seguintes: a) as políticas públicas de Educação em Tempo Integral, quando adaptadas às especificidades locais, apresentam uma maior taxa de sucesso na sua implementação e efetivação; b) a integração curricular promove uma aprendizagem mais significativa, conectando diferentes áreas do conhecimento e proporcionando experiências de aprendizado mais contextualizadas e aplicáveis à vida cotidiana.

Não cabem aqui explicações, mas ampliar o entendimento sobre Educação em Tempo Integral. Assim, optou-se por refletir sobre alguns dos programas do Governo Federal que sofrem a descontinuidade e não se consolidam como Política de Estado, mas apenas como Políticas de Governo. A partir de tal entendimento, independentemente do Programa ou da Política Pública, espera-se que as dimensões e as responsabilidades que envolvem a Educação em Tempo Integral sejam repensadas, no sentido de ampliar as possibilidades de práticas que podem ser usadas para garantir o seu êxito.

Os referenciais bibliográficos apontam para a necessidade da compreensão conceitual de Formação Integral dos estudantes das redes públicas de ensino, da concepção de Educação em Tempo Integral e da Proposta Pedagógica adequada e flexível que permitam a Formação Integral e a formação continuada dos profissionais de educação, com o intuito de fazer brotar do chão da escola o que está posto na legislação.

Assim, a pesquisa pretende fornecer uma visão detalhada sobre a efetivação ou não dos programas governamentais de Educação em Tempo Integral



nas redes públicas de ensino brasileiras, destacando os principais desafios e os impactos observados. Espera-se que os resultados contribuam para a formulação de políticas públicas mais eficazes e para a melhoria contínua do ensino em tempo integral no Brasil.

Objetiva-se, de modo geral, reconhecer a Educação em Tempo Integral como forma de concretização da Formação Integral dos estudantes das redes de ensino, sendo extensivo ao alcance das estratégias da Meta 6 do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 13.005/2014, integrado e em consonância com os Planos Subnacionais, capazes de engajar os gestores educacionais dos diversos níveis de governo na implementação dessa importante política pública educacional.

Especificamente, busca-se: explorar definições e abordagens teóricas sobre Educação em Tempo Integral e Formação Integral; entender os objetivos e metas estabelecidas pela Meta 6 do PNE; analisar políticas públicas e programas relacionados à Educação em Tempo Integral; e compreender o impacto da Educação em Tempo Integral na Formação Integral, seja no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos.

Por meio desses objetivos, pretende-se, com este estudo, proporcionar uma visão abrangente sobre a Educação em Tempo Integral e sua relevância para a formação integral dos estudantes, além de contribuir para a compreensão de como essa política pública pode ser mais efetivamente implementada e sustentada pelos programas governamentais.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para abordar os questionamentos levantados e testar as hipóteses formuladas, a pesquisa adotará uma abordagem quali-quantitativa, combinando métodos quantitativos e qualitativos, por meio de: a) revisão de literatura, ou seja, compreender o estado da arte sobre a Educação em Tempo Integral e as políticas públicas educacionais no Brasil com análise de estudos, artigos acadêmicos, dissertações e teses relacionadas ao tema; b) levantamento de dados em fontes como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação (MEC) e outras bases de dados oficiais para coletar dados sobre a implementação de programas de Educação em Tem-



po Integral, desempenho acadêmico e indicadores de desenvolvimento integral dos alunos; c) análise de dados, ou seja, a utilização de estatísticas descritivas e inferenciais para analisar os dados coletados. Ademais, foi feita uma comparação dos dados quantitativos e qualitativos com as hipóteses formuladas, com isso é possível identificar boas práticas e desafios enfrentados na implementação dos programas de Educação em Tempo Integral nas redes públicas de ensino brasileiras.

Inúmeras pesquisas utilizam os dois métodos para criarem pontos de relação, de convergência, em que os dados de uma complementam a outra para um maior entendimento do fenômeno pesquisado (Demo, 2000). Assim, o percurso metodológico seguiu com a análise dos Programas Governamentais sobre a Jornada Ampliada na Educação Básica, Educação em Tempo Integral, a sua abrangência e longevidade, tomando por base os dados e informações disponíveis nos órgãos oficiais de estatística, relatórios de pesquisa e trabalhos acadêmicos. Em especial, destacam-se os estudos de Jaqueline Mool (2022) e o alcance das estratégias de Metas 6 do Plano Nacional de Educação.

## ESTADO DA ARTE

O estado da arte em uma pesquisa representa um levantamento detalhado e atualizado sobre tudo o que já foi estudado e publicado sobre um determinado tema, em um determinado contexto. É como se fosse um “mapa” que guia o pesquisador sobre o que já se sabe sobre o assunto, quais são as principais lacunas de conhecimento e quais são as tendências de pesquisa mais recentes.

Por meio da busca no periódico CAPES, com o descritor “os desafios do ensino em tempo integral”, material, artigo, no recorte de 2020-2024, apareceram 27 resultados, mas dos 27, apenas 10 têm em seus títulos diretamente sobre ensino em tempo integral. Os 17 artigos foram excluídos levando em consideração a irrelevância dos títulos dos periódicos com a pesquisa em questão. Dentre os 10 artigos que apresentavam em seus títulos o descritor “ensino em tempo integral”, 3 artigos foram selecionados, pois, além de terem o acesso aberto, estabelecem relação direta com o tema desta pesquisa. Os resultados da busca no repositório da CAPES estão descritos no Quadro 01, na página 05. Os três textos escolhidos como referencial bibliográfico apresentam discussões sobre o ensi-



no integral/ descontinuidade das políticas públicas. Os resultados da busca no repositório da CAPES estão descritos no quadro abaixo, que foi construído a partir do título, autoria, ano e link da publicação, com o intuito de sistematizar as informações para facilitar o processo analítico.

**Quadro 01:** Síntese do mapeamento da pesquisa, destacando os critérios mais pertinentes ao escopo da revisão da literatura

Título	Autoria	Ano	Link
O funcionamento da educação de tempo integral numa unidade de ensino municipal de Montes Claros-MG: desafios e possibilidades.	Dirce Efigênia Brito Lopes e Regina Célia do Couto	2020	<a href="https://acesse.one/ohzdg">https://acesse.one/ohzdg</a>
Impasses e perspectivas no contexto da escola de tempo integral: uma análise sob o olhar discente.	Alyson Fernandes De Oliveira, Cristiano Balbino Da Silva, Joice Laís Pereira	2020	<a href="https://acesse.one/dnxq0">https://acesse.one/dnxq0</a>
Desafios para o fomento da educação integral: experiências desenvolvidas por cidades fluminenses	Ana Caroline Ramos Resende, Fabiana Sales Da Silva Hilário, Dandara Lorrayne Do Nascimento	2020	<a href="https://acesse.one/2vevc">https://acesse.one/2vevc</a>

**Fonte:** Elaborado pelos autores, 2024

O artigo “O funcionamento da educação de tempo integral numa unidade de ensino municipal de Montes Claros-MG: desafios e possibilidades”, das autoras Dirce Efigênia Brito Lopes e Regina Célia do Couto, contribui significativamente para o campo da educação ao fornecer uma análise detalhada e contextualizada de uma experiência prática de educação em tempo integral. Ao focar em uma unidade de ensino específica, ele oferece *insights* práticos que podem ser aplicados em outras escolas e contextos semelhantes. Além disso, ao discutir tanto os desafios quanto as possibilidades, o estudo proporciona uma visão equilibrada e realista dos esforços para implementar a educação em tempo integral no Brasil.

Conforme as autoras, a Educação em Tempo Integral é apresentada como um meio de promover uma educação de qualidade que transcenda os limites físicos da escola. Essa abordagem busca envolver ativamente a comunidade, visando proporcionar oportunidades educacionais mais amplas e igualitárias. Assim, a implementação dessa modalidade educacional não se limita apenas a uma extensão do tempo escolar, mas visa profundas mudanças nas práticas educativas e na relação da escola com a comunidade. Conforme Lopes e Cou-



to (2020, p.411) “é na perspectiva da qualidade social, cultural e científica que se terá a Educação de Tempo Integral como aquela que perpassa os muros da escola”.

O artigo “Desafios para o fomento da Educação Integral: experiências desenvolvidas por cidades fluminenses”, dos autores Ana Caroline Ramos Resende, Fabiana Sales da Silva Hilário e Dandara Lorryne do Nascimento, publicado em 2020, aponta que a trajetória da educação de tempo integral no Brasil foi marcada pela descontinuidade das experiências e políticas. Segundo os autores (2020, p.7) “foram experiências esporádicas que aparecem e desaparecem ao sabor das mudanças de governo” e que sempre tiveram mais motivação política e eleitoral do que pedagógica.

Há uma crítica pertinente à falta de continuidade e à predominância de motivações políticas e eleitorais sobre considerações pedagógicas consistentes. As experiências nesse campo têm sido esporádicas, muitas vezes descontinuadas com mudanças de governo, o que compromete a implementação efetiva de uma política de Estado duradoura. Essas políticas são frequentemente impulsionadas mais por considerações políticas e eleitorais do que por uma visão pedagógica estruturada e sugerem que sua implementação pode ser influenciada por ciclos eleitorais e agendas políticas momentâneas.

Além disso, conforme os autores (2020, p.7), “criaram, de acordo com cada contexto social, diferentes concepções de educação integral e diferentes arranjos na estrutura escolar para fomentar o projeto”. Portanto, devido às diferentes realidades sociais, têm surgido diversas concepções e estruturas escolares para a educação em tempo integral. Isso indica uma adaptação das políticas educacionais às necessidades locais, fator esse que pode gerar inconsistências nos objetivos de aplicação e nos resultados esperados. Vale mencionar que a escola pública é um espaço central de formação e socialização, especialmente para as camadas mais pobres da sociedade. Isso reforça a importância de políticas educacionais que não apenas ampliem o tempo para aprendizagem, mas também abordem aspectos assistencialistas e de integração social.

Outra contribuição para o estudo em questão foi vislumbrada por meio da pesquisa intitulada “Impasses e perspectivas no contexto da escola de tempo integral: uma análise sob o olhar discente”, dos autores Alyson Fernandes



de Oliveira, Cristiano Balbino da Silva e Joice Laís Pereira, os quais buscaram investigar as potencialidades e os desafios da escola de tempo integral na visão dos discentes que estão vinculados às instituições de ensino que ofertam tal modalidade. Foi elaborado um questionário online e respondido por 150 estudantes, matriculados nas três séries do ensino médio em duas escolas de tempo integral, uma no Ceará e outra em Goiás, que apontaram aspectos positivos e negativos quanto a essa modalidade escolar. Os autores constataram, por meio da pesquisa, que esse tipo de modalidade educacional ainda inspira atenção em sua consolidação, uma vez que:

A escola pública de tempo integral tem ganhado, cada vez mais, visibilidade nas últimas décadas; porém, também enfrenta muitas críticas na implementação de seus projetos. Uma delas se refere ao papel assistencialista e salvacionista que a escola de tempo integral vem apresentando para a sociedade, na tentativa de sanar problemas de políticas sociais da educação e da promoção social, funcionando como uma forma de prevenção/proteção, no sentido de tirar as crianças das ruas e evitar, assim, que elas venham a se tornar menores infratores, além de liberar a família para o exercício de suas atividades remuneradas. Outro fator que contribuiu negativamente na implementação de escolas públicas de tempo integral está relacionado à área política. As escolas de tempo integral tornaram-se bandeiras de campanhas de vários partidos que, conforme se alternavam no poder, oscilavam entre o enfraquecimento ou fortalecimento do projeto, fazendo com que a população assistisse, por algumas vezes, a ativação e a desativação da rede de escolas públicas de tempo integral (Oliveira; Silva; Pereira, 2020, p.5).

Portanto, as escolas de tempo integral muitas vezes são percebidas como desempenhando um papel assistencialista e salvacionista na sociedade. Isso significa que são vistas não apenas como locais de aprendizagem, mas também como instituições que tentam resolver problemas sociais mais amplos, como a proteção de crianças vulneráveis e a liberação de famílias para o trabalho remunerado. Os autores reforçam a crítica à instabilidade política, já que as escolas de tempo integral frequentemente se tornam bandeiras políticas de diferentes partidos, o que resulta em ciclos de ativação e desativação dessas redes, dependendo das mudanças de governo. Isso pode comprometer a continuidade e a eficácia dessas iniciativas educacionais.



