SEPE

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado

v. 11, 2025

PLANETA ÁGUA

PROTEGER O CERRADO PARA ENFRENTAR A CRISE HÍDRICA E CLIMÁTICA

ISSN 2447-9357

03 a 07 de novembro de 2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UnU – Anápolis – CSEH - Nelson de Abreu Júnior

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão e Seminário de Estágio Supervisionado da Universidade Estadual de Goiás - Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
(XI SEPE e SES - UNUCSEH)

v. 11, nov. 2025

ISSN 2447-9357

Catalogação na Fonte

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ficha catalográfica

S471a Seminário de Pesquisa, Pós-graduação, Ensino e Extensão (2025 : Anápolis,GO)
Anais [recurso eletrônico] / Seminário de Pesquisa, Pós-graduação, Ensino e Extensão : planeta água : proteger o cerrado para enfrentar a crise hidríca e climática, 03 a 07 de novembro 2025.-
v.11

Modo de acesso:
http.//www.anais.ueg.br/índex.php/sepe
ISSN : 2447-9357

1.Educação superior – Pesquisa - Eventos. 2.Crise hídrica e climática. 3. Meio ambiente - Cerrado - Eventos. 4. Seminários – Anais – UEG/UnUCSEH. I.Universidade Estadual de Goiás. Unidade Universitária de Anápolis - Ciências Socioeconômicas e Humanas. II.Título.
CDU: 378:504(817.3)(042.3)

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus Fernandes
Bibliotecária/UEG/CCSEH
CRB1/2385

Universidade Estadual de Goiás
Unidade Universitária de Anápolis - Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior

Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão e Seminário de Estágio Supervisionado da Universidade Estadual de Goiás - Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior (XI SEPE e SES - UNUCSEH)

v. 11, nov. 2025

ISSN 2447-9357

Anápolis, novembro de 2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

EXPEDIENTE

REITORIA

Antonio Cruvinel Borges Neto
Reitor

Cristhyan Martins Castro Milazzo
Chefe de Gabinete

Roberto Barcelos Souza
Pró-Reitor de Graduação

Cláudio Roberto Stacheira
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Sandra Máscimo da Costa e Silva
Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Estudantis

Neusa Maria Ravaroto
Diretora de Gestão Integrada

INSTITUTOS ACADÊMICOS

Sueli Martins de Freitas Alves
Diretora do Instituto Acadêmico de Ciências Agrárias e Sustentabilidade (IACAS)

Michelle Ferreira de Oliveira
Diretora do Instituto Acadêmico de Ciências da Saúde e Biológicas (IACSB)

Rodrigo Messias de Souza
Diretor do Instituto Acadêmico de Ciências Sociais Aplicadas (IACSA)

Cláudia Gomes de Araújo
Diretora do Instituto Acadêmico de Ciências Tecnológicas (IACT)

Marcos Vinícius Ribeiro
Diretor do Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas (IAEL)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE ANÁPOLIS – CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS – NELSON DE ABREU JÚNIOR

EXPEDIENTE

Késia Rodrigues dos Santos
Coordenadora da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior

Carolina do Carmo Castro
Assessora Pedagógica

Ana Emília Soares Ribeiro
Coordenadora Setorial do Curso de Administração

Célio de Souza Ramos
Coordenador Setorial do Curso de Ciências Contábeis

Antônio Jorge de Oliveira
Coordenador Setorial do Curso de Ciências Econômicas

Marcos Augusto Marques Ataides
Coordenador Setorial do Curso de Geografia

Josilene Silva Campos
Coordenadora Setorial do Curso de História

Silvair Felix dos Santos
Coordenador Setorial do Curso de Letras

Ivana Alves Monnerat de Azevedo
Coordenadora Setorial do Curso de Pedagogia

Viviane Pires Viana Silvestre
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT)

Divina Aparecida Leonel Lunas
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (PPG-TECCER)

COMISSÃO ORGANIZADORA

Késia Rodrigues dos Santos - Coordenadora da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior

Carolina do Carmo Castro - Assessora Pedagógica

Francisco Edilson de Souza - Docente - Comissão organizadora SES

Ana Emília Soares Ribeiro - Coordenadora Setorial do Curso de Administração

Marcos Augusto Marques Ataides - Coordenador Setorial do Curso de Geografia

Antônio Jorge de Oliveira - Coordenador Setorial do Curso de Ciências Econômicas

Josilene Silva Campos - Coordenadora Setorial do Curso de História

Célio de Souza Ramos - Coordenador Setorial do Curso de Ciências Contábeis

Silvair Felix dos Santos - Coordenador Setorial do Curso de Letras

Ivana Alves Monnerat de Azevedo - Coordenadora Setorial do Curso de Pedagogia

Viviane Pires Viana Silvestre - Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT)

Divina Aparecida Leonel Lunas - Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (TECCER)

Aurilene Borges da Silva - Técnica Administrativa

Alex Douglas - Assistente Administrativo

Einstein Augusto da Silva - Técnico Administrativo

Hugo Alves Godoi - Bolsista de Desenvolvimento Institucional

Conselho Científico – XI Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão - SEPE da UnUCSEH/UEG

Arlete Mendes Rosa - Geografia
Barbra do Rosário Sabota Silva - Letras
Carolina do Carmo Castro - Pedagogia
Daniela Cristina de Oliveira - Pedagogia
Eliane Gonçalves Costa Anderi - Pedagogia
Elisabete Tomomi Kowata - Pedagogia
Eliseu Vieira Machado Júnior - Administração
Elson Marcolino da Silva - Pedagogia
Flávia Maria de Assis Paula - Geografia
Francisco Edilson Souza - Letras
Glauber Lopes Xavier - Ciências Econômicas
Ieso Costa Marques - Administração
Joana D'arc Bardella Castro - Ciências Econômicas
Ivana Alves Monnerat de Azevedo - Pedagogia
Lázaro Moreira de Magalhães - Pedagogia
Loçandra Borges de Moraes - Geografia
Luiz Batista Alves - Ciências Econômicas
Maria Idelma Vieira D'Abadia - Geografia
Nasser Cecílio Daher - Administração
Pedro Fernando Sahium - História
Silvair Félix dos Santos - Letras
Tathiana Rodrigues Salgado - Geografia
Veralucia Pinheiro - Pedagogia
Virginia Maria Pereira de Melo - Pedagogia

Monitores – XI Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão - SEPE da UnUCSEH/UEG

Ana Beatriz Jacinto Jolvino da Silva
Anny Carolinny Santana da Silva
Arislayne Glaucielle Dalberto Marques
Daiany Mariano da Silva
Emanuelly Pietra Moreira Ribeiro Ferreira de Macedo
Emanuely da Silva Costa Gomes
Felipe Micael Almeida de Souza
Gabriela Fernandes Rodrigues
Giselly Caroline Ferreira Gonçalves
Glaudielle da Silva Rosa
Giovanna Macena Santos
Hugo Alves Godoi
Isabella Silva Borges
Jackeline Silva Bernardes
Júlia Eduarda Miranda de Oliveira
Katia Silva Guimarães de Moraes
Lailla Cindy Souza Almeida
Lindaura Pereira Gonçalves da Fonseca
Luana Ferreira Amaral
Luiz Gustavo Costa da Vitoria Cotrim
Maria Eduarda Silva Marques
Marcilene Costa da Silva
Michelle Moreira Carneiro
Paula Núbia de Oliveira e Souza
Rafaela Teixeira de Souza
Rute Steffany da Silva
Samara Yasmin do Carmo Vieira
Sâmela Millena Carvalheiro Machado
Tatiane Gomes de Oliveira
Thalyta Caroline de Melo Vellasco

ORGANIZAÇÃO DOS ANAIS

Elisabete Tomomi Kowata
Carolina do Carmo Castro
Hugo Alves Godoi

SUMÁRIO RESUMIDO

APRESENTAÇÃO DOS ANAIS DO SEPE UEG UNUCSEH 2025	31
1 ARTIGO COMPLETO	32
2 RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO	217
3 RELATÓRIO DE PROJETO DE EXTENSÃO-PROJETO	1102
4 RESUMO EXPANDIDO	1401

SUMÁRIO

ORD.	AUTOR(ES)	ORIENTADOR(A)	TÍTULO	CATEGORIA
1.	Adriana Pereira de Sousa; *et. al.*	Adriana Pereira de Sousa	A valoração ambiental do Parque Senador Onofre Quinan: percepção da população e importância para Anápolis (GO)	Artigo Completo
2.	Beatriz Felix Rodrigues; Éric de Oliveira	Marcelo Jose Moreira	Evolução do Custo da Cesta Básica em Anápolis: uma análise para o período (2024-2025)	Artigo Completo
3.	Beatriz Teles dos Santos	Elson Marcolino da Silva	Currículo escolar: construções teóricas iniciais	Artigo Completo
4.	Eduardo dos Santos Carvalho Lima	Débora Cristina Santos e Silva	Educação estética no desenvolvimento das emoções e da sensibilidade na contemporaneidade: contribuições de Friedrich Schiller	Artigo Completo
5.	Flávia Vanessa Silva Lima Pereira; *et. al*.	Débora Cristina Santos e Silva	A construção imagética de Os Lusíadas: uma análise do imaginário na épica portuguesa	Artigo Completo
6.	Guilherme Campos Pereira; *et. al*.	-	Cronistas Visuais em Eixos Opostos. Paralelos Traçados Entre Artistas Europeus em suas Viagens por Goiás e Oriente no Século XIX	Artigo Completo
7.	Jamila Azevedo Hourani	Débora Cristina Santos e Silva	As configurações do imaginário no processo de tradução do (in) consciente em Mrs. Dalloway, de Virginia Woolf	Artigo Completo
8.	Lívia da Silva Moura Batista	Ariovaldo Pereira Lopes	Autoria feminina na literatura reproduzida em livros didáticos: possibilidades e desafios	Artigo Completo
9.	Marcelo Augusto Ferreira Andrade	-	O “Mundo Colonial” Representado na Obra Sangue Negro de Noémia de Sousa: Uma leitura a partir de Frantz Fanon	Artigo Completo