Há uma complexidade e desafios enfrentados na implementação de políticas de educação em tempo integral no Brasil. Para que essas iniciativas sejam eficazes e sustentáveis, é decisivo um compromisso contínuo com a melhoria da qualidade educacional, alinhando objetivos pedagógicos com políticas públicas de longo prazo. Somente assim será possível alcançar os objetivos de integrar a escola mais profundamente na comunidade e proporcionar oportunidades educacionais equitativas para todos os estudantes.

## **MAIS TEMPO, MAIS QUALIDADE? A DISTINÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL**

É essencial destacar, ao discutir a educação integral, a diferença entre os conceitos que a orientam. Um deles é a ampliação da jornada escolar em termos de horas – conhecida como educação em tempo integral, conforme previsto pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), na Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que define uma carga jornada diária de 7 horas durante os 5 dias da semana. O outro conceito foca no desenvolvimento integral das crianças e jovens, abrangendo os aspectos intelectuais, físicos, sociais, culturais e emocionais – a educação integral propriamente dita. Vale ressaltar que uma jornada ampliada pode ou não estar vinculada à concepção de educação integral.

A educação parte integrante da ideia de que o ser humano é um sujeito completo, envolvido em conhecimento, cultura, valores, ética, memória e imaginação. Dessa forma, a educação deve abranger todas essas dimensões do desenvolvimento humano. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei n.º 9.394/96, em seu Art. 2º, reforça essa visão ao destacar a importância de garantir o pleno desenvolvimento do ser humano, alinhando-se à proposta da educação integral.

Embora a educação em tempo integral compartilhe parte dessa visão, já que o desenvolvimento de todas essas dimensões requer mais tempo, ela não se limita ao aumento das horas na escola. A educação em tempo integral também busca promover a formação integral do ser humano, preparando-o para o trabalho e a convivência social. Trata-se de uma educação voltada para a formação humanizada, que transcende os muros da escola, incentivando a participação crítica e ativa do cidadão no meio em que vive.



Segundo Jaqueline Moll (2022), professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e uma das idealizadoras do Programa Mais Educação, a educação em tempo integral ainda não é completa compreendida como uma modalidade que transcende o ambiente da sala de aula, envolvendo espaços variados como salas ambientes, oficinas, laboratórios, áreas de arte, hortas e jardins, além dos limites físicos da escola.

A confusão que se faz é muito grande, fala-se de escola de tempo integral quase como um nome fantasia. O tempo pode ser ampliado, a corda do tempo pode ser esticada sem que se faça educação integral, focando-se no reforço de determinadas disciplinas escolares a serem avaliadas, em um círculo vicioso que retira da escola a perspectiva de sua função social e cidadã. [...] Sabemos que o tempo das 4 horas diárias é insuficiente. Portanto, a ampliação do tempo é uma condição, mas não pode ser o marcador da educação integral, assim como a ampliação dos espaços. (Moll, 2022).

Atualmente, seja no ensino regular ou em jornada ampliada, ainda se encontram planos de trabalho engessados e propostas pedagógicas “prontas”, elaboradas pelo coordenador pedagógico ou extraídas de sites da internet, sem nenhuma relevância para o contexto vivido pelos alunos. A educação em tempo integral vai além da ampliação da jornada. Nesse sentido, faz-se necessária uma mudança de paradigma, em que os seres sejam vistos em sua integralidade e a proposta pedagógica com aulas, oficinas, atividades de reforço ou recreativas. Dessa forma, as ações terão, além da intencionalidade educativa, sentido integral com pertencimento aos espaços e atenderão, também, aos interesses sociais, culturais, emocionais e relacionais das crianças e jovens, protagonistas desse processo.

## **META 6 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: UM SONHO ADIADO OU UM DESAFIO A SER SUPERADO?**

Além do aporte teórico, revisitou-se o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 13.005/2014, no que concerne a ampliação da oferta da educação em tempo integral que dedica a sua Meta 6 (PNE decênio 2014 – 2024), a educação em tempo integral – com jornadas diárias de 7 horas ou mais – deve ser ofertada



em 50% das escolas públicas de todo o país, para atender pelo menos 25% dos alunos da Educação Básica.

Ao compulsar os dados sobre o Monitoramento das Metas do PNE, através do Observatório do PNE, verificou-se que o Brasil continua distante de atingir ou suplantando os indicadores estabelecidos na Meta 6 do Plano Decenal. De acordo com dados do Censo Escolar 2022, a média de alunos brasileiros matriculados em tempo integral é de 14,4%. Nas creches das redes municipais, esse índice chega a 56,8%. Já na pré-escola, a taxa é de 12,2%. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os estudantes matriculados em tempo integral representam 11,4% e, nos anos finais, 13,7%. Considerando o recorte temporal de 10 anos e decorridos 8 anos de vigência do PNE, ainda temos um longo caminho a trilhar.

Pensar a escola de tempo integral como se ela pudesse ser uma escola de reforço é seguramente uma distorção da função formadora da escola e da sociedade democrática. Quando falamos de Educação Integral, apontamos para uma formação humana nas diferentes dimensões do sujeito, sempre como um horizonte utópico para o qual caminhamos. Não dá para dizer que o currículo possa abarcar tudo, pois as possibilidades humanas são infinitas, e o currículo é sempre em recorte, mas pode-se falar na busca constante pelo desenvolvimento das diferentes dimensões humanas, tendo a ampliação do tempo como uma condição para a sua realização (Moll, 2022)

De modo geral, talvez por falta de conhecimento, a Educação em Tempo Integral é concebida de maneira equivocada e acaba gerando diversas dificuldades para organização do trabalho pedagógico, sobretudo para organizar um trabalho que atenda a necessidade curricular alinhada com um projeto de educação fundamentada em uma Proposta Pedagógica que contemple as dimensões curriculares para o seu êxito.

Dentre as prioridades do Governo Federal está a Educação em Tempo Integral. Em maio de 2023, o governo federal lançou o Programa Escola em Tempo Integral – instituído oficialmente pela Lei n.º 14.640, de 31 de julho de 2023, com o objetivo de ampliar em 1 milhão de matrículas a oferta dessa modalidade de ensino na Educação Básica de todo o Brasil. Conforme o Governo, a meta é alcançar 3,2 milhões de matrículas até 2026 e, para tal, serão disponibilizados 4 bilhões de reais nos próximos anos.



O fomento para o Programa Escola em Tempo Integral, com o aporte financeiro, visando potencializar as matrículas foi importante. Entretanto, há de se considerar que de forma súbita, sem investimento em infraestrutura e formação continuada para os profissionais de educação, os reais objetivos da função da escola à luz do PNE, considerando o bojo de estratégia elencadas na Meta 6, não estão sendo contempladas na maioria das escolas públicas brasileiras, cujos estados e municípios, pactuaram junto ao Governo Federal, o compromisso de ampliação do número de matrículas em tempo integral.

Dentre as nove estratégias contidas na Meta 6 do PNE, destaca-se as três primeiras como essenciais para o acesso e permanência dos alunos, onde o currículo seja implementado com atividades que valorizam o conhecimento prévio dos mesmos, que seja saciada a sua inquietude pela investigação e do novo, daquilo que lhe atrai e que coloca a escola em movimento.

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral. (Brasil, 2014)

Pensar em educação em tempo integral de forma humanizada é acolher os alunos em espaços escolares que permitam a sua formação integral como ser humano. Não se pode conceber a ampliação de carga horária com a implemen-



tação de um currículo que, simplesmente, contempla uma versão conteudista, reprodutora da mesma escola tradicional excludente e seletiva, que tem por princípio a avaliação quantitativa.

É preciso, em vez disso, promover uma educação que valorize o aprendizado significativo, respeitando as singularidades de cada aluno e incentivando o desenvolvimento de competências socioemocionais, éticas e cidadãs. Essa abordagem exige um currículo dinâmico e inclusivo, que estimule o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia, transformando a escola em um espaço de construção coletiva de conhecimento e de vivências que preparam os alunos para atuarem como agentes de mudança na sociedade.

## **A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UM IDEAL EM CONSTRUÇÃO, MAS COM DESAFIOS A SUPERAR**

É desafiador definir como meta 50% das escolas atendendo em tempo integral e, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica pública. Dentre os principais desafios enfrentados pelos entes federados (estados, municípios e distrito federal) para oferta de educação integral está, certamente, o aporte financeiro, asseverado ainda durante a Pandemia da COVID-19, sendo um agravante para o não alcance dessa meta para a maioria.

Estima-se que uma escola em tempo integral precise de pelo menos o dobro do investimento de uma escola regular. Entre os custos adicionais estão adaptação de escolas, aumento nas refeições diárias, contratação e capacitação de mais profissionais, aquisição de materiais de consumo e permanente. Além da (re)elaboração ou elaboração de uma proposta pedagógica em consonância com a nova configuração da escola, dos alunos e das famílias.

De acordo com Renê Silva, Coordenador do Programa de (Re)Elaboração do Currículos Municipais, em Regime de Colaboração com a União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, o fator de ponderação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, da atual configuração do Fundo, os recursos destinados para a ampliação de tempo da jornada dos estudantes não cobrem os investimentos necessários, uma vez que preveem apenas um aporte de 30%



a mais por estudante que for matriculado como estudante de educação integral (Silva, 2023).

De forma assertiva, Silva (2023)., expõe essa vulnerabilidade do fator de ponderação: 1,3 passa longe de considerar as verdadeiras necessidades de investimento para a educação integral. A oferta da Educação em Tempo Integral perpassa por várias demandas além da permanência dos estudantes na escola. A garantia do tempo pedagógico, por exemplo, necessita de formação continuada para os profissionais de educação, para a efetivação de uma proposta pedagógica que se consolide como formação integral dos estudantes.

De acordo com Gabriela Moriconi (2023), pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas:

A maioria das escolas contrata professores em tempo parcial, muitas vezes vistos como fornecedores de aula. Dessa maneira, é muito difícil conhecer os estudantes e fazer um planejamento adequado. [...] Esses professores precisam ter bastante repertório e experiência para vivenciar o que vão fazer lá na frente. Sem isso, vai ser muito difícil formar um professor com essa visão mais ampla para formar o aluno integralmente. (Mariconi, 2023)

A formação dos profissionais de educação para atuarem na Educação em Tempo Integral, precisa, sobretudo, ser diversa. As atividades da jornada ampliada têm que incorporar em seu currículo além dos conhecimentos científicos, o campo das artes, da cultura popular, da música, das atividades corporais e esportivas, das tecnologias da informação, tornando o chão da escola um solo fértil às experiências e a jornada ampliada uma referência de desenvolvimento.

Nesse sentido, Renê Silva (2023), afirma a curto prazo, a formação continuada dos professores também é estratégica e urgente, não somente para os novos, mas para todos os profissionais da escola: (...) precisamos de uma política de formação continuada que potencialize o papel formador da coordenação pedagógica da escola quanto às questões do campo do planejamento, da didática, das metodologias e da avaliação, e que também possibilite o aprofundamento de estudos sobre as especificidades da educação integral e as especificidades de cada área do conhecimento.



Por fim, as pesquisas de Julia Dietrich (2022) apontam para o desafio pedagógico e demais fatores estruturantes. Segundo a pesquisadora, o tempo importa, mas só se condicionado a fatores como:

(...) infraestrutura escolar, rede de atenção ou proteção ao estudante e fatores pedagógicos, como formação docente inicial e continuada e retroalimentação de práticas, com coordenação pedagógica atuante e espaços de diálogo e acompanhamento da atividade dos professores em sala de aula. Quando esses fatores não estão condicionados, mais tempo na escola pode, inclusive, ser prejudicial à proficiência. Ela aponta também para a importância de se olhar o modelo com cuidado para que ele, contrariamente ao seu potencial de combater as desigualdades, não ajude a aprofundá-las. (Dietrich, 2022)

Nesse sentido, vale lembrar que o Fundeb está focado na redução das desigualdades. A Complementação da União, Valor Aluno Ano por Resultado – VAAR, foi criada como mecanismo de indução e de reconhecimento de resultados da redução de desigualdades educacionais entre diferentes grupos raciais e socioeconômicos. O aporte financeiro é importante, desde que observado rigorosamente a sua finalidade, com os investimentos necessários e ações coordenadas para haver reflexos na proficiência, sendo a Educação em Tempo Integral um dos caminhos para que isso ocorra.

As redes de ensino são diversas. Dentre tantas peculiaridades, o mosaico multicultural brasileiro, o regionalismo, a extensão territorial, as desigualdades raciais, socioeconômicas e políticas, requerem da Educação em Tempo Integral, um olhar mais sensível quanto a sua implantação ou implementação, de modo a contemplar todas essas peculiaridades, com Propostas Pedagógicas customizadas, adequando cada realidade aos fatores que podem e devem impulsionar essa modalidade, tendo como foco os estudantes, a escola e os profissionais de educação, ou seja, quem está na ponta e faz acontecer.

## **A DESCONTINUIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: UM JOGO DE XADREZ EM QUE AS PEÇAS MUDAM A CADA PARTIDA**

A reflexão sobre os caminhos exitosos da Educação em Tempo Integral deve partir da premissa dos seus objetivos, do que se conhece e daquilo que se propõe a fazer. Nesse sentido, Cavaliere (2007) nos traz a seguinte reflexão:



A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. A última das alternativas acima é a que mais desafia o pensamento a uma reflexão educacional abrangente e, de certa forma, engloba as anteriores. (Cavaliere, 2007, p.1016)

Considerando o recorte temporal das duas primeiras décadas do século XXI, seja com os programas governamentais e as legislações que norteiam esses programas, percebe-se que a ordenação da gestão das políticas públicas educacionais no Brasil requer que observemos as causas da desarticulação institucional e da falta de integralidade dos programas já lançados, uma vez que é notória a descontinuidade.

Os programas de governo não podem sobrepor às políticas de Estado – Políticas Públicas Educacionais. O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constituiu-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que ampliava a jornada escolar nas escolas públicas. Vigorando até 2016.

Em meio a vigência do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), e criado Programa Novo Mais Educação, ou rebatizado o Programa anterior pela Portaria MEC n.º 1.144/2016 e regulamentado pela Resolução FNDE n.º 17/2017, onde segundo o Ministério da Educação (2016), tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola. Esse, não foi tão longevo como o Programa anterior, findou-se em dezembro de 2019.

Os programas que não se firmam como políticas públicas, acabam passando por inúmeras dificuldades, sobrevivendo em parte das escolas públicas estaduais e municipais brasileiras, onde as propostas pedagógicas não são efe-



tivadas, sendo fragmentadas em partes que na maioria das vezes se perdem, não se reconhecendo mais o todo.

Por esse viés, até mesmo entre os Programas de Governo, encontra-se uma lacuna. Com o fim do Novo Mais Educação em 2019, só em 2023, que surge o Programa Escola em Tempo Integral, com o objetivo de alavancar os dados dos indicadores da Meta 6 do PNE (2014-2024).

Os estudos de Cavaliere (2007) identificam que, nos últimos anos de sua pesquisa, há pelo menos quatro concepções de Escola em Tempo Integral, diluídas e muitas vezes misturadas nos projetos em desenvolvimento no Brasil, onde:

A visão predominante, de cunho assistencialista, vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária. (Cavaliere, 2007, p.1016)

Tratar o Ensino em Tempo Integral apenas como “oferta” de tempo a mais na escola, seja em sala de aula ou em outros espaços, é depreciar o ensino e reduzir as possibilidades de desenvolver habilidades que contribuam para ampliar o conhecimento, é depreciar uma proposta pedagógica de integralidade e diversidade, é não reconhecer a escola como um espaço de saberes, de aprendizados, de cultura e interações.

Além disso, essa visão limitada compromete a missão de formar cidadãos plenos, capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de maneira crítica e criativa. A educação em tempo integral deve ser entendida como uma oportunidade de enriquecer a experiência escolar, integrando diferentes áreas do conhecimento e proporcionando um ambiente que fomente o desenvolvimento intelectual, emocional e social dos alunos, respeitando suas particularidades e promovendo uma educação que vai além do conteúdo acadêmico, preparando-os para a vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da Educação em Tempo Integral no Brasil, embora seja um avanço significativo para a garantia de uma educação de qualidade, ainda enfrenta desafios complexos e multifacetados. A universalização do acesso, a



qualificação dos profissionais da educação, a adequação da infraestrutura e a construção de currículos que promovam a formação integral dos estudantes, são apenas alguns dos pontos que demandam atenção especial.

É fundamental que os gestores educacionais, em todos os níveis, compreendam a importância da educação em tempo integral como uma política pública estratégica para o desenvolvimento do país. A continuidade das ações e a articulação entre os diferentes níveis de governo são essenciais para superar os obstáculos e alcançar os objetivos propostos no Plano Nacional de Educação.

Nesse sentido, a formação continuada dos professores, a valorização da carreira docente e a garantia de recursos financeiros adequados são medidas imprescindíveis para garantir a qualidade do ensino e a efetividade da educação em tempo integral. Além disso, é preciso investir em pesquisas que permitam avaliar os impactos dessa política e identificar novas estratégias para superar os desafios.

Para que a Educação em Tempo Integral seja efetivamente implementada como Política de Estado, é crucial que os Programas de Governo transponham a barreira do fomento e os gestores educacionais empunham a bandeira da continuidade, sem continuísmos, com estratégias robustas que permitam reconhecer os desafios e vencê-los. Reconhecer o valor da Educação em Tempo Integral deve partir primeiramente dos governantes, no momento da tomada de decisões sobre essa importante Política Pública Educacional, para que programas, leis, planos decenais e propostas pedagógicas não decaiam para verdadeiras cartas de intenções. Portanto, depreende-se do estudo que as escolas de tempo integral, frequentemente, se tornam bandeiras políticas de diferentes partidos, comprometendo a continuidade e a eficácia dessas iniciativas educacionais, pois resulta em ciclos de ativação e desativação dessas redes, dependendo das mudanças de governo.

Em suma, a educação em tempo integral representa uma oportunidade única para transformar a educação brasileira. No entanto, para que essa transformação seja efetiva, é necessário um esforço conjunto de todos os envolvidos: governo, escolas, comunidades e sociedade civil. Ao superar os desafios e construir um futuro mais justo e equitativo, estaremos investindo no desenvolvimento de uma geração de cidadãos mais críticos, criativos e preparados para enfrentar os desafios do século XXI.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 07 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 07 ago. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar: resultados**. Brasília, 2022c. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisasestatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em: 07 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, 31 de julho de 2023. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\*\\*\\*\\*\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm](https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/****_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm)>. Acesso em: 07 ago. 2024.

BURGOS, Rafael. **Mais investimento e formação de professores: o que fazer para ampliar o ensino integral no Brasil**. Disponível em: < <https://www.estadao.com.br/amp/educacao/mais-investimento-e-formacao-de-professores-o-que-fazer-para-aumentar-o-ensino-integral-no-brasil/>>. Acesso em: 07 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 out. 2016. Disponível em: <https://www.in.gov.br/>. Acesso em: 07 ago. 2024.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução FNDE nº 17, de 20 de setembro de 2017**. Regulamenta o Programa Novo Mais Educação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 set. 2017. Disponível em: <https://www.in.gov.br/>. Acesso em: 07 ago. 2024.



CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública**. Educação & Sociedade, Campinas, Cedes, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

DEMO, P. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DIETRICH, Julia. **Educação integral: tempo, qualidade, desafios e oportunidades**. Observatório de Educação, Instituto Unibanco, 2023. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimedia/detalhe/educacao-integral-tempo-qualidade-desafios-e-oportunidades>. Acesso em: 19 ago. 2024.

INSTITUTO UNIBANCO. **Educação integral: tempo, qualidade, desafios e oportunidades**. Observatório de Educação, 2023. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimedia/detalhe/educacao-integral-tempo-qualidade-desafios-e-oportunidades>. Acesso em: 19 ago. 2024.

LOPES, Dirce Efigênia Brito; COUTO, Regina Célia do. O funcionamento da educação de tempo integral numa unidade de ensino municipal de Montes Claros-MG: desafios e possibilidades. Revista Educação e Políticas em Debate, v. 8, n. 3, p. 395-413, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscar.html?task=detalhes&source=&id=W2772300929>>. Acesso em: 27 jul. 2024.

MOLL, J.; BARCELOS, R. G. de. Educação integral como horizonte pedagógico e político. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 787-791, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1457>. Acesso em: 19 ago. 2024.

MOLL, Jaqueline. **A escola tem que baixar seus muros para não ser um simulacro da vida real**. [Entrevista cedida ao periódico La Capital]. Tradução de Julia Dietrich. Centro de Referencias em Educação Integral, 24 set. 2013. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/a-escola-tem-que-baixar-seus-muros-para-nao-ser-um-simulacro-da-vida-real/>. Acesso em: 07 ago. 2024.

MORICONI, Gabriela. **Educação integral: tempo, qualidade, desafios e oportunidades**. Observatório de Educação, Instituto Unibanco, 2023. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimedia/detalhe/educacao-integral-tempo-qualidade-desafios-e-oportunidades>. Acesso em: 19 ago. 2024.

OLIVEIRA, Alyson Fernandes de; SILVA, Cristiano Balbino da; PEREIRA, Joice Laís. Impasses e perspectivas no contexto da escola de tempo integral: uma



análise sob o olhar discente. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e178917, set. 2020. Disponível em: < <https://www-periodicos-capes-gov.br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=&id=W3080439083>>. Acesso em: 27 jul. 2024.

RESENDE, Ana Caroline Ramos; HILÁRIO, Fabiana Sales da Silva; NASCIMENTO, Dandara Lorryne do. Desafios para o fomento da educação integral: experiências desenvolvidas por cidades fluminenses. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 11, 11/2020. Disponível em: < <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=&id=W3098957171>>. Acesso em: 27 jul. 2024.

SILVA, Renê. **Os desafios e as potências da Educação Integral**: um olhar de quem vivencia a escola pública. Centro de Referências em Educação Integral, 2023. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/os-desafios-e-as-potencias-da-educacao-integral-um-olhar-de-quem-vivencia-a-escola-publica/>>. Acesso em: 19 ago. 2024.





# EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO E DE PESSOAS ADULTAS E IDOSAS

# A ANDRAGOGIA COMO A CIÊNCIA QUE VISA FACILITAR A APRENDIZAGEM DE ALUNOS ADULTO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR<sup>21</sup>

BARROS, Maria Aparecida de <sup>(1)</sup>

<sup>(1)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7616-5459>, Universidade Estadual de Alagoas/ Pró-Reitoria de Pesquisa de Pós-Graduação Programa de Pós- Graduação Em Dinâmicas Territoriais e Cultura. Pesquisador/ [aparecida.barros@uneal.edu.br](mailto:aparecida.barros@uneal.edu.br)

## INTRODUÇÃO

A presença cada vez mais significativa de adultos no ensino superior impõe desafios e provoca reflexões sobre as práticas pedagógicas adotadas nas instituições educacionais. Embora a educação de adultos remonte à antiguidade, é notório que grande parte das metodologias ainda utilizadas nas universidades está centrada em modelos pedagógicos tradicionalmente voltados ao ensino infantil e juvenil, num descompasso que compromete a efetividade da aprendizagem e revela a urgência de repensar os modos de ensinar a partir das especificidades do público adulto.

Nesse contexto, a Andragogia surge como a ciência e a arte de orientar a aprendizagem de adultos, oferecendo uma abordagem educacional que reconhece suas particularidades cognitivas, afetivas e sociais. O termo de origem grega — “*andrós*” (homem adulto) e “*agogos*” (conduzir) — ressurgiu no século XX, especialmente por meio das contribuições de Malcolm Knowles. Para ele, o sujeito adulto aprende melhor quando compreende a relevância do que está sendo ensinado, pode conduzir o próprio processo de aprendizagem, vivencia

<sup>21</sup>DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt4cap14>



experiências práticas e é encorajado num ambiente positivo (Knowles, 2009, 2011). A Andragogia propõe um deslocamento paradigmático da transmissão de conteúdos para a construção dialógica e significativa do conhecimento, respeitando a trajetória e a autonomia do estudante adulto.