10.	Mateus Carlos Baptista; *et. al*.	Joana D'arc Bardella Castro	Ética na produção audiovisual: Cuidado com os atores sociais em filmes documentários	Artigo Completo
11.	Thallys Orestes Sousa Filho; *et. al*.	José Carlos de Souza	Dinâmica espaço-temporal dos desmatamentos no cerrado goiano, análise do período de 2014 a 2023	Artigo Completo
12.	Thiago Lourenço da Silva	Barbra Sabota	A música guiando a fala: reflexões sobre a aprendizagem de uma língua adicional	Artigo Completo
13.	Thiago Lourenço da Silva; *et. al*.	Débora Cristina Santos e Silva	A importância dos clássicos: Utopia de Thomas More nas ações extensionistas no grupo de pesquisa Argus	Artigo Completo
14.	Thiago Lourenço da Silva; *et. al*.	Débora Cristina Santos e Silva	Ateliês literários: oficinas de leitura e fruição de literatura e artes	Artigo Completo
15.	Lara Stéffany da Silva Madureira; *et. al.*	Luana Lopes Xavier	Relato de experiência a partir do Estágio Supervisionado	Relatório de estágio supervisionado
16.	Valbe Carine de Oliveira Telles	Adriana Aparecida Costa	Gestão financeira no setor imobiliário: relato de experiência sobre a ausência de processos no contas a pagar da empresa Exho Imóveis e propostas de melhoria	Relatório de estágio supervisionado
17.	Amanda Marques Marson	Cibele Pimenta Tiradentes	Relato de Experiência a partir do Estágio Supervisionado em Educação Infantil	Relatório de estágio supervisionado
18.	Maria de Fátima Caixeta; *et. al.*	Lázaro Moreira de Magalhães	A construção da identidade docente por meio de estratégias para o ensino da matemática no estágio supervisionado	Relatório de estágio supervisionado
19.	Abner Rodrigues	Nasser Cecilio Daher	Estágio Supervisionado em Administração: Atuação na Área Comercial de uma Empresa em Fase de Estruturação	Relatório de estágio supervisionado
20.	Adilson Gonçalves Leite Junior	Adriana Aparecida Costa	Ativo Imobilizado como Ferramenta Estratégica: Experiência Profissional no Setor de Controladoria	Relatório de estágio supervisionado

21.	Alice Resende de Souza Fernandes	Lázaro Moreira de Magalhães	Relato de Experiência de Estágio no Ensino Fundamental I – Estratégias de ensino no 1° Ano do Ensino Fundamental	Relatório de estágio supervisionado
22.	Aline Aparecida Ferreira de Andrade	Flávia Maria de Assis Paula	As experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado em Geografia I em uma escola municipal de Anápolis/GO	Relatório de estágio supervisionado
23.	Aline Morais dos Reis; *et. al.*	Ivana Alves Monnerat de Azevedo	Docência na Educação Infantil: Vivências e Reflexões a partir da Prática Pedagógica	Relatório de estágio supervisionado
24.	Ana Beatriz J. J. da Silva; *et. al.*	Ivana Alves Monnerat de Azevedo	Experiência na Docência Compartilhada	Relatório de estágio supervisionado
25.	Ana Christina de Souza Correia; *et. al.*	Roseli Martins Tristão Maciel	Vigiar, Organizar e Ensinar: Relato de Estágio sobre os Desafios e Contradições do Espaço Escolar	Relatório de estágio supervisionado
26.	Ana Clara Alves Leão; *et. al.*	Ellen Risia de Siqueira Freitas	Explorando a Educação Infantil: reflexões de um estágio supervisionado	Relatório de estágio supervisionado
27.	Ana Clara Araújo da Silva; *et. al.*	Jean Isídio dos Santos	Relatório de estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental	Relatório de estágio supervisionado
28.	Ana Júlia da Costa Félix	Cibele Pimenta Tiradentes	Relato de experiência de estágio supervisionado na educação infantil	Relatório de estágio supervisionado
29.	Ana Luísa Cardoso de Oliveira	-	Relato de experiência em estágio supervisionado: acompanhamento e implementação de pós-treinamento em empresa de consultoria contábil	Relatório de estágio supervisionado
30.	Ana Luiza Soares da Silva	Adriana Aparecida Costa	Estágio Supervisionado em Administração no Ministério Público Federal em Anápolis-GO	Relatório de estágio supervisionado
31.	Ana Paula Rosa Galvão	Lázaro Moreira de Magalhães	Vivências em uma sala de aula de terceiro ano do ensino fundamental	Relatório de estágio supervisionado
32.	Andressa Rodrigues da Silva	Silvair Félix dos Santos	A argumentação como prática de formação: sequência didática sobre o consumo de água no Ensino Médio	Relatório de estágio supervisionado

33.	Anna Clara Meireles; *et. al.*	Ivana Alves Monnerat de Azevedo	Relato Ampliado de Experiência em Estágio – Docência Compartilhada	Relatório de estágio supervisionado
34.	Anna Lays Sousa Mello	Cibele Pimenta Tiradentes	Relato de experiência: práticas pedagógicas na educação infantil e reflexões críticas sobre o estágio supervisionado	Relatório de estágio supervisionado
35.	Antônio Gustavo da Silva e Silva	-	Relato de experiência de estágio obrigatório	Relatório de estágio supervisionado
36.	Arislayne Glaucielle Dalberto Marques; *et. al.*	-	Estágio Supervisionado na educação infantil: experiências, aprendizados e desafios	Relatório de estágio supervisionado
37.	Aurilene Borges da Silva	-	Relato de experiência: ação e reflexão, da teoria à prática no estágio supervisionado	Relatório de estágio supervisionado
38.	Beatriz Teles dos Santos	Lázaro Moreira de Magalhães	Projeto mosaico: uma experiência pedagógica no 3º ano do ensino fundamental, estratégias de ensino utilizando materiais recicláveis	Relatório de estágio supervisionado
39.	Bruno Vinicius da Costa Braga; *et. al*	Simônia Peres da Silva	Brincando com os números: uma viagem pelo mundo da matemática	Relatório de estágio supervisionado
40.	Camille dos Santos Pereira	Silvair Félix dos Santos	Experiências de estágio na educação de jovens, adultos e idosos a partir do Sociointeracionismo	Relatório de estágio supervisionado
41.	Celina Gomes dos Santos Melo	-	Relato de Estágio Supervisionado: práticas administrativas na empresa CDM Telecom	Relatório de estágio supervisionado
42.	Clebson Lopes Miranda	Silvair Félix dos Santos	Tecnologia e ensino de língua inglesa: reflexões sobre o uso da plataforma go english em uma escola estadual	Relatório de estágio supervisionado
43.	Conceição de Sá Pinho	Norma Ribeiro dos Santos Souza	Desafios da Gestão de Sala de Aula no 1º Ano do Ensino Fundamental	Relatório de estágio supervisionado
44.	Dalci Gomes de Abreu Berça	Lázaro Moreira de Magalhães	Estratégias lúdica para o ensino da leitura e escrita	Relatório de estágio supervisionado

45.	Daniele Ribeiro Damasceno; *et. al.*	Ivana Alves Monnerat de Azevedo	A Docência Compartilhada no Estágio Supervisionado em Educação Infantil	Relatório de estágio supervisionado
46.	Danielle Sobrinho Chagas	Adriana Aparecida Costa	Estágio Supervisionado em Administração na Força Aérea em Anápolis-GO	Relatório de estágio supervisionado
47.	Débora Aparecida de Oliveira	Lázaro Moreira de Magalhães	Projeto Mosaico e ludicidade no Ensino Fundamental: um relato de experiência em estágio supervisionado	Relatório de estágio supervisionado
48.	Débora Caroline Rodrigues da Silva; *et. al.*	Ellen Risia de Siqueira Freitas	Análise do Projeto Político-Pedagógico do CMEI Drª Zilda Arns Neumann: um relato de experiência	Relatório de estágio supervisionado
49.	Deborah Fernandes Teixeira	Silvair Félix dos Santos	Prática e observação docente na EJA do Ensino Médio	Relatório de estágio supervisionado
50.	Édina Marinho	-	Afetar e ser afetado: a formação docente entre emoção, cuidado e justiça social	Relatório de estágio supervisionado
51.	Eduarda Nathiele Damaceno de Freitas	Ellen Risia de Siqueira Freitas	Vivências da Docência Compartilhada do Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil I	Relatório de estágio supervisionado
52.	Eduardo dos Santos Carvalho Lima	Francisco Edilson de Souza	Realidade e Práxis: experiências e vivências na escola pública	Relatório de estágio supervisionado
53.	Eloísa Carneiro Tavares; *et. al.*	Simônia Peres da Silva	Aprendendo a conviver	Relatório de estágio supervisionado
54.	Emanuely da Silva Costa Gomesr	Rafael Camargo de Oliveira	Vivências no estágio de língua portuguesa	Relatório de estágio supervisionado
55.	Emilly kawany Franklin da Costa; *et. al.*	-	Relatório de estágio final Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva	Relatório de estágio supervisionado
56.	Emily Godoi Sousa; *et. al.*	Simonia Peres da Silva	Relato de experiência do estágio supervisionado da Educação infantil	Relatório de estágio supervisionado
57.	Ester Ribeiro Dias	Luana Lopes Xavier	Estágio supervisionado nos Anos Iniciais	Relatório de estágio supervisionado

58.	Felipe Almeida de Oliveira Nascimento	Silvair Félix dos Santos	Vivências do estágio supervisionado do curso de Letras: reflexões sobre a prática docente em Goiás	Relatório de estágio supervisionado
59.	Felipe Micael Almeida de Souza	Cibele Pimenta Tiradentes	Formação docente em pauta: desafios e reflexões no estágio supervisionado em Educação Infantil I	Relatório de estágio supervisionado
60.	Fernanda de Souza Vieira	Cibele Pimenta Tiradentes	O controle em sala de aula para o desenvolvimento na educação infantil	Relatório de estágio supervisionado
61.	Fernanda Rodrigues Fernandes Carneiro	Adriana Aparecida Costa	Experiência de Estágio na Área de Marketing e Administração na Empresa Genus Tecnologia	Relatório de estágio supervisionado
62.	Fernanda Tolentino Nunes Beijamim	-	Experiências e vivências do estágio em educação infantil	Relatório de estágio supervisionado
63.	Fernando Mateus das Neves Felício	Silvair Félix dos Santos	Vivências e reflexões, ensino médio: percepções acerca das subjetividades	Relatório de estágio supervisionado
64.	Fernando Mendonça Filho	Wânia Chagas Faria Cunha	Vivências docentes no Ensino Fundamental: O Estágio Supervisionado em Geografia I	Relatório de estágio supervisionado
65.	Gabriel Guimarães Carneiro; *et. al.*	-	Prática docente e mediação pedagógica: um relato de experiência no ensino de história	Relatório de estágio supervisionado
66.	Gabriel Santos Matos	Maria de Lurdes Nazário	Vivências e reflexões do estágio supervisionado em Língua Portuguesa	Relatório de estágio supervisionado
67.	Gabriela Gomes de Souza; *et. al.*	-	Vivências do estágio supervisionada	Relatório de estágio supervisionado
68.	Gabriella Batista Araújo; *et. al.*	Rafael Camargo de Oliveira	Estágio: a construção da identidade do futuro docente	Relatório de estágio supervisionado
69.	Gabriella Batista Araújo; *et. al.*	-	Estágio: vivências no ensino de inglês	Relatório de estágio supervisionado
70.	Gabriella Batista Araújo; *et. al.*	Francisco Edilson de Souza	Estágio: vivências no ensino de inglês	Relatório de estágio supervisionado
71.	Geovana Gabriela da Silva Gomes	Silvair Félix dos Santos	Planeta água nas aulas de Língua Portuguesa	Relatório de estágio supervisionado

72.	Gianna Vitória Fernandes Ribeiro	-	Relato de experiência: práticas docentes no estágio supervisionado em educação infantil	Relatório de estágio supervisionado
73.	Giulia Gabriella Andrade Oliveira	Maria de Lurdes Nazário	Relato de experiência de estágio supervisionado: ensino de metodologias diversificadas no ensino de gêneros textuais	Relatório de estágio supervisionado
74.	Guilherme Gontijo Costa	Flávia Maria de Assis Paula	Entre a Teoria e a Prática: Experiência do Estágio em Geografia em uma escola rural do município de Anápolis - GO	Relatório de estágio supervisionado
75.	Hislene Santos Felinto Oliveira	Flávia Maria de Assis Paula	Vivências e Aprendizados no Campo: experiências de estágio em uma escola da zona rural do município de Anápolis- GO	Relatório de estágio supervisionado
76.	Hugo Alves Godoi	Flávia Maria de Assis Paula	Práxis docente e o ensino de Geografia: Estágio supervisionado nos anos finais do ensino fundamental na rede municipal de Anápolis (GO)	Relatório de estágio supervisionado
77.	Hyasmin Coelho T. Rezende	-	Relato de experiência estágio II	Relatório de estágio supervisionado
78.	Jean Douglas Nunes Pierre; *et. al.*	Simônia Peres da Silva	Relato de experiência do estágio supervisionado na Educação Infantil	Relatório de estágio supervisionado
79.	Jefferson Soares Freire	Cibele Pimenta Tiradentes	Relato de experiência do estágio supervisionado da educação infantil	Relatório de estágio supervisionado
80.	João Paulo Querido Inácio; *et. al.*	-	Vivências no estágio de língua portuguesa e inglesa: desafios e aprendizagens no ensino de línguas	Relatório de estágio supervisionado
81.	Jonatan Damasceno; *et, al.*	-	Promovendo Letramentos Críticos na Universidade Pública: relato de experiência sobre o estágio docência de um estudante de mestrado interdisciplinar	Relatório de estágio supervisionado

82.	Júlia Eduarda Miranda de Oliveira; *et. al.*	Simonia Peres	A Ludicidade e a cultura popular como eixos da mediação pedagogica na educação infantil: reflexões do estágio curricular supervisionado	Relatório de estágio supervisionado
83.	Júlia Mendes Borges; *et. al.*	-	Vivências e aprendizagens na formação prática em Administração	Relatório de estágio supervisionado
84.	Juliana dos Santos Silva; *et. al.*	-	A prática docente em foco: reflexões sobre o tempo, a consciência histórica e a avaliação no estágio supervisionado	Relatório de estágio supervisionado
85.	Júllia Monteiro de Morais; *et. al.*	-	A Atuação do Estagiário na Área Fiscal e Contábil: Estudo de Caso na Empresa Genus Tecnologia	Relatório de estágio supervisionado
86.	Júnia Patrícia de Souza Gonçalves	Lázaro Moreira de Magalhães	Estratégias de ensino da leitura por meio do tema semana do trânsito	Relatório de estágio supervisionado
87.	Kaliany Rabelo de Sousa	Cibele Pimenta Tiradentes	Relato de experiência de estágio supervisionado educação infantil	Relatório de estágio supervisionado
88.	Kayame Pereira Rodrigues da Silva; *et. al.*	-	Teoria e prática: uma análise de estágio na gestão de serviços administrativos e operacionais	Relatório de estágio supervisionado
89.	Kézia dos Santos Vaz	Francisco Edilson de Souza	Entre Línguas e Práxis: Relato de Experiência em Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Inglesa	Relatório de estágio supervisionado
90.	Lailla Cindy Souza Alemida	Rafael Camargo de Oliveira	Entre a teoria e a prática: reflexões sobre o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa	Relatório de estágio supervisionado
91.	Larissa Lopes Ferreira	Maria de Lurdes Nazário; Francisco Edilson de Souza	Da teoria à sala de aula: reflexões sobre o estágio em língua portuguesa e inglesa: um relato de estágio no Colégio Estadual Zeca Batista	Relatório de estágio supervisionado
92.	Laydiane Ribeiro de Jesus	Adriana Aparecida Costa	Tecnologia a serviço da proximidade: a digitalização de baixo custo e a valorização do atendimento no Sacolão Afonso	Relatório de estágio supervisionado

93.	Leidiorrany Cristiny Oliveira da Silva	Adriana Aparecida Costa	Estágio supervisionado em administração: desafios e aprendizados no Brasil Park Shopping	Relatório de estágio supervisionado
94.	Letícia Cândida Anatálio de Mesquita; *et. al.*	-	Relato de Experiência do Estágio Supervisionado	Relatório de estágio supervisionado
95.	Letícia Carvalho Silvestre Macêdo	Lázaro Moreira de Magalhães	Estratégias para o ensino da matemática por meio de projeto no ensino fundamental	Relatório de estágio supervisionado
96.	Lindaura Pereira; *et. al.*	Luana Lopes Xavier; Jean Isídio dos Santos	Estágio Supervisionado nos Anos iniciais do Ensino Fundamental – experiências e reflexões	Relatório de estágio supervisionado
97.	Lorena Gomes Ferreira	Maria de Lurdes Nazário	Relato do estágio supervisionado de língua portuguesa no ensino fundamental	Relatório de estágio supervisionado
98.	Lorrane Oliveira	Ivana Alves Monnerat de Azevedo	A coparticipação como Elementos Estruturantes do Estágio em Educação Docência na Educação Infantil	Relatório de estágio supervisionado
99.	Luana Ferreira Amaral	Cibele Pimenta Tiradentes	Relato de Experiência do Estágio Supervisionado: Vivências na Educação Infantil	Relatório de estágio supervisionado
100.	Lucas Aparecido da Silva	Maria de Lurdes Nazário	Estágio supervisionado em Língua Portuguesa: aprendizagens e desafios na formação inicial docente	Relatório de estágio supervisionado
101.	Manoella Silva Mendonça; *et. al.*	Ivana Alves Monnerat de Azevedo	Docência compartilhada na educação infantil: relato das atividades realizadas	Relatório de estágio supervisionado
102.	Marcella Ramos de Jesus Marinho; *et. al.*	Ellen Risia de Siqueira Freitas	Estágio em docência II: Atividades desenvolvidas na Educação Infantil	Relatório de estágio supervisionado
103.	Marcelo Augusto Ferreira Andrade; *et. al.*	Marcos Vinicius de Souza Marcelino	Valores axiológicos na educação: Um olhar através do estágio	Relatório de estágio supervisionado
104.	Marcos Alencar dos Santos	Francisco Edilson de Souza	Experiências formativas no estágio supervisionado de língua inglesa	Relatório de estágio supervisionado

105.	Marcos Alencar dos Santos	Rafael Camargo de Oliveira	Vivências e aprendizagens no estágio supervisionado de língua portuguesa	Relatório de estágio supervisionado
106.	Maria Cristina Silva Susana	Wânia Chagas Faria Cunha	O Estágio Supervisionado em Geografia: articulação entre teoria e prática na formação docente	Relatório de estágio supervisionado
107.	Maria Eduarda de Sousa Correa; *et. al.*	Ellen Risia de Siqueira Freitas	Relato de Experiência: Estágio Supervisionado na Educação Infantil	Relatório de estágio supervisionado
108.	Maria Eduarda Silva Rocha	Flávia Maria de Assis Paula	Relato de experiência: a falta de infraestrutura básica como reforçadora da indisciplina escolar	Relatório de estágio supervisionado
109.	Marilane Lustosa da Silva	Lázaro Moreira de Magalhães	Projeto mosaico com as crianças do 2A do ensino fundamental	Relatório de estágio supervisionado
110.	Marisa Janaina Costa Vieira	-	Disciplina e qualidade: caminhos para a formação na educação cívica	Relatório de estágio supervisionado
111.	Marisa Janaina Costa Vieira; *et. al.*	-	Disciplina e qualidade: caminhos para a formação na educação cívica	Relatório de estágio supervisionado
112.	Matheus Henrique Republicano Silva; *et. al.*	-	Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa: desafios enfrentados pelos docentes da rede pública básica de educação em Goiás	Relatório de estágio supervisionado
113.	Michael da Silva Rocha	Nasser Daher	Relato de experiência em estágio supervisionado	Relatório de estágio supervisionado
114.	Nariel Grazielle Rodrigues Nunes	Lázaro Moreira de Magalhães	Relato de experiência do estágio supervisionado em Pedagogia e a implementação pedagógica do Projeto Institucional "Mosaico: Integrando Saberes"	Relatório de estágio supervisionado
115.	Natanny Almeida	Adriana Aparecida	Gestão da Informação Comercial em Empresas em Estruturação: Um Relato de Estágio Supervisionado em Administração	Relatório de estágio supervisionado
116.	Patrícia da Silva Batista	Lázaro Moreira de Magalhães	Relato de Experiência de Estágio Anos iniciais Fundamental 1– Projeto Mosaico	Relatório de estágio supervisionado