Entretanto, mesmo diante dos avanços teóricos, ainda persiste um problema central: Como as abordagens andragógicas podem contribuir, de maneira concreta, para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem no contexto da educação superior de adultos? Esse questionamento orienta a presente reflexão, considerando a necessidade de adequar os métodos de ensino às reais demandas e características desse público.

Dessa forma, este trabalho pretende discutir as contribuições da Andragogia para o ensino superior, analisando suas implicações, na prática docente e na aprendizagem de adultos. Especificamente, busca-se: (a) compreender a condição adulta e sua complexidade formativa; (b) explorar os fundamentos e princípios da Andragogia; e (c) examinar práticas didáticas e metodológicas coerentes com os pressupostos dessa abordagem no ensino superior.

Para tanto, optou-se por uma pesquisa qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos da educação de adultos, como Knowles, Gadotti, Mucchielli, Furter e outros. A análise também se ancora em documentos oficiais e contribuições teóricas que discutem a relação entre maturidade, experiência e processos de aprendizagem na vida adulta.

Assim, ao refletir sobre a função transformadora da Andragogia, este estudo contribui para o avanço do debate sobre as inovações pedagógicas no ensino superior, ressaltando a importância de se construir práticas educativas mais inclusivas, críticas e significativas para os sujeitos adultos em processo de formação.

## **ANDRAGOGIA A ARTE DE ENSINAR ADULTOS**

A Andragogia, concebida como a ciência e a arte de facilitar a aprendizagem de pessoas adultas, baseia-se na compreensão de que o processo educativo deve respeitar as especificidades cognitivas, emocionais e sociais próprias dessa fase da vida. O termo, embora ancestral, só mais recentemente passou a ser objeto de estudo científico sistemático (Silva, 2001).



O conceito foi cunhado por Alexander Kapp, na Alemanha, em 1833, sendo posteriormente retomado por Eugene Rosenstock, em 1921, que destacou a necessidade de métodos e filosofias próprias para a educação de adultos. Eduard Lindeman, nos Estados Unidos, e Dusan Savicevic, na Iugoslávia, também contribuíram para sua difusão. Desde a década de 1960, o termo ganhou espaço na França, Iugoslávia e Holanda como referência à disciplina voltada à educação de adultos (Vogt; Alves, 2005).

Foi com Malcolm Knowles, contudo, que a Andragogia ganhou projeção como campo teórico estruturado, considerando que adultos aprendem de forma mais eficaz quando compreendem a utilidade do conteúdo, têm liberdade para escolher o modo de aprender, vivenciam situações práticas e sentem-se estimulados por um ambiente acolhedor (Knowles, 2011), e esses pressupostos orientam práticas educativas que vão além da transmissão de conteúdos, promovendo a autonomia intelectual e o protagonismo do sujeito.

Historicamente, educadores como Confúcio, Lao Tsé, Sócrates, Platão e Aristóteles, bem como Quintiliano, já praticavam formas de ensino direcionadas a adultos, com ênfase na indagação e no diálogo. Os gregos utilizaram o “Diálogo de Sócrates” como forma de construção coletiva do saber, enquanto os romanos privilegiavam métodos confrontativos e reflexivos para estimular a tomada de posição.

Pierre Furter (1973) compreendeu a educação de adultos como uma filosofia, ciência e técnica voltada ao ser humano em sua totalidade. Para Ludojoski (1972, p. 27), a educação é um processo progressivo e intencional que visa ao aperfeiçoamento integral da personalidade humana em diálogo com a natureza, a cultura e a história, e assim, a formação do adulto deve contemplar sua individualidade, potencializando sua capacidade de autorreflexão, inserção crítica no mundo e atuação social responsável.

No cenário contemporâneo, marcado por transformações rápidas e exigências crescentes, é notável o crescimento da presença de adultos no ensino superior. Contudo, os sistemas educacionais nem sempre reconhecem a necessidade de abordagens metodológicas diferenciadas. Para Oliveira (1999, p. 8), a Andragogia é uma ciência emergente no Brasil, ainda que consolidada em ou-



tros países há décadas. A Unesco (2010) reforça a importância da educação de adultos como ferramenta de emancipação individual e de fortalecimento social.

A seguir, são destacadas categorias centrais da aprendizagem de adultos, com base nos estudos de Knowles (2009), Aquino (2007), Gadotti (2003) e outros:

- a. Necessidade de saber: adultos desejam entender a relevância do conteúdo antes de se engajarem no processo de aprendizagem, motivados por demandas pessoais e profissionais concretas.
- b. Autoconceito: os aprendizes adultos veem a si como autônomos e responsáveis por suas decisões. Rejeitam abordagens autoritárias e valorizam relações horizontais e respeitadas.
- c. Papel da experiência: suas vivências anteriores são fundamentais no processo educativo. Essas experiências devem ser consideradas e articuladas à construção de novos conhecimentos (Goguelin, 1970).
- d. Prontidão para aprender: adultos tendem a buscar novos saberes em resposta a demandas reais de sua vida cotidiana, o que exige contextualização e aplicabilidade imediata dos conteúdos.
- e. Orientação para aprendizagem: a aprendizagem deve ser centrada em problemas e situações concretas, que favoreçam o uso prático do conhecimento adquirido.
- f. Motivação: além de estímulos externos, o adulto é motivado por valores internos como autoestima, realização pessoal e desenvolvimento contínuo. Segundo Knowles (2009, p. 70), a aprendizagem significativa ocorre quando está conectada com problemas reais enfrentados pelo sujeito.

Portanto, ensinar adultos requer mais do que adaptar conteúdos, pois exige a construção de relações educativas baseadas no respeito, na escuta, na valorização da experiência e na promoção da autonomia. A abordagem andragógica, nesse sentido, apresenta-se como eixo estruturante de uma pedagogia contemporânea voltada à formação crítica, emancipatória e transformadora.

## **A CONDIÇÃO ADULTA: FUNDAMENTOS, IDENTIDADE E PRINCÍPIOS EDUCATIVOS**

Compreender o que significa ser adulto no contexto educacional exige um olhar multidimensional que ultrapassa a mera definição etária, pois o adulto



é, antes de tudo, um sujeito situado em determinada realidade histórica, social e cultural, que assume responsabilidades pessoais, familiares e profissionais. Mucchielli (1980) observa que a maturidade adulta implica o rompimento com a proteção da infância e a despreocupação juvenil, sendo caracterizada por uma existência prática e comprometida.

Nesse sentido, o adulto traz consigo uma experiência de vida concreta que interfere diretamente em sua forma de aprender e de se relacionar com o conhecimento, essa vivência acumulada se transforma em um elemento central na aprendizagem, já que serve de referência para novas construções cognitivas e afetivas.

Para além do senso comum, a noção de adulto deve ser analisada a partir de quatro dimensões interdependentes: a sociológica, a biológica, a psicológica e a jurídica. O aspecto sociológico remete à capacidade de assumir responsabilidades e funções produtivas na sociedade, enquanto o biológico diz respeito à maturidade física e reprodutiva. A dimensão psicológica relaciona-se à autonomia emocional e à autorregulação, aspectos fundamentais para a autogestão da aprendizagem. Por fim, o aspecto jurídico estabelece o reconhecimento legal da maioridade e da responsabilidade civil e penal.

Juntas, essas dimensões configuram um indivíduo capaz de autodireção, com motivação intrínseca para aprender e se desenvolver. A educação voltada para adultos, portanto, deve considerar essas particularidades, respeitando a singularidade de cada sujeito e seus modos próprios de se apropriar do saber.

A partir dessa compreensão ampliada do que é ser adulto, emergem princípios fundamentais que devem nortear a relação pedagógica com esse público. Inspirados nos 14 pontos de Deming, esses princípios constituem uma base ética, metodológica e relacional para práticas educativas eficazes com adultos:

a) O aluno adulto é dotado de consciência crítica e ingênua. Sua postura proativa ou reativa está diretamente associada ao tipo de consciência predominante. Por isso, ele responde de maneira diferenciada às oportunidades de desenvolvimento.

b) Compartilhar experiências é essencial, tanto para reforçar crenças quanto para influenciar atitudes. As estratégias de aprendizagem devem favorecer a troca de ideias e vivências entre os participantes.



c) A relação entre educador e aprendiz deve ser dialógica e horizontal, promovendo um ambiente de liberdade, respeito mútuo e aprendizagem compartilhada.

d) A motivação para aprender nasce da negociação e do interesse pessoal do aluno adulto. A aprendizagem baseada em problemas se mostra mais eficaz e agradável nesse contexto.

e) A centralidade da aprendizagem deve estar no aluno. O processo educativo precisa oferecer oportunidades para o desenvolvimento da autoconfiança e de novas habilidades.

f) O adulto é responsável por sua aprendizagem. Ele decide o que e como aprender, filtrando os conteúdos de acordo com sua relevância e aplicabilidade.

g) Aprender significa integrar conhecimento, habilidades e atitudes. O processo deve envolver esses três elementos de forma indissociável.

h) A aprendizagem segue etapas: motivação, pesquisa, discussão, experimentação, conclusão e compartilhamento. Os adultos tendem a consolidar valores e atitudes a partir desse ciclo reflexivo e vivencial.

i) A experiência é o principal fator motivador para o adulto. O ambiente de aprendizagem precisa valorizar e integrar essas vivências, promovendo uma construção coletiva do conhecimento.

j) O diálogo é a base da relação educativa. A comunicação entre adultos deve ser pautada na escuta ativa, na verbalização e no reconhecimento mútuo.

k) O adulto é agente da comunicação. Cabe a ele tomar a iniciativa de buscar esclarecimentos e participar ativamente da construção dos sentidos.

l) A educação do adulto é prática e reflexiva. Os temas devem ser vivenciados para evitar tanto o verbalismo quanto o ativismo vazio.

m) O ensino tradicional, baseado na transmissão passiva, compromete a autonomia do adulto e reforça padrões de dependência inadequados.

n) A “educação bancária”, denunciada por Paulo Freire, gera relações opressoras e prejudica o desenvolvimento do pensamento crítico e da identidade do aluno adulto. Como afirma Rogers (1951, p. 338), “uma pessoa aprende significativamente apenas aquilo que percebe como relevante para a manutenção ou ampliação do seu eu”.



Esses princípios, articulados ao conceito ampliado de maturidade, formam o alicerce para práticas pedagógicas mais sensíveis, potentes e transformadoras voltadas para sujeitos adultos.

## MÉTODOS E DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE ADULTOS

Partimos do princípio de que a didática é a arte ou técnica de ensinar, e seu campo de estudo envolve os diferentes processos que compõem o ensino e a aprendizagem, e no contexto da educação superior voltada a adultos, torna-se necessário repensar os métodos e estratégias tradicionalmente adotados, uma vez que os estudantes adultos possuem características e necessidades específicas.

Este estudo, portanto, propõe uma abordagem centrada na aprendizagem significativa e na autonomia do sujeito, fundamentada nos pressupostos da educação de adultos (Knowles *et al.*, 2011; Chaves, 2001).

O aluno adulto traz consigo um repertório de vivências, responsabilidades e experiências acumuladas ao longo da vida, que impactam diretamente sua forma de aprender, maturidade que favorece a reflexão, a autorregulação da aprendizagem e o estabelecimento de conexões entre o conteúdo estudado e sua aplicação prática. Assim, a prática docente no ensino superior deve considerar tais elementos, promovendo ambientes educacionais que favoreçam a troca de saberes, o respeito à diversidade e o protagonismo dos estudantes (Gadotti, 2003; Finger; Asún, 2003).

Ao longo da vida, o sujeito adulto atravessa diversas transformações pessoais, sociais e profissionais, e sua aprendizagem se constitui como um processo contínuo de reconstrução de saberes., no qual, aprender, nesse caso, não é apenas absorver informações, mas integrar novos conhecimentos à sua experiência pregressa, ressignificando-os à luz de suas necessidades e objetivos. Por isso, é fundamental que os métodos de ensino sejam flexíveis, participativos e contextualizados, reconhecendo o valor formativo da experiência e estimulando a autonomia intelectual (Rogers, 2001; Aquino, 2007).