117.	Poliana Pereira da Silva; *et. al.*	-	Práticas profissionais em marketing: um relato de estágio supervisionado	Relatório de estágio supervisionado
118.	Pricila Cristian Rodrigues Vidal Cunha; *et. al.*	-	Importância do estágio na formação docente: praxiologias em sala de aula	Relatório de estágio supervisionado
119.	Priscila de Paiva Fernandes	Francisco Edilson Souza; Rafael Camargo de Oliveira	Diálogos e conflitos: identidade profissional na formação docente durante o estágio supervisionado	Relatório de estágio supervisionado
120.	Rafael Elias Ferreira Batista	Adriana Aparecida Costa	Atividades práticas supervisionadas obrigatórias – 2025 Prefeitura Municipal de Anápolis	Relatório de estágio supervisionado
121.	Rafaela Teixeira de Souza; *et. al.*	-	Brincando com os números: uma viagem pelo mundo da matemática	Relatório de estágio supervisionado
122.	Raquel Ramos Villa Verde	Cibele Pimenta Tiradentes	Letramento, espaço e mediações na Educação Infantil: relato de estágio no Infantil IV	Relatório de estágio supervisionado
123.	Ravyla Ribeiro; *et. al.*	-	Relato de experiência de estágio obrigatório	Relatório de estágio supervisionado
124.	Rayane Rodrigues de Lucena	Lázaro Moreira de Magalhães	Aprendendo a ensinar: experiências formativas na docência do Ensino Fundamental	Relatório de estágio supervisionado
125.	Rute Steffany da Silva; *et. al.*	Simônia Peres da Silva	Anápolis: histórias, sons, cores e sabores	Relatório de estágio supervisionado
126.	Saleth de Moura Santana	Adriana Aparecida Costa	Atividades práticas supervisionadas em Administração - setor financeiro	Relatório de estágio supervisionado
127.	Samara Dos Santos Silva	Lázaro Moreira de Magalhães	Multiplicação em Jogo: Uma Experiência Lúdica e Reflexiva no Estágio Supervisionado	Relatório de estágio supervisionado
128.	Samara Dos Santos Silva	Lázaro Moreira de Magalhães	Multiplicação em Jogo: Uma Experiência Lúdica e Reflexiva no Estágio Supervisionado	Relatório de estágio supervisionado
129.	Sara Cristina de Assis Santos	Lázaro Moreira de Magalhães	Vivências e experiências do estágio supervisionado	Relatório de estágio supervisionado

130.	Sara Maria Oliveira da Mata	Silvair Félix dos Santos; Marcelo da Silva Perígolo	Conscientização do consumo e desperdício de água: uma prática pedagógica	Relatório de estágio supervisionado
131.	Sarah Beatriz Martins Melo	Silvair Félix dos Santos	Relato de estágio: análises e observações críticas	Relatório de estágio supervisionado
132.	Silvia Moreira Ramos	Adriana Aparecida Costa	Diagnóstico organizacional e práticas de gestão em uma empresa atacadista de hortifrutigranjeiros: um relato de experiência	Relatório de estágio supervisionado
133.	Talita Eustáquio Mendes	Marcelo da Silva Perigolo	Educação Ambiental e Preservação da Água: a Partir da Vivência Escolar	Relatório de estágio supervisionado
134.	Thallys Orestes Sousa Filho	Wânia Chagas Faria Cunha	Estágio supervisionado obrigatório em geografia I: etapas de observação e semirregência	Relatório de estágio supervisionado
135.	Tharciana Pereira Gonçalves	Nasser Cecilio Daher	Relatório de estágio em PCP- Planejamento e Controle de Produção	Relatório de estágio supervisionado
136.	Uzielita Bernardes Costa	Lázaro Moreira de Magalhães	Entre trânsito-cerrado e mar: um mosaico de saberes	Relatório de estágio supervisionado
137.	Veida Talia Vieira Alves Quinteiro; *et. al.*	Luana Lopes Xavier	Relato de experiência de estágio supervisionado	Relatório de estágio supervisionado
138.	Wallify Gustavo Lino da Costa; *et. al.*	Luana Lopes Xavier	Relato de experiência de estágio curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Relatório de estágio supervisionado
139.	Wisleny Tavares Vieira	-	Estágio supervisionado em administração: Desafios da gestão administrativa em ambiente escolar	Relatório de estágio supervisionado
140.	Ana Clara Araújo da Silva	Daniela Cristina de Oliveira	Ensino lúdico e matemática: o processo de aprendizagem de crianças do quarto ano do ensino fundamental	Relatório de extensão ou pesquisa
141.	Ana Heloisa Pena Rodrigues de Moraes; *et. al.*	Roseli Martins Tristão Maciel	Práticas Interdisciplinares no PIBID: relato de experiência no Colégio Estadual Padre Fernando Gomes de Melo	Relatório de extensão ou pesquisa
142.	Anne Izaias, *et. al.*	-	Práticas de letramento por meio da organização de um podcast: um relato de	Relatório de extensão ou pesquisa

			experiência	
143.	Brenda Hilária de Souza; et. al.	Ellen Risia de Siqueira Freitas	A Importância do PPP como Instrumento de Prática Pedagógica Democrática, Inclusiva e Transformadora na Educação Infantil	Relatório de extensão ou pesquisa
144.	Caliel Matos Furtado; *et. al.*	-	Imunologia na prática: Um relato de experiência com Hemaglutinação no contexto do PIBID	Relatório de extensão ou pesquisa
145.	Carlos Eduardo Fonseca Alves; *et. al.*	Barbra Sabota	Construindo saberes sobre Letramentos Críticos e tecnologias digitais na Universidade Pública: relato de experiência sobre oficinas ministradas em ambientes educacionais	Relatório de extensão ou pesquisa
146.	Cristina Ovídio de Souza Bem; *et. al.*	Ariovaldo Lopes Pereira?	Educação Escolar Indígena e Educação Indígena: em busca de uma escola de qualidade	Relatório de extensão ou pesquisa
147.	Daiany Mariano da silva; *et. al.*	Carolina do Carmo Castro	Vozes que nos formam: letramento racial e representatividade nos anos iniciais do ensino fundamental	Relatório de extensão ou pesquisa
148.	Deborah Fernandes Teixeira	Maria de Lurdes Nazário	Relato de experiência do Pibid de Língua Portuguesa: planejamento, escolhas didáticas e práticas de ensino	Relatório de extensão ou pesquisa
149.	Emanuella Messias de Souza; *et. al.*	-	Práticas experimentais sobre a atmosfera: um relato de experiência no PIBID de Ciências Biológicas	Relatório de extensão ou pesquisa
150.	Emilly Rosa Da Silva Monteiro	Daniela Cristina de Oliveira	Clube de Matemática: O ensino de Educação financeira no quarto ano do ensino fundamental	Relatório de extensão ou pesquisa
151.	Felipe de Souza Farias; *et. al*	-	A Escola Como Espaço Para o Desenvolvimento de Competências Sociais	Relatório de extensão ou pesquisa
152.	Felipe Micael Almeida de Souza; *et. al.*	Carolina do Carmo Castro	Transtorno do Espectro Autista e o direito à educação: desafios e possibilidades nos processos de ensino e aprendizagem	Relatório de extensão ou pesquisa

153.	Fernanda Pereira da Costa	Thalita Aguiar Siqueira	PIBD – Geografia /UEG: Experiências no ensino fundamental em uma escola da rede Pública de Anápolis	Relatório de extensão ou pesquisa
154.	Gladys Cristina Santos Pedrosa; *et. al.*	Carolina do Carmo Castro	Bullying: As consequências do bullying escolar no desenvolvimento emocional dos estudantes	Relatório de extensão ou pesquisa
155.	Guilherme Alves de Siqueira, *et. al.*	-	Entre vivências e relatos no Cerrado: A construção do conhecimento a partir de práticas e saberes locais	Relatório de extensão ou pesquisa
156.	Hislene Santos Felinto Oliveira	Ícaro Felipe Soares Rodrigues	O PIBID E O MEIO AMBIENTE: desenvolvimento de ações de Educação Ambiental em uma escola pública de Anápolis (GO)	Relatório de extensão ou pesquisa
157.	José Victor Sousa Santos	-	Projeto "Teatro nas escolas"	Relatório de extensão ou pesquisa
158.	Kaliany Rabelo de Sousa; *et. al.*	Nilma Fernandes do Amaral Santos	Projeto Griô: relato de caso de contação de histórias no Instituto Luz de Jesus	Relatório de extensão ou pesquisa
159.	Kewren Haylane Silva Souza	Pedro Paulino Borges	Determinação de pH como Indicadores Naturalis: Uma aula prática com Suco de Repolho Roxo no Ensino Fundamental	Relatório de extensão ou pesquisa
160.	Lara Stéffany da Silva Madureira	Daniela Cristina de Oliveira	Clube de Matemática: o envolvimento dos estudantes com as atividades lúdicas sobre o ensino de educação financeira	Relatório de extensão ou pesquisa
161.	Laura Silva Corredeira, *et. al.*	-	Formação inicial de professores de História no PIBID: um relato de experiências	Relatório de extensão ou pesquisa
162.	Letícia Carvalho Silvestre Macêdo	João Roberto Resende Ferreira	Estrutura da sociedade capitalista contemporânea e condições de trabalho dos pedagogos	Relatório de extensão ou pesquisa
163.	Luany Pereira da Silva; *et. al.*	-	O uso de dicionários ilustrados no Ensino de Ciências da Natureza	Relatório de extensão ou pesquisa