Nesse sentido, a universidade se apresenta como um espaço privilegiado para a catalisação de mudanças educacionais relevantes. A adoção de metodologias ativas, como o estudo de caso, a aprendizagem baseada em problemas e



os projetos integradores, favorece o engajamento do aluno adulto e estimula o pensamento crítico, a resolução de problemas e a construção colaborativa do conhecimento. O professor, por sua vez, deixa de ser o centro do processo e passa a exercer o papel de mediador e facilitador da aprendizagem (Morosini, 2001; Bellan, 2005).

A aprendizagem no ensino superior, especialmente no caso de adultos, deve estar fundamentada na apropriação consciente do saber, com vistas à sua aplicação concreta no mundo do trabalho e na vida cotidiana. Como afirma Gadotti (2003), a educação de adultos deve partir do reconhecimento de que a realidade dos estudantes adultos é distinta daquela vivenciada por crianças e adolescentes, exigindo, portanto, abordagens metodológicas diferenciadas. Ainda assim, muitas instituições mantêm modelos pedagógicos tradicionais, desconsiderando as particularidades desse público.

Para superar essa lacuna, é necessário desenvolver políticas pedagógicas e currículos que promovam a personalização do ensino, o uso de tecnologias educacionais e a construção de vínculos pedagógicos horizontais. A educação superior voltada a adultos não pode se limitar à transmissão de conteúdos, mas deve propiciar uma formação integral, crítica e emancipadora. Assim, os métodos e a didática devem estar alinhados às demandas da contemporaneidade, reconhecendo que a formação do sujeito adulto é, antes de tudo, um processo de transformação pessoal e social.

## **CAMINHO METODOLÓGICO**

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, tendo como objetivo compreender as especificidades da aprendizagem de adultos no ensino superior, à luz dos princípios da educação andragógica. A escolha por essa abordagem justifica-se pela intenção de captar as percepções, significados e experiências atribuídas pelos sujeitos envolvidos ao processo de aprender na fase adulta, considerando as dimensões pedagógicas, sociais e subjetivas que o constituem (Minayo, 2001).

O estudo foi desenvolvido a partir de levantamento e análise bibliográfica, com foco em autores clássicos e contemporâneos que discutem a educação de adultos, tais como Knowles (2011), Freire (1996), Gadotti (2003), Barros (2023),



entre outros. Foram também utilizados documentos oficiais que orientam a prática docente no Brasil, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Marco Legal da Educação Digital e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior. Tais documentos possibilitaram a contextualização da discussão sobre metodologias e práticas pedagógicas no ensino universitário voltado a adultos.

Além disso, o trabalho inclui a análise de artigos acadêmicos que abordam experiências concretas de aplicação de metodologias ativas, educação continuada e processos de autoaprendizagem em contextos universitários, e essa triangulação de fontes buscou garantir maior consistência teórica e enriquecer as reflexões acerca da prática educativa com adultos.

A metodologia adotada, buscou integrar revisão teórica e análise documental em um percurso reflexivo, com o intuito de construir argumentos que contribuam para o aprimoramento da prática docente no ensino superior. O estudo segue os princípios da pesquisa qualitativa em educação, na qual o pesquisador adota uma postura crítica e interpretativa, voltada à transformação das práticas educativas (Lüdke; André, 2018).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do *corpus* teórico e documental permitiu evidenciar que a presença de adultos no ensino superior não pode ser tratada como uma mera ampliação do público-alvo das universidades, mas como um fenômeno que exige um redimensionamento das práticas pedagógicas, curriculares e institucionais. O aumento expressivo de estudantes adultos nas últimas décadas tem desafiado os modelos de ensino tradicionais, ainda marcados por lógicas pedagógicas verticalizadas e por currículos pouco conectados às experiências de vida dos sujeitos (Freire, 1996; Gadotti, 2003; Barros, 2023).

Os dados coletados indicam que a aprendizagem de adultos se dá de forma distinta, pois envolve a aquisição de novos conhecimentos, a reelaboração de saberes e significados já constituídos ao longo de trajetórias pessoais, profissionais e sociais. Nesse contexto, a valorização da experiência prévia do aluno adulto torna-se um fator de relevância para o êxito das propostas educativas, funcionando como ponto de partida para o desenvolvimento de novas compe-



tências e atitudes, numa concepção coerente com os pressupostos de Knowles *et al.* (2011), que defendem uma abordagem centrada no aprendiz, capaz de promover autonomia, criticidade e aprendizagem contextualizada.

Verificou-se, no entanto, que muitas instituições ainda adotam modelos pedagógicos baseados na “educação bancária”, nos quais o estudante é tratado como receptor passivo de informações, e essa prática desconsidera o potencial construtivo do sujeito adulto contribui para a baixa adesão às propostas formativas, o desinteresse e, em alguns casos, a evasão acadêmica (Unesco, 2010).

A ausência de estratégias pedagógicas específicas, associada à precarização da formação docente e à rigidez curricular, torna o processo de ensino-aprendizagem inadequado às necessidades e expectativas desse público (Rogers, 1951; Lima; Sousa, 2021).

Por outro lado, experiências formativas que incorporam os princípios da andragogia têm apresentado resultados significativamente mais positivos. A utilização de metodologias ativas — como projetos integradores, aprendizagem baseada em problemas (PBL), seminários dialógicos e práticas de investigação — favorece o engajamento dos estudantes adultos, pois cria espaços de interlocução entre teoria e prática, conhecimento formal e experiência vivida. Além disso, tais estratégias fomentam a corresponsabilidade entre docentes e discentes, promovendo ambientes colaborativos de aprendizagem (Chaves, 2001).

Destaca-se também a função docente como mediador da aprendizagem, na qual o professor que atua com turmas compostas por adultos precisa ir além da transmissão de conteúdo: deve ser um facilitador do diálogo, um incentivador da reflexão e um construtor de pontes entre os saberes acadêmicos e os conhecimentos empíricos dos estudantes. Essa atuação requer habilidades específicas, como escuta ativa, empatia, flexibilidade didática e capacidade de promover a problematização do cotidiano, além de uma postura ética e respeitosa diante da diversidade de experiências (Barros, 2023; Knowles *et al.*, 2011).

Outro aspecto observado foi a importância das políticas públicas e institucionais na consolidação de práticas educativas inclusivas e democráticas para adultos. Apesar da existência de diretrizes nacionais — como o Marco Legal da Educação Digital e as recomendações da UNESCO —, a ausência de políticas efetivas de formação docente, investimento em infraestrutura e flexibilidade



curricular ainda constitui um obstáculo para a efetiva transformação do ensino superior em um espaço de emancipação e pertencimento para o aluno adulto (Unesco, 2010; Finger; Asún, 2003).

Conclui-se, portanto, que os desafios da educação superior para adultos exigem a superação de paradigmas ultrapassados e a adoção de uma perspectiva humanizadora, crítica e transformadora. O reconhecimento do adulto como sujeito do processo educativo implica não apenas o respeito à sua história, mas a criação de condições pedagógicas, institucionais e políticas que assegurem o direito à aprendizagem ao longo da vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença crescente de estudantes adultos no ensino superior brasileiro exige uma reflexão sobre os modelos de ensino e aprendizagem historicamente adotados pelas instituições. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que o público adulto carrega características, experiências e expectativas distintas, que não podem ser ignoradas nos processos educativos. Nesse sentido, compreender o que é ser adulto implica reconhecer sua autonomia, sua responsabilidade social e sua trajetória de vida, aspectos que influenciam diretamente sua forma de aprender, seus objetivos formativos e sua relação com o conhecimento.

A análise dos referenciais teóricos e documentos oficiais revelou que a educação de adultos demanda práticas pedagógicas inovadoras, baseadas na escuta ativa, na valorização da experiência e na construção de vínculos dialógicos entre professores e estudantes. A ciência que estuda esse fenômeno, embora nomeada como andragogia, não deve ser compreendida apenas como uma técnica ou método, mas como uma concepção filosófica, ética e política da educação voltada à emancipação dos sujeitos.

Dessa forma, é necessário romper com a lógica da “educação bancária” e promover ambientes de aprendizagem mais democráticos, nos quais o adulto seja reconhecido como protagonista do seu percurso formativo. Metodologias ativas, uso de tecnologias digitais, mediação docente qualificada e flexibilidade curricular são algumas das estratégias capazes de tornar o ensino superior mais inclusivo e efetivo para esse público.



O estudo também demonstrou a importância de formar docentes para atuar com turmas heterogêneas, compostas por sujeitos adultos com histórias diversas. Tais professores devem estar preparados, técnica e humanamente para lidar com os desafios dessa prática, promovendo uma educação que respeite e potencialize a singularidade de cada aprendiz.

Por fim, cabe às instituições de ensino superior — em articulação com as políticas públicas — assumirem o compromisso com a educação ao longo da vida, investindo na construção de propostas pedagógicas que contemplem as necessidades dos adultos em formação. O caminho para uma educação superior mais justa, crítica e transformadora passa pelo reconhecimento da diversidade etária como riqueza e pela reafirmação do direito de todos à aprendizagem contínua.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Carlos Tasso Eira de. **Como aprender: andragogia e as habilidades da aprendizagem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BARROS, Maria Aparecida de. A andragogia como a ciência que visa facilitar a aprendizagem de alunos adultos na educação superior. **Revista BOCA – Boletim de Conjuntura**, v. 4, n. 1, 2023. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/7325>. Acesso em: 25 jun. 2025.

BELLAN, Z. S. **Andragogia em ação: como ensinar adultos sem se tornar maçante**. Santa Bárbara d'Oeste: SOCEP, 2005.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CHAVES, Sandrama Maria. A avaliação da aprendizagem no ensino superior. In: MOROSINI, Maria Cândida (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano, 2001.

FINGER, Matthias; ASÚN, Javier M. **A educação de adultos numa encruzilhada: aprender a nossa saída**. Porto: Porto Editora, 2003.

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

FURTER, Pierre. **Educação e reflexão**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e propostas**. São Paulo: Cortez, 2003.



GOGUELIN, Pierre. **A formação contínua dos adultos**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1970.

KNOWLES, Malcolm S. **Aprendizagem de resultados**: uma prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. Trad. Sabine Alexandra Holler. Rio de Janeiro: Campus, 2009.

KNOWLES, Malcolm S.; HOLTON III, Elwood F.; SWANSON, Richard A. **Aprendizagem de resultados**: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

LIMA, Tânia Regina de; SOUSA, Jéssica Bárbara Silva de. Políticas educacionais e desigualdade social na educação superior: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/dialogos/article/view/7766>. Acesso em: 25 jun. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MUCCHIELLI, Roger. **A escuta**: teoria e prática da entrevista. São Paulo: EPU, 1980.

OLIVEIRA, Joel de Souza. **A universidade e o ensino para adultos**. Brasília: Líber Livro, 1999.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROGERS, Carl R. **Client-centered therapy**. Boston: Houghton Mifflin, 1951.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

UNESCO. **Relatório de acompanhamento da EPT no mundo 2010**: atingindo os marginalizados. Paris: UNESCO, 2010.

VOGT, Carlos; ALVES, Rubem. **Educação para adultos**: perspectivas da andragogia. Campinas: Papirus, 2005.



## ENSINO DE CIÊNCIAS NA EJA E SAÚDE CARDIOVASCULAR POR MEIO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA<sup>22</sup>

LIMA, Amanda Raquel de Oliveira<sup>(1)</sup>

LIMA, Amanda Tener<sup>(2)</sup>

LIMA, Janaína Kívia Alves de<sup>(3)</sup>

CAVALCANTE, Janice Gomes<sup>(4)</sup>

LIMA, Luciana Tener<sup>(5)</sup>

ALVES, Darline Albuquerque de Holanda<sup>(6)</sup>

<sup>(1)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8490-9805>; Secretaria Municipal de Educação de Arapiraca/ Profa. Assistente de Projetos e Divulgação Científica, do Núcleo de Desenvolvimento Científico, BRASIL. E-mail: [amanda.lima@arapiraca.ufal.br](mailto:amanda.lima@arapiraca.ufal.br).

<sup>(2)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9732-6300>; Universidade Federal de Alagoas, BRASIL. E-mail: [amanda.tener@arapiraca.ufal.br](mailto:amanda.tener@arapiraca.ufal.br).

<sup>(3)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8319-5568>; Secretaria Municipal de Educação de Arapiraca/ Profa. Coordenadora de Educação e Divulgação Científica, do Núcleo de Desenvolvimento Científico, BRASIL. E-mail: [janaina.lima@educacao.arapiraca.al.gov.br](mailto:janaina.lima@educacao.arapiraca.al.gov.br)

<sup>(4)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1391-7174>; Secretaria Municipal de Educação de Arapiraca/ Profa. Gerente do Núcleo de Desenvolvimento Científico, BRASIL. E-mail: [janice.cavalcante@educacao.arapiraca.al.gov.br](mailto:janice.cavalcante@educacao.arapiraca.al.gov.br).

<sup>(5)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2271-4026>; Secretaria Municipal de Educação de Arapiraca/ Profa. Coordenadora de Projetos e Inovação Educacional do Núcleo de Desenvolvimento Científico, BRASIL. E-mail: [luciana.lima@cedu.ufal.br](mailto:luciana.lima@cedu.ufal.br).

<sup>(6)</sup>ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0056-3601>; Secretaria Municipal de Educação de Arapiraca/ Profa. da Educação de Jovens e Adultos, BRASIL. E-mail: [profdarline@gmail.com](mailto:profdarline@gmail.com).

### INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) enfrenta desafios únicos, especialmente no que se refere à motivação e à relevância dos conteúdos para a vida cotidiana dos alunos. Em particular, o tema “cuidados com a saúde do coração”

<sup>22</sup>DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt4cap15>



é de extrema importância, dado o aumento de doenças cardiovasculares na população adulta e idosa, que corresponde ao perfil majoritário dos alunos da EJA (Brasil, 2015).

A escolha do tema saúde cardiovascular justifica-se pela necessidade de promover conhecimentos que impactem diretamente a qualidade de vida dos alunos da EJA, muitos dos quais estão em faixas etárias de risco para doenças cardíacas. De acordo com Freire (2017), a educação deve ser libertadora e contextualizada, atendendo às necessidades concretas dos educandos. A atividade buscava sensibilizar e informar os alunos sobre os cuidados essenciais para a manutenção da saúde do coração, utilizando uma abordagem que fosse prática e acessível aos aspectos cognitivos da turma.

O objetivo geral desse trabalho indicar como foi promover o conhecimento e a conscientização sobre os cuidados com a saúde do coração entre os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio da aplicação de uma sequência didática que integre aspectos teóricos e práticos, com vistas à melhoria da qualidade de vida e à prevenção de doenças cardiovasculares. Os objetivos específicos incluíram proporcionar aos alunos conhecimentos sobre fatores de risco e prevenção de doenças cardiovasculares e desenvolver a capacidade crítica dos alunos para poderem adotar hábitos de vida mais saudáveis.

A metodologia adotada foi a da sequência didática, que, segundo Zabala (1998), é uma organização coerente de atividades de ensino que permite a articulação de conhecimentos teóricos e práticos. A sequência foi aplicada em 5 aulas de 1h30m cada, utilizando materiais didáticos variados, como vídeos, infográficos e atividades práticas.

O Percurso Metodológico envolveu uma sequência didática estruturada em cinco aulas, cada uma com um objetivo específico, abordando desde a anatomia do coração até os hábitos de vida saudáveis. Seguindo a proposta de sequência didática de Zabala (1998), as atividades foram organizadas para garantir a progressão dos conteúdos e a adequação ao nível de conhecimento dos alunos. A avaliação foi contínua, com ênfase na participação e no engajamento dos alunos durante as aulas. Além disso, foi realizada uma avaliação final com a elaboração de um plano de ação pessoal para a saúde do coração.



## A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ENSINO DE CIÊNCIAS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é marcada por desafios singulares, uma vez que atende um público diverso que inclui trabalhadores, donas de casa e idosos, muitas vezes com longas trajetórias de exclusão escolar. Segundo o Censo Escolar de 2021, mais de 3,5 milhões de brasileiros estavam matriculados na EJA, refletindo a necessidade contínua de políticas públicas importantes para esse público (INEP, 2021).

Freire (2017) enfatiza que a EJA deve ser um espaço de inclusão e valorização das experiências de vida dos alunos, pois a educação, para ser transformadora, deve dialogar com a realidade dos educandos. Esse princípio está alinhado à necessidade de estratégias pedagógicas que levem em consideração o contexto social e econômico dos alunos, permitindo-lhes ver sentido na continuidade dos estudos.

Os desafios enfrentados pelos alunos da EJA vão além da sala de aula, incluindo dificuldades socioeconômicas e de saúde. Estudos recentes mostram que a vulnerabilidade social dos alunos da EJA impacta diretamente em sua permanência e desempenho escolar (Silva; Santos, 2020). Nesse sentido, abordar temas como a saúde cardiovascular no currículo melhora a compreensão dos alunos sobre sua própria saúde e promove uma educação que contribui para o bem-estar geral da comunidade.

A importância de contextualizar o ensino é destacada por Arroyo (2017), que defende a EJA como um espaço de ressignificação do saber, onde as experiências e conhecimentos prévios dos alunos são o ponto de partida para a construção de novos conhecimentos. Portanto, ao considerar as especificidades do público da EJA, a educação deve se configurar como uma prática inclusiva e emancipatória, capaz de promover transformações sociais significativas.

O ensino de Ciências na EJA se faz fundamental na formação dos indivíduos, considerando o desenvolvimento de habilidades cognitivas e a capacitação para a vida cidadã. A inclusão de temas científicos no currículo da EJA é essencial para que os alunos compreendam fenômenos naturais e tecnológicos que impactam diretamente suas vidas diárias (Delizoicov; Angotti, 2020).

Além disso, o ensino de Ciências na EJA deve estar alinhado com as necessidades e interesses dos alunos. Segundo Moreira (2018), a aprendizagem



significativa ocorre quando o novo conhecimento é relacionado de maneira substancial ao que o aluno já sabe. Essa conexão é bastante relevante para os alunos da EJA, cujas experiências de vida muitas vezes diferem das que são tradicionalmente consideradas no ambiente escolar.

A contextualização dos temas científicos na EJA também permite que o ensino de Ciências contribua para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de tomar decisões informadas sobre questões que afetam suas vidas e a sociedade (Santos; Pereira, 2021). A prática de integrar o conhecimento científico com os saberes populares dos alunos da EJA também tem sido apontada como uma estratégia eficaz para promover uma educação mais inclusiva e engajadora (Nascimento; Silva, 2022). A construção colaborativa do conhecimento, que considera as experiências e saberes dos alunos, torna o ensino de Ciências na EJA mais significativo e relevante para o contexto de vida dos educandos.

## **SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EJA**

As sequências didáticas são uma metodologia efetiva para abordar conteúdos de forma estruturada e acessível, especialmente no contexto da EJA. Zabala (1998) define a sequência didática como uma série de atividades ordenadas que visam à construção de conhecimentos de maneira progressiva e articulada. Essa metodologia é particularmente relevante na EJA, pois permite adaptar o ensino ao ritmo e às necessidades dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa (Gomes *et al.*, 2022).

A metodologia das sequências didáticas permite que os conteúdos sejam apresentados de forma que se conectem diretamente com as realidades e os interesses dos alunos. Segundo Hernández (2000), a organização das atividades em uma sequência lógica e coerente facilita a aprendizagem, permitindo que os alunos construam novos conhecimentos com base em suas experiências anteriores. No contexto da EJA, onde os alunos podem ter passado por interrupções na sua formação escolar, essa abordagem pode garantir que o processo de aprendizagem seja contínuo e significativo.

A adaptação do ensino ao ritmo dos alunos é outro aspecto fundamental das sequências didáticas na EJA. Moreira e Andrade (2019) destacam que, ao



respeitar o tempo de assimilação e as particularidades de cada estudante, as sequências didáticas ajudam a criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo. Isso é especialmente importante na EJA, onde muitos alunos conciliam os estudos com o trabalho e outras responsabilidades, exigindo flexibilidade e personalização no processo educacional.

Além de proporcionar uma estrutura organizativa para o ensino, as sequências didáticas também promovem a integração de diferentes áreas do conhecimento, tornando o aprendizado mais holístico e relevante para a vida dos alunos. Pimenta (2017) argumenta que essa interdisciplinaridade é importante na EJA, pois permite que os alunos compreendam como os conhecimentos adquiridos se aplicam em situações do dia a dia.

Outro ponto importante é a capacidade das sequências didáticas de incentivar a autonomia dos alunos na EJA. De acordo com Freire (2017), a educação deve ser um processo de libertação, onde os alunos são encorajados a questionar e refletir criticamente sobre o conhecimento. As sequências didáticas, ao promoverem atividades que exigem investigação, análise e solução de problemas, contribuem para o desenvolvimento dessa autonomia, tornando os alunos protagonistas de seu próprio aprendizado.

Zabala (1998) observa que a avaliação deve ser uma parte integrante do processo de ensino, servindo para medir o aprendizado e, principalmente, para orientar e ajustar as estratégias pedagógicas ao longo do tempo. Na EJA, onde os alunos possuem diferentes níveis de conhecimento e experiência, essa avaliação contínua permite que o ensino seja personalizado e que os professores possam oferecer suporte mais direcionado.

Dessa forma, as sequências didáticas se configuram como uma metodologia potencializadora no ensino de Ciências na EJA, proporcionando uma abordagem estruturada, inclusiva e adaptável, que respeita as particularidades dos alunos e promove uma aprendizagem significativa e crítica. Ao integrar conhecimentos de diferentes áreas, fomentar a autonomia dos alunos e permitir uma avaliação constante e formativa, as sequências didáticas contribuem para o sucesso educacional e pessoal dos estudantes da EJA, preparando-os para enfrentar os desafios do cotidiano e participar de forma ativa e consciente na sociedade.



Ao abordar temas como a saúde cardiovascular, as sequências didáticas oferecem uma abordagem sistemática que facilita a compreensão e a aplicação dos conteúdos pelos alunos da EJA. Souza e Oliveira (2021) apontam que a aplicação de sequências didáticas no ensino de Ciências permite uma assimilação gradual e contextualizada dos conteúdos, essencial para a educação de adultos.

Além disso, as sequências didáticas possibilitam uma avaliação contínua e formativa, fundamental no contexto da EJA. Zabala (1998) argumenta que a avaliação deve ser parte integrante do processo de ensino, servindo não apenas para verificar a aprendizagem, mas também para orientar o percurso didático. Isso é especialmente importante na EJA, onde a diversidade de experiências e conhecimentos prévios dos alunos demanda um acompanhamento pedagógico mais próximo (Almeida; Moura, 2023).

Freire (2017) reforça a necessidade de uma educação problematizadora, onde o conhecimento é construído em diálogo com a realidade dos alunos. Esse diálogo é essencial na EJA, onde as sequências didáticas podem ser usadas para integrar os conteúdos científicos com os saberes dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais engajada e significativa.

A Educação de Jovens e Adultos desempenha sua função na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, especialmente quando temas relevantes, como a saúde cardiovascular, são abordados por meio de metodologias como as sequências didáticas. A valorização do diálogo, da contextualização dos conteúdos e da integração dos saberes populares com o conhecimento científico são estratégias para que a EJA cumpra seu papel de formar cidadãos críticos e conscientes.

Ao promover uma educação inclusiva e contextualizada, a EJA há a contribuição para a melhoria das condições de vida dos seus alunos, além do desenvolvimento de uma sociedade mais consciente e responsável. Assim, é fundamental que o ensino de Ciências na EJA continue a ser explorado e valorizado, garantindo que os alunos tenham acesso a uma educação que realmente faça sentido em suas vidas.



## PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico adotado neste trabalho fundamenta-se na pedagogia dialógica de Paulo Freire (2017), que enfatiza a importância do diálogo e da contextualização no processo educativo. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na qual os alunos trazem consigo uma gama de experiências de vida e conhecimentos prévios, o ensino precisa ser construído de maneira colaborativa, reconhecendo e valorizando esses saberes. Essa abordagem foi incorporada ao longo das aulas, com atividades que incentivam a participação ativa dos alunos, promovendo uma troca de conhecimentos entre eles e o professor.