164.	Luciene Rodrigues Ribeiro	Clodoaldo Valverde	Jogos, TDIC e ludicidade: inovações no ensino de Ciências para alunos com NEE	Relatório de extensão ou pesquisa
165.	Luiz Fernando Alves Souza	Kesia Rodrigues dos Santos	Educação ambiental e ensino de geografia: relato de experiência do PIBID - subprojeto Geografia - num colégio estadual de Anápolis-GO	Relatório de extensão ou pesquisa
166.	Luiz Gustavo Costa da Vitoria Cotrim; *et. al.*	Elson M. da Silva	Pibid Pedagogia Alfabetização: Um Estudo de Caso sobre Estratégias Desafiadoras e Possibilitadoras do Processo de Alfabetização de Crianças	Relatório de extensão ou pesquisa
167.	Maria Eduarda Silva Rocha	Thalita Aguiar Siqueira	Relato de experiência: o dia de "passeio" como ferramenta para entender a Geografia: trabalho de campo do 6º ano do ensino fundamental a um circuito ambiental	Relatório de extensão ou pesquisa
168.	Mateus Alves Gomes	-	Vivências no PIBID: aprendizados e experiências na Escola Estadual Padre Fernando Gomes de Melo	Relatório de extensão ou pesquisa
169.	Muryllo Giovanny Cardoso Vieira; *et. al.*	-	Vivências da equipe técnica do "Podcast Formando Leitores/as: encanto e encontro com a imaginação literária em letramentos" – Um olhar para os bastidores	Relatório de extensão ou pesquisa
170.	Rafaela Avelino da Costa; *et. al.*	Cibele Pimenta Tiradentes	Aprendizagem de ciências com experimentação e cotidiano: um relato de experiência	Relatório de extensão ou pesquisa
171.	Ravyla Emanuelle De Oliveira Ribeiro	Daniela Cristina de Oliveira	Formação Lúdica em Matemática: Desafios e Percepções dos Futuros Pedagogos	Relatório de extensão ou pesquisa

172.	Ruth Juliana Oliveira da Silva	Pedro Paulino Borges	Ciência Criativa: Utilização de Materiais de baixo custo no Ensino de Máquinas Simples e Térmicas pelo PIBID de Biologia da UEG com Turmas do 7º Ano	Relatório de extensão ou pesquisa
173.	Thalyta Caroline De Melo, *et. al.*	-	Psicomotricidade e o Desenvolvimento Infantil	Relatório de extensão ou pesquisa
174.	Wadila Barbosa de Oliveira	-	Atividades do PIBID: Contribuições para a formação acadêmica	Relatório de extensão ou pesquisa
175.	Yasmin Carolina Souza Santos	Thalita Aguiar Siqueira	Ensino de bacias hidrográficas no 6º ano do fundamental através do PIBID - Geografia	Relatório de extensão ou pesquisa
176.	Adriana Pereira de Sousa	-	A Nova Estrutura de Governança do Saneamento Básico e a Questão Hídrica no Cerrado	Resumo Expandido
177.	Alanna Vanessa Mendes Moreira	-	A Capela Vermelha como Discurso de Autoridade no Reinado de Hatshepsut	Resumo Expandido
178.	Alany Ferreira Santiago	Silvair Félix dos Santos	Estágio obrigatório, um contexto de teoria, prática e utopia	Resumo Expandido
179.	Alice Novais Montalvão Nunes	Josilene Silva Campos	A memória presente em Campo de trânsito de João Paulo Borges Coelho	Resumo Expandido
180.	Aline Almeida; *et. al.*	João Henrique Suanno	Interdisciplinaridade na pós-graduação stricto sensu: análises iniciais do PPG IELT/UEG	Resumo Expandido
181.	Aline Aparecida Ferreira de Andrade	Ícaro Felipe Soares Rodrigues	Metodologias lúdicas e investigativas no ensino de fenômenos ambientais: relato de experiência do PIBID sobre inundação e alagamento em Anápolis (GO)	Resumo Expandido
182.	Ana Carolina Araújo Brito	Poliene Soares dos Santos Bicalho	Licenciamento ambiental e fiscalização: os impactos da UHE Serra da Mesa sobre o Cerrado e comunidades tradicionais	Resumo Expandido

183.	Ana Clara de Almeida Santana	Sandra Rodart Araújo	Quando elas despertam o lado sombrio: A ausência das assassinas em série no imaginário	Resumo Expandido
184.	Ana Paula Rosa Galvão; *et. al.*	Ivana Alves Monnerat de Azevedo	A formação do leitor literário nos anos iniciais do ensino fundamental	Resumo Expandido
185.	Andressa de Oliveira Sussai; *et. al.*	-	Metadados no fluxo editorial de editoras universitárias: impactos na organização e recuperação da informação na web	Resumo Expandido
186.	Camila Viana Silva	Luana Lopes Xavier	Brincar na educação infantil: direito de aprendizagem	Resumo Expandido
187.	Carolina do Carmo Castro; *et. al.*	-	Da tela à sala de aula: Letramentos étnicos-raciais através do curta-metragem "a fábula de vó ita"	Resumo Expandido
188.	Cristina Ovídio de Souza Bem; et. al.	-	A Educação Infantil em Anápolis: a alfabetização de crianças nas redes pública e privada	Resumo Expandido
189.	Daniel Augustus de Oliveira Prates	Sóstenes Cezar de Lima	O unitarismo no discurso da direita populista radical: análise das práticas discursivas de Gustavo Gayer no ecossistema digital	Resumo Expandido
190.	Eliza Emanoelle Silva Guimarães	Thalita Aguiar Siqueira	Afetividade e relação professor-aluno: contribuições nos processos de ensino e de aprendizagem	Resumo Expandido
191.	Flávia Vanessa Silva Lima Pereira; et. al.	-	Violência de gênero na teledramaturgia brasileira: uma análise crítica feminista das narrativas pré e pós-Lei Maria da Penha	Resumo Expandido
192.	Franklin Ribeiro Vieira	Josilene Silva Campos	Literatura e coletividade negra em Noémia de Sousa: uma análise da retomada da identidade negra moçambicana	Resumo Expandido
193.	Gabriel Gomes Rotondo de Mello	Ícaro Felipe Soares Rodrigues	Água e Consciência Cidadã: O papel da educação ambiental na formação de estudantes em Anápolis-	Resumo Expandido

			GO	
194.	Giovanna Messias de Bessa	Josilene Silva Campos	Vozes femininas: a representação da mulher moçambicana em Sangue Negro, de Noémia de Sousa	Resumo Expandido
195.	Gracielle Moysés Pereira da Costa	Veralúcia Pinheiro	A condição da mulher na sociedade capitalista e sua representação na obra "A grande arte" de Rubem Fonseca	Resumo Expandido
196.	Guilherme Gontijo Costa	Ícaro Felipe Soares Rodrigues	Água, vital ou vilã: a aprendizagem do ciclo da água em atividades práticas no PIBID de Geografia	Resumo Expandido
197.	Gustavo Fernandes Pimentel	Ícaro Felipe Soares Rodrigues	Métodos de ensino ativo: o protagonismo dos alunos construtores de seu conhecimento	Resumo Expandido
198.	Ibraim josé Santana	Josilene Silva Campos	Civilizados e Primitivos: uma leitura do poema "Patrão" de Noémia de Sousa	Resumo Expandido
199.	Isabella Lopes	-	Ceilândia: O sucesso da segregação na capital do Brasil	Resumo Expandido
200.	Isabella Lopes dos Santos	-	O uso do rap brasileiro e sua pedagogia libertadora na Universidade de Cabo Verde	Resumo Expandido
201.	Ivair Alves de Souza	Veralúcia Pinheiro	Subjugação e violência contra a mulher no conto "A virgem Santíssima do quarto de Joana" de Bernardo Elis	Resumo Expandido
202.	Jhany Karolaine Souza Silva	Silvair Félix dos Santos	Vivências, desafios e aprendizados no Estágio Supervisionado do Ensino Médio	Resumo Expandido
203.	João Roberto Resende Ferreira	-	Educação e expansão do capital: a educação como mercadoria	Resumo Expandido

204.	João Roberto Resende Ferreira; *et. al.*	-	Formação continuada de professores para ensino fundamental I e II: fundamentos e contribuições críticas para uma prática pedagógica transformadora	Resumo Expandido
205.	Jordanna Maria Pereira Arcanjo	Daniela Cristina de Oliveira	O papel de uma sala de recursos multifuncional no processo de apropriação de conhecimentos matemáticos de crianças com Transtorno do Espectro Autista	Resumo Expandido
206.	Jordanna Maria Pereira Arcanjo; *et. al.*	-	Conectados com respeito: reflexões sobre a utilização do curta metragem no ambiente escolar	Resumo Expandido
207.	Larissa Lopes Ferreira	Josilene Silva Campos	Silêncios que gritam: gênero e o silenciamento sociocultural em Fique Comigo, de Ayọ̀bámi Adébáyọ̀	Resumo Expandido
208.	Laura Silva Corredeira	Veralúcia Pinheiro	A naturalização da pobreza, da violência e da marginalização da mulher em O Cortiço de Aluísio Azevedo	Resumo Expandido
209.	Layse Vieira dos Santos; *et. al.*	-	A questão racial nas comunidades BDSM no Centro Oeste brasileiro: análise dos territórios no eixo Goiânia-Anápolis-Brasília	Resumo Expandido
210.	Leonardo Felipe Marques de Souza; *et. al.*	-	Territorialidade, saberes tradicionais e a dimensão ambiental do direito à cidade no federalismo brasileiro	Resumo Expandido
211.	Letícia Carvalho Silvestre Macêdo	João Roberto Resende Ferreira	O caminho até a sociedade contemporânea segundo a historiografia marxista	Resumo Expandido
212.	Lisa Gomes Moreira Silva; *et. al.*	Andreia Marquezan	A Proteção de Nascentes e Rios no Cerrado Como Estratégia para Enfrentar a Crise Hídrica e Climática	Resumo Expandido