A turma de EJA que serviu como sujeitos da pesquisa pertence a rede municipal de Arapiraca, composta por 12 indivíduos, sendo nove mulheres e três homens, com faixa etária entre 24 e 53 anos. Sabem ler, escrever e gostam muito de compartilhar suas experiências pessoais. As disciplinas envolvidas foram Ciências, Educação Física e Língua Portuguesa.

A metodologia também se apoia na aprendizagem significativa, conforme proposto por Ausubel (1968), que defende que o aprendizado ocorre de maneira mais eficaz quando o novo conhecimento é ancorado em conceitos previamente adquiridos pelos alunos. Este princípio norteou a construção da sequência didática, que progressivamente introduz conceitos relacionados à saúde do coração, partindo do conhecimento mais básico (anatomia e fisiologia do coração) até tópicos mais contextuais, como a prevenção de doenças cardiovasculares e primeiros socorros.

Utilizou-se uma sequência didática cuidadosamente preparada, contendo cinco aulas de 1h30min cada, acerca do conteúdo sobre anatomia e fisiologia cardiovascular, as doenças relacionadas, os cuidados e a prevenção de tais doenças. Variados recursos didáticos foram usados para alcançar os objetivos de cada aula e as avaliações foram baseadas em aspectos teóricos e práticos. Após a aplicação da sequência didática, os autores discutiram pontos observados durante as aulas, avaliaram as discussões ocorridas entre os alunos, as respostas às atividades e compararam anotações. Organizaram os dados e realizaram a discussão dos resultados.



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No contexto do ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a escolha de uma metodologia adequada é fundamental para garantir que os alunos possam acessar o conteúdo científico e relacioná-lo com suas experiências de vida, tornando o aprendizado significativo. O percurso metodológico desenvolvido para as aulas sobre cuidados com a saúde do coração foi cuidadosamente planejado para atender às necessidades específicas dos alunos da EJA, que apresentam características e desafios distintos dos estudantes do ensino regular.

**Quadro 1.** Sequência didática desenvolvida

Item	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5
<b>Tema</b>	Introdução à Anatomia e Fisiologia do Coração	Principais Doenças Cardiovasculares e Fatores de Risco	Alimentação Saudável e a Prevenção de Doenças do Coração	Atividade Física e Seus Benefícios para a Saúde do Coração	Medidas Preventivas e Primeiros Socorros em Casos de Emergência Cardíaca
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar a estrutura e o funcionamento básico do coração.</li> <li>- Relacionar a importância do coração para a saúde geral do corpo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as principais doenças cardiovasculares e seus fatores de risco.</li> <li>- Compreender a relação entre estilo de vida e saúde cardiovascular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a importância de uma alimentação equilibrada para a saúde do coração.</li> <li>- Identificar alimentos que contribuem para a saúde cardiovascular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer a importância da atividade física regular para a saúde cardiovascular.</li> <li>- Explorar diferentes tipos de atividades físicas que podem ser realizadas no dia a dia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar sinais de alerta de problemas cardíacos e medidas preventivas.</li> <li>- Aprender noções básicas de primeiros socorros em situações de emergência cardíaca.</li> </ul>
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anatomia do coração: câmaras, válvulas, artérias e veias.</li> <li>- Função do coração no sistema circulatório.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Doenças cardiovasculares: hipertensão, infarto, AVC.</li> <li>- Fatores de risco: sedentarismo, tabagismo, má alimentação, estresse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nutrientes essenciais para o coração: fibras, ômega-3, antioxidantes.</li> <li>- Alimentos recomendados e alimentos a serem evitados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Benefícios da atividade física para o coração e o corpo em geral.</li> <li>- Tipos de atividade física: aeróbica, anaeróbica e alongamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sinais de alerta para problemas cardíacos: dor no peito, falta de ar, tontura.</li> <li>- Primeiros socorros: o que fazer em caso de infarto.</li> </ul>



Item	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5
<b>Estratégias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposição dialogada com o auxílio de modelos anatômicos e imagens.</li> <li>- Discussão sobre o papel do coração na circulação sanguínea.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposição dialogada com exemplos do cotidiano dos alunos.</li> <li>- Discussão em grupo sobre hábitos de vida e seus impactos na saúde do coração.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposição dialogada sobre nutrientes e suas funções.</li> <li>- Análise de rótulos alimentares para identificar os nutrientes presentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposição dialogada sobre os benefícios da atividade física.</li> <li>- Demonstração prática de exercícios simples que podem ser realizados em casa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposição dialogada com simulações de situações de emergência.</li> <li>- Discussão sobre a importância de procurar ajuda médica rapidamente.</li> </ul>
<b>Recursos Didáticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo anatômico do coração.</li> <li>- Imagens e vídeos explicativos sobre o funcionamento do coração.</li> <li>- Quadro branco e canetas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Infográficos sobre doenças cardiovasculares e fatores de risco.</li> <li>- Vídeos de curta duração com depoimentos de pacientes e médicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Amostras de alimentos e embalagens para análise.</li> <li>- Quadro branco e canetas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vídeos demonstrativos de exercícios.</li> <li>- Espaço aberto para atividades práticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vídeos instrutivos sobre primeiros socorros.</li> <li>- Manuais básicos de primeiros socorros.</li> </ul>
<b>Atividade Avaliativa</b>	Exercício de identificação das partes do coração em uma imagem esquemática.	Questionário reflexivo sobre os hábitos de vida dos alunos e suas implicações para a saúde.	Elaboração de um cardápio saudável para um dia, considerando as orientações discutidas.	Criação de um plano de exercícios semanal adaptado à rotina dos alunos.	Simulação prática de atendimento em caso de emergência cardíaca.

Fonte: Autores (2024)



A sequência didática compreende cinco aulas de 1h30m cada, com um foco claro em promover uma compreensão profunda e prática dos cuidados com a saúde do coração. Cada aula foi planejada para abordar um aspecto específico do tema, garantindo uma progressão lógica e coerente dos conteúdos.

**Aula 1 - Introdução à Anatomia e Fisiologia do Coração:** A primeira aula estabeleceu a base necessária para a compreensão dos temas subsequentes. Ao explorar a anatomia e a fisiologia do coração, os alunos foram introduzidos aos conceitos básicos que sustentam o funcionamento do sistema cardiovascular. A utilização de modelos anatômicos e vídeos explicativos serviu para tornar o conteúdo mais acessível e visual, facilitando a compreensão de um tema que pode ser abstrato para muitos.

**Aula 2 - Principais Doenças Cardiovasculares e Fatores de Risco:** Esta aula trouxe o conhecimento para mais perto da realidade dos alunos, discutindo as doenças cardiovasculares mais comuns e os fatores de risco associados. Ao re-

lacionar o conteúdo com o cotidiano dos estudantes, buscou-se engajá-los e conscientizá-los sobre a importância da prevenção. O debate sobre hábitos de vida se alinha com a perspectiva freiriana de educação como prática da liberdade, onde os alunos são convidados a refletir sobre suas escolhas e o impacto delas em sua saúde.

Aula 3 - Alimentação Saudável e a Prevenção de Doenças do Coração: O terceiro encontro se referiu ao aspecto preventivo da alimentação. A análise de rótulos alimentares e a discussão sobre nutrientes essenciais teve como objetivo capacitar os alunos a tomar decisões mais informadas e saudáveis em suas vidas diárias. Esta atividade é especialmente relevante na EJA, onde muitos alunos podem não ter tido acesso prévio a esse tipo de informação.

Aula 4 - Atividade Física e Seus Benefícios para a Saúde do Coração: Nesta aula, os alunos exploraram a importância da atividade física, para além de uma prática de saúde, sendo um componente essencial para a prevenção de doenças cardíacas. A inclusão de uma atividade prática de exercícios físicos foi pensada para tornar o aprendizado mais dinâmico e conectá-lo diretamente à vida cotidiana dos alunos.

Aula 5 - Medidas Preventivas e Primeiros Socorros em Casos de Emergência Cardíaca: A sequência se concluiu com uma aula que abordou tanto a prevenção quanto a ação em emergências. Esta aula buscou fornecer aos alunos habilidades práticas que podem salvar vidas, tanto as suas quanto as de outras pessoas. A simulação de primeiros socorros refletiu a importância de preparar os alunos para o conhecimento teórico e a aplicação prática em situações reais.

A implementação desta sequência didática na EJA ofereceu uma abordagem integrada e contextualizada ao ensino de Ciências, focando na construção de um conhecimento que seja relevante e aplicável para os alunos. A escolha por uma sequência didática progressiva permitiu que o conhecimento fosse construído de maneira estruturada, garantindo que cada novo conteúdo introduzido se conecte com o aprendizado anterior. Além disso, a abordagem dialógica e a valorização dos saberes prévios dos alunos promoveram uma educação inclusiva e significativa.

As atividades práticas e as discussões em grupo foram elementos centrais na metodologia adotada, pois incentivaram a participação ativa dos alunos e a



internalização dos conteúdos. A sequência didática, ao ser planejada para atender às necessidades específicas do público da EJA, facilitou a compreensão dos conteúdos científicos e ainda contribuiu para o desenvolvimento de uma consciência sobre a importância da saúde cardiovascular.

A sequência didática se mostrou como uma estratégia pedagógica coerente e alinhada com as necessidades e realidades dos alunos da EJA, promovendo um aprendizado significativo e relevante para suas vidas.

No que se refere ao desempenho dos alunos ao longo das cinco aulas evidenciou um significativo interesse pelo tema abordado, especialmente durante as atividades práticas, como a análise de rótulos alimentares e a simulação de primeiros socorros. Esse envolvimento é particularmente relevante no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde, segundo Freire (2017), a educação deve ser um ato de liberdade, permitindo que os educandos façam ligações significativas entre o conteúdo estudado e suas próprias experiências de vida. A abordagem contextualizada e prática adotada no ensino dos cuidados com a saúde do coração foi importante para manter o engajamento dos alunos, que trazem muitas vezes consigo um histórico de fracasso escolar e desmotivação.

Além disso, Silva *et al.* (2021) destacam que metodologias ativas e contextualizadas tendem a aumentar a motivação e o envolvimento dos alunos, promovendo uma aprendizagem alinhada às suas necessidades reais.

Além do interesse, houve uma maximização na compreensão dos conteúdos abordados, especialmente à medida que a sequência didática progredia. Os alunos passaram a demonstrar maior domínio dos conceitos relacionados à saúde cardiovascular, como a identificação de fatores de risco e a compreensão da anatomia básica do coração. Esse avanço é reflexo de uma metodologia que se preocupa em conectar o conteúdo teórico com o cotidiano dos alunos, permitindo uma aprendizagem mais significativa e duradoura. Como aponta Ausubel (1968), “a aprendizagem significativa ocorre quando novas informações se conectam a conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do aluno” (Ausubel, 1968, p. 15).

A melhoria no desempenho dos alunos ao longo das aulas corrobora essa visão, demonstrando que a integração entre teoria e prática facilita a retenção e aplicação do conhecimento. Nesse sentido, Ferreira e Souza (2020) também



afirmam que a aplicação de estratégias pedagógicas que valorizam o conhecimento prévio dos alunos favorece o processo de construção do conhecimento, especialmente em turmas de EJA.

O processo de ensino e de aprendizagem, ao longo desta SD, revelou-se convincente na promoção de uma educação mais inclusiva e dialógica. A possibilidade de os alunos estabelecerem conexões entre o conteúdo teórico e suas vidas pessoais foi um dos fatores-chave para o sucesso da abordagem. Como destacado por Moreira (2018), “o ensino deve partir do que o aluno já sabe e construir a partir daí novos conhecimentos, de modo que esses sejam incorporados de forma significativa” (Moreira, 2018, p. 54).

A sequência didática cumpriu essa premissa ao propor atividades que iam ao encontro das realidades vivenciadas pelos alunos, como a discussão sobre hábitos alimentares e a prática de exercícios físicos. Complementarmente, Pereira e Oliveira (2021) observam que a contextualização dos conteúdos na EJA facilita a compreensão e ainda contribui para a formação crítica dos alunos, estimulando-os a refletir sobre sua própria realidade e tomar decisões mais conscientes.