213.	Luiz Batista Alves	-	Análise da Dinâmica da Produção de Soja em Goiás entre os Anos de 2001 e 2020: uma aplicação do modelo estrutural-diferencial (shift-share)	Resumo Expandido
214.	Luiz de Souza Dias; *et. al.*	Andreia Marquezan	Entre a Nascente e a Palavra Leituras Filosófico-Literárias para a Proteção do Cerrado	Resumo Expandido
215.	Maria de Fátima Caixeta	João Roberto Resende Ferreira	A formação continuada de professores e a concepção histórico-crítica	Resumo Expandido
216.	Maria de Fátima Matos Gomes	Sandra Elaine Aires de Abreu	Uma pesquisa em construção - grupo escolar Antensina Santana de Anápolis/GO: Tempos e espaços escolares de 1926 a 1936	Resumo Expandido
217.	Paulo Winster Gomes de Sousa	Thalita Aguiar Siqueira	O ensino da paisagem a partir do possibilismo: práticas do PIBID em Geografia no ensino fundamental	Resumo Expandido
218.	Plinio Vinicius de Oliveira Gratão	Bruno Batista de Carvalho Luz	Disputas Discursivas e Legitimidade Organizacional: o STF diante da Crise de 8 de Janeiro	Resumo Expandido
219.	Rafael Rodrigues Feitosa	Viviane Pires Viana Silvestre	Educação linguística em inglês no nordeste goiano: vozes docentes e experiências locais	Resumo Expandido
220.	Rafaela Ganoza Nogueira	Veralúcia Pinheiro	História e ficção: a mulher nos contos de Lygia Fagundes Telles: "A Confissão de Leontina" e "Venha Ver o Pôr do Sol"	Resumo Expandido
221.	Sara Cristina de A. Santos	-	A cultura negra, a diversidade etnico - racial e o racismo no Brasil	Resumo Expandido
222.	Sumaya Miguel José	Cibele Pimenta Tiradentes	A arte como caminho para o ensino de ciências na educação infantil	Resumo Expandido

223.	Victor Massimiliano Setti da Penha; *et. al.*	Andreia Marquezan	História Ambiental do Cerrado Ocupação, Exploração e a Atual Crise Hídrica e Climática	Resumo Expandido
224.	Welington Alves de Oliveira; *et. al.*	-	O livro didático tem sexo? questões de gênero e sexualidade em livros didáticos de língua inglesa do ensino médio no PNLD 2026	Resumo Expandido

APRESENTAÇÃO DOS ANAIS DO SEPE UEG UNUCSEH 2025

Prezados(as) membros(as) da comunidade acadêmica da UnUCSEH,

É com grande satisfação que apresentamos os Anais do XI Seminário de Ensino, Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão (SEPE) da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas (UnUCSEH), que ocorreu no período de 03 a 07 de novembro de 2025, juntamente com o Seminário de Estágio Supervisionado das Licenciaturas (SES).

Em consonância com as discussões contemporâneas e com os desafios socioambientais que se impõem à sociedade, o XI SEPE teve como temática “Planeta Água: proteger o Cerrado para enfrentar a crise hídrica e climática”, reafirmando o compromisso da universidade pública com a produção de conhecimento científico, a formação docente, a sustentabilidade e a responsabilidade social.

Os trabalhos reunidos nestes Anais refletem a diversidade de pesquisas, experiências e práticas desenvolvidas no âmbito do ensino, da pesquisa, da pós-graduação, da extensão e dos estágios supervisionados, evidenciando o papel fundamental da UnUCSEH na construção de saberes críticos, interdisciplinares e socialmente referenciados.

Que esta publicação contribua para a socialização do conhecimento produzido, fortaleça o diálogo entre a universidade e a sociedade e estimule novas reflexões, investigações e práticas comprometidas com a transformação social e a preservação do Cerrado frente à crise hídrica e climática.

Atenciosamente,
Comissão organizadora

1 TRABALHO COMPLETO

A valoração ambiental do Parque Senador Onofre Quinan: percepção da população e importância para Anápolis (GO)

Adriana Pereira de Sousa[1]
Bruno Felipe Spies[2]
Giordan Cagliari[3]
Gean Marcos de Jesus Carvalho[4]
Lucas Abel Rodrigues Chagas[5]
Maurício Martinho de Sousa[6]
Sthefane Fernandes Farias[7]

Resumo: O presente artigo tem como objetivo compreender a percepção da população de Anápolis (GO) em relação ao Parque Senador Onofre Quinan, utilizando o Método de Valoração Contingente (MVC) para estimar a disposição a pagar (DAP) por sua preservação e a disposição a aceitar (DAA) compensação por sua perda. O estudo alia revisão bibliográfica e pesquisa de campo, com aplicação de questionários a 65 frequentadores e moradores do entorno. Os resultados apontam que a DAP média foi de R$ 15,23, valor superior ao registrado no estudo de Castro (2014), mesmo após correção inflacionária. A maioria dos entrevistados declarou que nenhuma quantia seria suficiente para compensar a perda do parque, revelando seu valor simbólico e afetivo. A análise reforça a importância dos parques urbanos como patrimônio ambiental e social e oferece subsídios para políticas públicas voltadas à conservação e valorização das áreas verdes de Anápolis.

Palavras-chave: valoração ambiental; parques urbanos; disposição a pagar; percepção ambiental; Anápolis.

[1] Orientadora deste trabalho. Docente do curso de Ciências Econômicas da UEG. Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (UFRJ). Email: adriueg@gmail.com.
[2] Graduando do curso de Ciências Econômicas (UEG). E-mail: brunofelipe7082@gmail.com.
[3] Graduando do curso de Ciências Econômicas (UEG). E-mail: giordancagliari.academico@gmail.com.
[4] Graduando do curso de Ciências Econômicas (UEG). E-mail: geanmarcoscarvalho02@gmail.com.
[5] Graduando do curso de Ciências Econômicas (UEG). E-mail: lucasachagas01@gmail.com.
[6] Graduando do curso de Ciências Econômicas (UEG). E-mail: vdjmartinho@gmail.com.
[7] Graduando do curso de Ciências Econômicas (UEG). E-mail: stefhaneffarias@gmail.com.

Introdução

Localizado no setor Jardim das Nações, o Parque "Senador Onofre Quinan" foi inaugurado em julho de 1999 e ocupa uma área de aproximadamente 93 mil m², sendo que um terço do total é composto por mata nativa. Essa vegetação está dividida entre áreas de preservação florestal e zonas abertas à visitação pública.

O parque abriga o Córrego das Antas e constitui-se como um importante centro de lazer e contato com a natureza. Entre os atrativos disponíveis, destacam-se a pista de cooper, trilhas ecológicas, parque infantil, áreas para piquenique, um lago natural com cascatas artificiais, além de um minicentro de convenções, polícia interativa e esculturas naturais formadas pela ação do tempo (Czepak, 2000).

Este trabalho tem como objetivo compreender a percepção da população local em relação ao parque, utilizando o Método de Valoração Contingente (MVC) para estimar a disposição a pagar (DAP) por um fundo hipotético de preservação ambiental. Adicionalmente, busca-se investigar a disposição a aceitar (DAA) uma compensação financeira caso o parque viesse a ser substituído por um empreendimento comercial.

O uso do MVC, além de permitir uma quantificação simbólica do valor atribuído ao parque pelos indivíduos, também promove uma reflexão crítica sobre a importância dos parques urbanos para o bem-estar coletivo. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e aplicação de questionários junto à população, utilizando como referência o estudo de Castro (2014).

História do Parque Senador Onofre Quinan

Os primeiros parques urbanos de Anápolis foram implantados próximos ao núcleo original da cidade, acompanhando a bacia hidrográfica do Ribeirão das Antas. Esses espaços surgiram em áreas consolidadas e também como forma de orientar a expansão urbana, que se desenvolvia no eixo norte-sul.

O Parque Municipal de Anápolis, localizado na região norte da cidade foi o primeiro, seguido do Parque Senador Onofre Quinan, ao sul. Criado em 1976, este foi o segundo parque municipal da cidade e está situado às margens da represa formada pelas águas do Ribeirão das Antas[8], onde anteriormente funcionava a primeira estação de captação de água potável de Anápolis, desativada em 1967.

O parque também ficou conhecido por dois nomes populares: "Parque da Juventude" e "Central Parque", mas sua nomenclatura oficial é Parque Senador Onofre Quinan. É importante destacar que esses parques foram criados antes da consolidação do conceito de preservação ambiental associada a parques urbanos. Sua principal finalidade era voltada ao esporte, lazer e contemplação, refletindo o contexto histórico da época.

A história da área remonta à década de 1940, quando passou a pertencer à família Fanstone, fundadora do Hospital Evangélico Goiano, sendo utilizada como chácara de recreio. Anteriormente, a região já sofria com desmatamento devido à extração de madeira, criação de gado e atividades agrícolas, o que reduziu significativamente a mata nativa ao longo do Córrego das Antas.

Entre as décadas de 1940 e 1950, construiu-se uma represa para o represamento do córrego, com o objetivo de abastecer a cidade e gerar energia elétrica. O projeto foi uma parceria entre o Hospital Evangélico Goiano e a Prefeitura Municipal.

No final da década de 1980, a Prefeitura declarou a área de utilidade pública, com o intuito de desapropriá-la para implantação de um parque ecológico. Inicialmente chamado "Zôo-Parque das Antas", o projeto foi reformulado na década de 1990, resultando na criação do parque urbano com foco na preservação da vegetação remanescente e lazer. Assim, o espaço foi inaugurado oficialmente em 24 de junho de 1999 (Ramos, 2009).

A gestão municipal de 1997 a 2000 destacou-se pelas ações voltadas ao meio ambiente, como a criação do Conselho e do Fundo Municipal do Meio Ambiente, o Viveiro Municipal e

[8] O Ribeirão das Antas foi de extrema importância para o desenvolvimento do município. Segundo Ferreira (2009, p. 24), "nos anos de 1947 a 1976 as águas do rio das Antas foram utilizadas no primeiro sistema de captação para o abastecimento de água potável no município". Com uma extensão de 27.680 metros, é a bacia hidrográfica com maior área no município (Ferreira, 2009, p. 21).

o plantio de árvores. Nesse contexto, o Parque Onofre Quinan consolidou-se como um símbolo de qualidade ambiental e beleza cênica na cidade.

O Parque abriga rica biodiversidade, com várias espécies de árvores nativas e animais silvestres, como gambás-de-orelha-branca (*Didelphis albiventris*), cabeça-seca (*Mycteria americana*) e uma grande população de macacos-prego (*Sapajus libidinosus*).

Dessa forma o Parque representa um ativo ambiental que contribui ou pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população anapolina e, portanto, o objetivo da pesquisa foi justamente compreender como os anapolinos avaliam a importância do parque Onofre Quinan para a Cidade, por meio da realização da pesquisa com o método de Valoração Contingente.

Metodologia

A pesquisa utilizou o Método de Valoração Contingente (MVC), que consiste em estimar valores econômicos atribuídos a bens ambientais não comercializáveis. Foram aplicados questionários a 65 frequentadores e moradores do entorno do parque, buscando identificar a disposição a pagar (DAP) pela conservação e a disposição a aceitar (DAA) pela perda do espaço. O método baseia-se em preferências declaradas e cenários hipotéticos, permitindo avaliar o valor simbólico e econômico do parque.

Valor é uma “grandeza que atribui qualidades ao objeto e permite priorizar, comprar, decidir e agir racionalmente sobre ele” (Souza, 2000, p. 176). A presente pesquisa adotou o Método de Valoração Contingente (MVC) como principal instrumento metodológico para estimar tanto a Disposição a Pagar (DAP) quanto a Disposição a Aceitar (DAA) pela preservação e melhoria do Parque Onofre Quinan, localizado em Anápolis (GO). Este método, amplamente utilizado em estudos de valoração ambiental, permite mensurar valores econômicos atribuídos a bens não comercializáveis diretamente no mercado, como serviços ecossistêmicos e áreas verdes urbanas.

O MVC é enquadrado dentro da abordagem das preferências declaradas (ou expressas), uma vez que os valores são estimados com base em respostas obtidas diretamente dos indivíduos por meio de questionários estruturados. Nele, os entrevistados são convidados a revelar quanto estariam dispostos a pagar para preservar determinado recurso ambiental (DAP) ou quanto exigiriam para aceitar a sua degradação ou perda (DAA).

Conforme destacam Nogueira, Medeiros e Arruda (2000), o MVC se insere no grupo dos métodos com base na existência de uma curva de demanda. Ele difere, portanto, de outras abordagens como o método de custo de reposição, o comportamento mitigatório ou o método dose-resposta, por não depender exclusivamente de dados observacionais, mas sim de juízos individuais projetados em situações hipotéticas.

Entre os métodos que operam com a presença da curva de demanda, o MVC se diferencia por seu foco direto no valor total (uso e não uso) que os indivíduos atribuem ao bem ambiental.

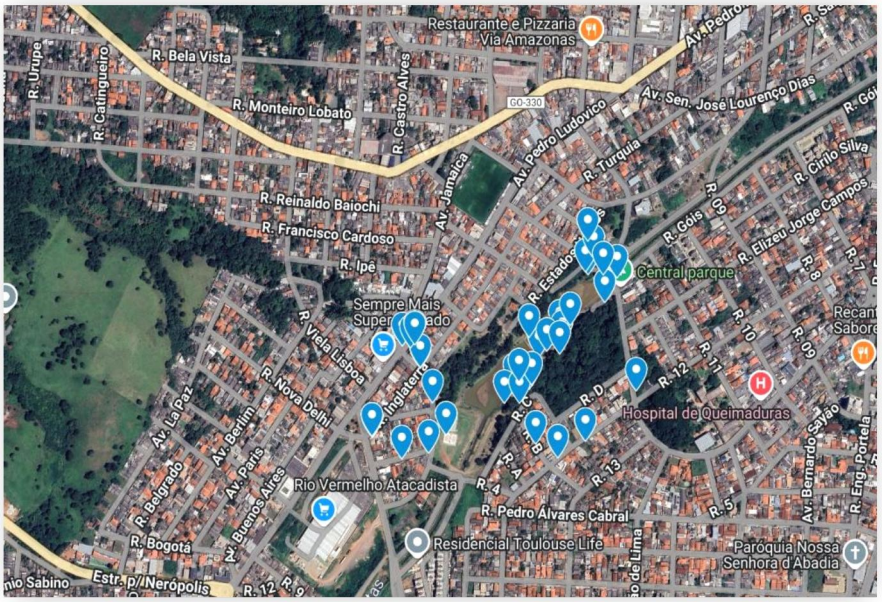
A valoração econômica do meio ambiente, segundo Maldonado (2006), representa um esforço para traduzir em termos monetários os benefícios prestados pelos serviços ambientais, bem como os prejuízos causados por sua degradação. Essa quantificação é essencial para a análise custo-benefício em políticas públicas e ações de conservação.

O conceito de valor ambiental, conforme Souza (2000), envolve dimensões morais, éticas e monetárias. Do ponto de vista econômico, o valor é atribuído ao bem ambiental à medida que ele é percebido como capaz de gerar satisfação — ou utilidade — ao indivíduo.

A aplicação prática do MVC nesta pesquisa foi feita por meio de questionários aplicados presencialmente a frequentadores do parque e moradores de seu entorno. A amostragem, ainda que limitada, buscou captar a percepção ambiental da população e as preferências individuais relacionadas à conservação da área. A pesquisa envolveu 65 entrevistados e considerou tanto a disposição a pagar pela manutenção e melhoria do parque, quanto a disposição a aceitar compensações hipotéticas pela perda ou deterioração da área verde.

A área de concentração da pesquisa está representada na figura 1.

Figura 1 – Área da pesquisa



Fonte: dados da pesquisa – Imagem: pesquisa.

O questionário da pesquisa considerou os seguintes aspectos: perfil dos entrevistados, considerando faixa etária, gênero, escolaridade, renda mensal familiar, frequência de visitação e finalidade de utilização do parque.

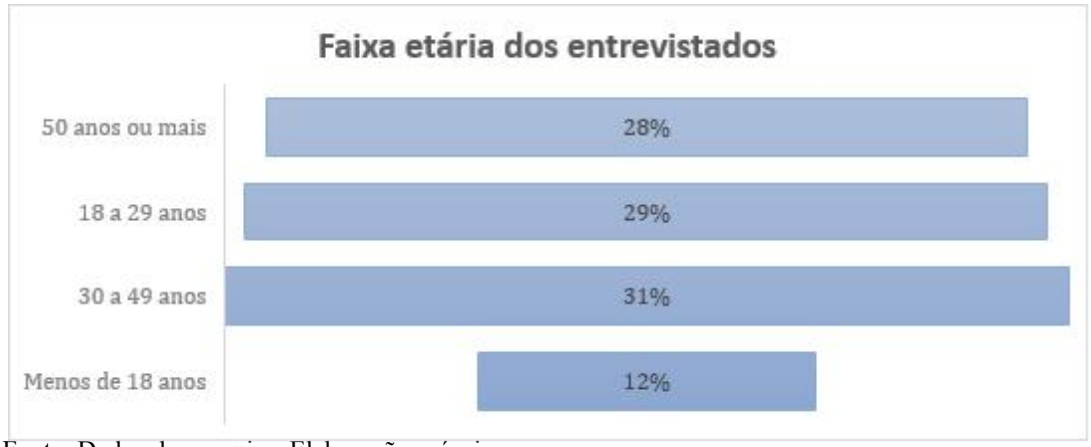
Resultados e discussões

A metodologia utilizada permitiu alcançar os seguintes resultados:

Considerando uma amostra composta por 65 indivíduos, frequentadores do Parque Onofre Quinan ou moradores de seu entorno, a distribuição por faixa etária e gênero permitiu captar percepções diversas quanto à importância da área verde e à disposição de contribuir financeiramente para sua conservação.

A figura 2 – apresenta a faixa etária dos entrevistados.

Figura 2 – Faixa etária dos entrevistados



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

Com base nas respostas dos entrevistados, no que se refere à idade, observou-se uma distribuição relativamente equilibrada entre as faixas etárias intermediárias. Dos entrevistados, o maior grupo etária correspondeu a faixa de 30 a 49 anos com 20 pessoas (30,8%).

Esse perfil etário sugere uma amostra com predominância de adultos jovens e maduros, grupo que, segundo estudos anteriores, tende a ter maior consciência ambiental e disposição para ações pró-sustentabilidade, como evidenciado por Castro (2014).

Quanto ao gênero, 37 entrevistados se identificaram como do sexo masculino (56,9%) e 28 como do sexo feminino (43,1%). A ligeira predominância masculina pode estar relacionada a diversos fatores, como o perfil do público presente no parque no momento da coleta, a conveniência dos entrevistados abordados e o tamanho relativamente reduzido da amostra, portanto qualquer análise baseada em gênero deve levar em conta essas limitações amostrais.

Ao analisar a escolaridade dos entrevistados, observou-se o seguinte:

Quadro 1 – Escolaridade dos entrevistados

3. Escolaridade	**Qtd**
Ensino Médio completo	23
Ensino Superior completo	13
Ensino Médio incompleto	10
Ensino Superior incompleto	9
Ensino Fundamental incompleto	7
Ensino Fundamental completo	2
Mestrado	1

Fonte: dados da pesquisa – elaboração própria.

A maioria possui ensino médio completo, seguida por um grupo significativo com ensino superior completo. Esses dados indicam que não há um padrão único de escolaridade entre os frequentadores do parque, contrariando possíveis estereótipos sobre o perfil socioeducacional dos usuários do espaço.

O quadro 2 apresenta os resultados da pesquisa em relação à renda familiar mensal dos entrevistados.

Quadro 2 – Renda mensal familiar dos entrevistados

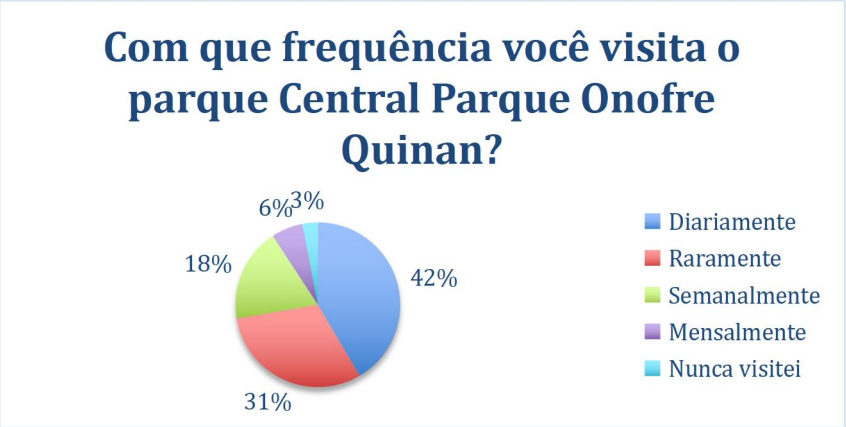
4. Renda mensal familiar	**Qtd**	**%**
Entre R$ 2.000 e R$ 5.000	36	57,14%
Entre R$ 5.000 e R$ 10.000	14	22,22%
Menos de R$ 2.000	11	17,46%
Acima de R$ 10.000	2	3,17%

Fonte: dados da pesquisa – elaboração própria.