Essa abordagem facilitou a compreensão dos conceitos, promovendo um ambiente de aprendizado mais colaborativo, no qual os alunos se sentiram à vontade para compartilhar suas experiências e conhecimentos prévios. Segundo Zabala (1998), uma sequência didática bem estruturada “deve possibilitar que o aluno avance em seu processo de aprendizagem de maneira ordenada e contínua, sempre respeitando seu ritmo e suas particularidades” (Zabala, 1998, p. 98).

A prática de atividades que dialogam diretamente com a vivência dos estudantes da EJA potencializa essa ordem e continuidade, pois o conhecimento é construído com base em situações reais e significativas para eles. De acordo com Lima e Rodrigues (2020), esse tipo de abordagem funciona muito bem para a construção de uma aprendizagem significativa, especialmente em contextos onde os alunos trazem consigo uma diversidade de experiências e saberes.

Os resultados obtidos indicam, ainda, que os alunos passaram a demonstrar uma maior consciência sobre a importância de adotar hábitos saudáveis. A discussão sobre a prevenção de doenças cardiovasculares, aliada às práticas



relacionadas à alimentação e à atividade física, levou a um maior entendimento sobre como pequenas mudanças no cotidiano podem ter um impacto na saúde. Esse aspecto é fundamental para a educação em saúde na EJA, onde o ensino precisa ser diretamente aplicável à vida dos alunos para ser efetivo.

Delizoicov e Angotti (2020) enfatizam que “a educação científica deve ser um instrumento para a transformação social, capacitando os indivíduos a tomar decisões informadas sobre sua saúde e bem-estar” (Delizoicov; Angotti, 2020, p. 120). Além disso, Cardoso e Mendes (2021) ressaltam que a educação em saúde, quando contextualizada e associada à realidade dos alunos, tem o potencial de provocar mudanças de comportamento significativas, promovendo a adoção de práticas mais saudáveis.

Ao final da sequência didática, foi possível observar que os alunos adquiriram novos conhecimentos e se tornaram mais críticos em relação a seus próprios hábitos de vida. Muitos relataram, durante as avaliações finais, uma intenção de mudar comportamentos prejudiciais, como o sedentarismo e a má alimentação, reconhecendo a importância de cuidar do coração como parte do cuidado com a própria vida. Esse resultado reforça a ideia de que uma educação contextualizada pode gerar mudanças reais e positivas na vida dos alunos, cumprindo o objetivo maior da EJA de promover a aprendizagem acadêmica, o desenvolvimento pessoal e social. Concordando com essa perspectiva, Nunes e Almeida (2022) apontam que a EJA se mostra importante na formação integral dos alunos, contribuindo para seu desenvolvimento como cidadãos conscientes e saudáveis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação da sequência didática sobre cuidados com a saúde do coração para uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) demonstrou ser eficiente na promoção de uma aprendizagem significativa e na conscientização dos alunos acerca da importância de adotar hábitos saudáveis. A metodologia utilizada, que se baseou em uma pedagogia dialógica e contextualizada, mostrou-se adequada para atender às necessidades específicas dos alunos da EJA, permitindo que estes conectassem o conteúdo científico com suas próprias experiências de vida.



A análise dos resultados indicou que a abordagem prática e contextualizada adotada nas aulas foi fundamental para engajar os alunos e melhorar sua compreensão dos conteúdos relacionados à saúde cardiovascular. A valorização dos saberes prévios e a conexão entre teoria e prática foram elementos centrais para o sucesso da sequência didática, conforme evidenciado pelo aumento do interesse e pela melhoria no desempenho dos alunos ao longo das aulas. Esse resultado corroborou a importância de uma educação que fosse relevante e aplicável à vida cotidiana dos estudantes, especialmente no contexto da EJA, onde a realidade dos alunos deve servir como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem (Silva *et al.*, 2021; Freire, 2017).

Além disso, a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem revelou que uma educação que promovesse a autonomia e o pensamento crítico dos alunos poderia gerar impactos significativos no âmbito escolar e em suas vidas pessoais. Os alunos adquiriram novos conhecimentos e passaram a adotar uma postura mais crítica e reflexiva em relação aos seus próprios hábitos de vida. Esse aspecto promoveu a alfabetização científica e a formação acadêmica, além do desenvolvimento integral dos alunos como cidadãos conscientes e autônomos (Nunes; Almeida, 2022; Pereira; Oliveira, 2021).

A implementação de práticas pedagógicas que dialogaram diretamente com a realidade dos alunos da EJA, como foi feito neste trabalho, mostrou-se essencial para promover uma educação inclusiva e transformadora. A sequência didática desenvolvida facilitou a compreensão dos conteúdos científicos e contribuiu para a formação de hábitos mais saudáveis entre os alunos, evidenciando a importância de uma educação alinhada às necessidades e aos contextos de vida dos estudantes (Cardoso; Mendes, 2021).

As experiências vivenciadas nesta pesquisa reforçaram a necessidade de continuar investindo em metodologias que valorizem a contextualização e a prática no ensino de Ciências, especialmente na EJA. Tais abordagens promoveram uma aprendizagem mais significativa, contribuindo para o desenvolvimento de indivíduos mais conscientes e preparados para tomar decisões informadas sobre sua saúde e bem-estar. A continuidade e ampliação de projetos semelhantes se mostram necessários para garantir que a educação de jovens e adultos seja verdadeiramente transformadora e capaz de promover mudanças positivas na vida dos alunos e em suas comunidades.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T.; MOURA, F. Avaliação contínua no ensino de Ciências: práticas e desafios. **Revista Brasileira de Educação Científica**, v. 12, n. 2, p. 89-104, 2023.

ARROYO, Miguel G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: BEISIEGEL, Celso de Rui *et al.* **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novos textos**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 17-39.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: uma teoria cognitiva da educação**. Rio de Janeiro: LTC, 1968.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Análise de Situação em Saúde. **Plano de Ações Estratégicas para o Enfrentamento das Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT) no Brasil 2011-2022**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde: **Sistema de Informação sobre Mortalidade**. Brasília, 2015.

CARDOSO, Maria Helena; MENDES, Rafaela de Souza. Educação em saúde e mudança de comportamento: uma abordagem integrada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. 142-159, 2021.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José A. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2020.

FERNANDES, L.; FERREIRA, M. A importância da educação contextualizada na EJA: um estudo sobre saúde. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, n. 1, p. 121-135, 2021.

FERREIRA, Luiz Carlos; SOUZA, Mariana Batista. A importância do conhecimento prévio no processo de aprendizagem na EJA. **Revista Educação em Foco**, v. 10, n. 3, p. 56-72, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GOMES, J. R. *et al.* Sequências didáticas e ensino de Ciências: uma revisão de práticas. **Journal of Educational Research**, v. 15, n. 3, p. 234-248, 2022.

HERNÁNDEZ, F. **Didática e organização do currículo na Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.



INEP. **Censo Escolar 2021: principais resultados**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

LIMA, A.; CARDOSO, P. Aprendizagem significativa na EJA: um estudo de caso. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 10, n. 2, p. 56-72, 2022.

LIMA, Tereza Cristina; RODRIGUES, José Carlos. Aprendizagem colaborativa na EJA: desafios e perspectivas. **Revista de Educação de Adultos**, v. 35, n. 2, p. 98-114, 2020.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem Significativa: A Teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2018.

MOREIRA, M. A.; ANDRADE, D. P. **Metodologias ativas e aprendizagem significativa na EJA**. Brasília: Editora UnB, 2019.

NASCIMENTO, C.; SILVA, R. A construção colaborativa do conhecimento na EJA. **Educação & Sociedade**, v. 41, n. 2, p. 473-490, 2022.

NUNES, Claudia Regina; ALMEIDA, José Roberto. Educação de Jovens e Adultos e a formação integral: um enfoque multidimensional. **Revista de Educação e Cidadania**, v. 28, p. 89-105, 2022.

PEREIRA, Ana Clara; OLIVEIRA, João Carlos. Contextualização no ensino da EJA: reflexões e práticas. **Cadernos de Educação**, v. 41, p. 77-92, 2021.

PIMENTA, S. G. **Interdisciplinaridade na Educação de Jovens e Adultos: Desafios e Perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SANTOS, J.; PEREIRA, T. A importância da saúde cardiovascular no currículo da EJA. **Revista de Saúde e Educação**, v. 8, n. 1, p. 45-59, 2021.

SILVA, A.; ALMEIDA, L. Educação em saúde e sua influência na redução de doenças cardiovasculares. **Revista Brasileira de Saúde Pública**, v. 54, n. 1, p. 124-137, 2020.

SILVA, L.; SANTOS, M. **Vulnerabilidade social e EJA: impactos no desempenho escolar**. Rio de Janeiro: FGV, 2020.

SILVA, Maria de Lourdes et al. Metodologias ativas na EJA: potencialidades e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 3, p. 123-138, 2021.

SOUZA, F.; OLIVEIRA, M. Sequências didáticas e suas contribuições para a aprendizagem na EJA. **Educação e Realidade**, v. 46, n. 3, p. 789-805, 2021.



VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed. 1998.



## SOBRE AS ORGANIZADORAS



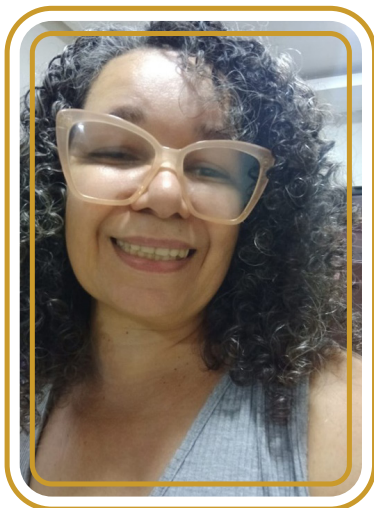
### **Profa. Dra. Daniele Cristina de Oliveira Lima da Silva**

Doutora em Etnobiologia e Conservação da Natureza – UFRPE.

Mestre em Fitossanidade - UFRPE.

Bacharel em Ciências Biológicas – UFRPE.

Professora Titular; Líder do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão e Educação em Saúde; Coordenadora da Liga Acadêmica de Saúde e Direito Indígena e Quilombola (LASISQ), da Faculdade CESMAC do Agreste. E-mail: [daniele.silva@cesmac.edu.br](mailto:daniele.silva@cesmac.edu.br)



### **Profa. Me. Luciana Tener Lima**

Doutoranda em Ensino pelo RENOEN - UFAL. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática – UFAL.

Especialista em Metodologia e Pesquisa do Ensino de Ciências e Matemática – FCLPAA/SP.

Especialista em Gestão e Tutoria em EAD – FERA Licenciada em Ciências Biológicas - UNEAL.

Membro do Grupo de pesquisa Comunidades Bentônicas - UFAL.

Coordenadora de Projetos e Inovação Educacional do Núcleo de Desenvolvimento Científico do Município de Arapiraca. E-mail: [luciana.lima@cedu.ufal.br](mailto:luciana.lima@cedu.ufal.br).





### **Prof. Dra. Janice Gomes Cavalcante**

Doutora em Biologia de Fungos pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestre em ecologia e Conservação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Especialista em Biologia Geral pela Universidade Federal de Lavras (MG). Licenciada pela

Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Membro do Grupo de pesquisa Comunidades Bentônicas - UFAL. Gerente do Núcleo de Desenvolvimento Científico do Município de Arapiraca.

E-mail: Janice.cavalcante@educacao.arapiraca.al.gov.br.



### **Prof. Ma. Viviane Patrícia Pereira Félix**

Doutoranda em Ensino pela RENOEN/UFAL, bolsista FAPEAL.

Mestra em Ensino de Ciências e Matemática – UFAL.

Especialista em Biologia – UFLA.

Licenciada em Ciências Biológicas – UNEAL.

Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Mídias, Tecnologias e Sociedade (GEEMTS) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Interseccionalidade e Sociedade (GPEIS).

Professora Assistente de Biologia, Histologia e Embriologia da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas

– UNCISAL.

E-mail: vivianeppf.1978@hotmail.com