Ao analisar a renda mensal familiar dos entrevistados, observou-se que mais de 57% encontram-se na faixa de R$ 2.000,00 a R$ 5.000,00; 22% possuem renda familiar entre

R$ 5.000,00 e R$ 10.000,00, 17,42% recebem menos de R$ 2.000,00 por mês e apenas 3,17% ganham mais que R$ 10.000,00. Ou seja, os entrevistados estão na faixa de renda da maioria da população situada entre 1 e 3 salários-mínimos.

Figura 3 – Frequência de visitação ao parque

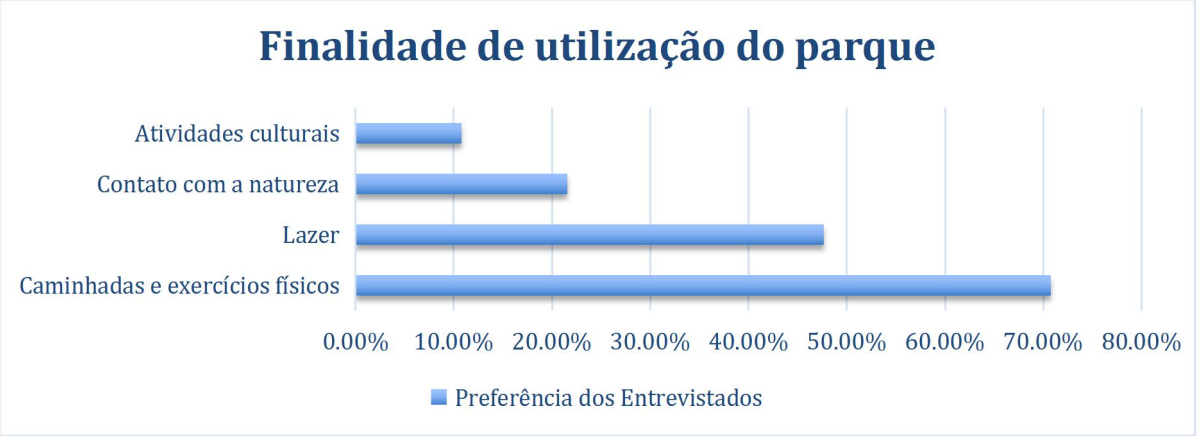


Fonte: dados da pesquisa – elaboração própria.

Em relação à frequência de visitação (figura 3), identificou-se que 42% dos entrevistados frequentam o parque diariamente, 31% frequentam raramente, 18% semanalmente, 6% frequentam mensalmente e 3% nunca visitaram o parque. Conforme demonstrado na figura 3.

A finalidade da visitação, está representada na figura 4.

Figura 4 – Finalidade de utilização do parque



Fonte: Dados da pesquisa – elaboração própria.

Os resultados indicaram que 66% dos entrevistados utilizam o parque principalmente para caminhadas e lazer. Os demais utilizam para ter contato com a natureza ou para realização ou participação em atividades culturais.

Sobre a Disposição à pagar, a pesquisa identificou que dentre as respostas às opções "Sim", "Não" e "Talvez" (definidas no questionário) sobre a possibilidade de contribuir financeiramente com o parque, o resultado foi relativamente equilibrado. Conforme demonstrado na figura 5.

Figura 5 – Qual a Disposição à Pagar para a preservação do Parque

Fonte: Dados da pesquisa – elaboração própria.

38% da pessoas disseram que talvez pagariam pela preservação, enquanto 32% disseram que sim, pagariam e, 30% disseram que não pagariam. Apesar das respostas bem distribuídas, a que apresentou maior número de respondentes foi “talvez”.

Podemos interpretar a escolha pelo "Talvez" como uma postura de cautela e incerteza por parte dos entrevistados. Segundo observações da equipe de coleta, pelos relatos dos entrevistados, os principais fatores associados a essa hesitação incluem a desconfiança em relação à classe política, a percepção de que a carga tributária já é elevada e de que o cidadão não deveria arcar com mais ônus financeiros, além da falta de confiança na capacidade do governo de administrar os recursos de forma transparente e eficaz.

Muitos entrevistados também demonstraram descrença de que os valores eventualmente arrecadados seriam, de fato, aplicados no parque, o que compromete a disposição em contribuir de forma direta.

FÓRMULA DE CÁLCULO DA DAP MÉDIA

$$\text{DAP Média} = \frac{\sum_{i=1}^{n} \text{DAP}_i}{n}$$

DAP_i: valor da disposição a pagar declarado pelo entrevistado i

n: número total de entrevistados que responderam positivamente (com DAP > 0)

De acordo com figura 6, os entrevistados que estariam dispostos a contribuir com um maior valor para o fundo de preservação, são aqueles que o frequentam mensalmente, em contrapartida, aqueles que frequentam diariamente tendem a contribuir menos.

Do total dos entrevistados, 32% afirmaram que contribuiriam para um fundo de preservação do parque a taxa média de contribuição DAP (Disposição a pagar) seria equivalente a **R$ 15,23**. Se expandirmos esse resultado para a população do município de Anápolis, que de acordo com a estimativa para 2025 calculada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é de 420.300.000 (quatrocentos vinte mil e trezentos)

habitantes, e considerando que 32% topariam pagar pela preservação do parque, podemos estimar que o valor do parque Onofre Quinan, de acordo com a DAP é de R$ R$ 2.040.515,40 (dois milhões e quarenta mil, quinhentos e quinze reais e quarenta centavos).

Para um resultado que represente mais especificamente as pessoas mais próximas ao parque, deveria ser realizado um levantamento sobre o quantitativo populacional do bairro onde o parque está localizado, incluindo também os bairros circunvizinhos. Porém essa pesquisa não fez esse levantamento, e deixa essa questão em aberto para uma nova pesquisa sobre o tema.

Além da Disposição a pagar a pesquisa aplicou também o método da Disposição a Aceitar (DAA).

FÓRMULA DE CÁLCULO DA DAA MÉDIA

$$\text{DAA Média} = \frac{\sum_{i=1}^{n} \text{DAA}_i}{n}$$

DAA_i: valor da disposição a aceitar declarado pelo entrevistado i

n: número total de entrevistados que responderam com valores válidos

No que se refere à Disposição à Aceitar, os entrevistados responderam quanto estariam dispostos a aceitar pela extinção do parque.

Assim, a Disposição a Aceitar (DAA) média inicialmente obtida na amostra foi de R$ 74.678,57, valor que representa quanto, em média, os entrevistados esperariam receber como compensação pela perda do Parque Onofre Quinan — um espaço de alta relevância para a comunidade local.

Entretanto, entre os 65 entrevistados, 50 pessoas (77%) declararam que nenhuma quantia seria suficiente para compensar a perda do parque, reforçando o vínculo afetivo e simbólico da população com essa área verde.

Cabe ressaltar que uma das respostas apresentou um valor extremamente elevado em relação às demais, configurando-se como um outlier. Esse ponto fora da curva distorceu a média, elevando significativamente o valor final. Ao desconsiderar essa resposta atípica e recalcular a média, obteve-se uma DAA de **R$ 3.500,00.**

Se utilizarmos da mesma referência do total da população anapolina (420.300 mil habitantes) e considerarmos que 77% não concordam de maneira nenhuma perder o parque, restam então 33% que topariam receber algum valor caso o parque deixasse de existir.

Dessa forma, se expandirmos a análise para o total da população considerando o valor da DAA, temos que dos 420.300 mil, 133.980 habitantes topariam receber na média R$ 3.500,00 (três mil e quinhentos reais) pela perda do parque. O valor total a ser pago para essa população seria de R$ R$ 485.446.500,00 (quatrocentos e oitenta e cinco milhões, quatrocentos e quarenta e seis mil, e quinhentos mil reais).

Contudo, o fato de que 77% dos entrevistados não aceitam receber nada e não admitem a extinção do parque, pode-se afirmar que a importância do parque para a população é tão relevante que o pagamento financeiro, independe do valor não é suficiente para que as pessoas aceitem ficar sem o parque. Ou seja, a população valoriza o parque de forma intensa, não aceitando sua extinção.

Para efeito de comparação temporal, foi realizada a comparação entre os dados da DAP encontrados na presente pesquisa com a pesquisa realizada por Castro em 2014.

A pesquisa de Castro (2014) apresentou um valor médio de Disposição a Pagar (DAP) de **R$ 6,89** para o **Parque Onofre Quinan**, enquanto a presente pesquisa, realizada em 2025, estimou uma DAP de **R$ 15,23** para o mesmo parque. Analisando nominalmente o aumento foi de 121%.

A diferença entre esses valores sugere um aumento na disposição da população para pagar pela conservação do parque, mas é fundamental compreender se esse aumento é real ou se reflete apenas a inflação no período de 2014 a 2025, ou ainda pode refletir diferenças entre os perfis dos públicos-alvo das duas pesquisas, porém a análise não aprofundou nesse sentido.

Entretanto, para avaliar se houve um aumento real na Disposição a Pagar (DAP) dos moradores em relação ao estudo anterior de Castro (2014), foi realizada a correção monetária do valor nominal utilizando o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), por meio da Calculadora do Cidadão do Banco Central.

O valor original da DAP encontrado por Castro era de **R$ 6,89**. Corrigido para março de 2025, esse montante equivale a **R$ 13,08**, considerando uma variação acumulada de **89,89%** no período. Considerando que a DAP média obtida na pesquisa atual foi de **R$ 15,23**, identifica-se que houve um aumento real de 16,44% em relação ao valor atualizado do estudo anterior. Esse crescimento indica que, em termos reais, a população hoje está mais disposta a investir financeiramente na preservação do parque do que há uma década.

Essa análise permite uma leitura mais precisa dos dados, descontando os efeitos inflacionários e ajudando a compreender a real valorização do parque pela população ao longo do tempo.

Esse aumento pode ser interpretado:

1. **Maior conscientização ambiental**: O crescimento do interesse e preocupação com questões ambientais ao longo dos anos pode ter motivado a população a demonstrar uma maior disposição para pagar pela preservação dos parques urbanos, refletindo uma mudança no comportamento e nas preferências da população.
2. **Fatores econômicos e sociais**: A estabilização econômica de algumas regiões e o aumento da renda familiar podem ter contribuído para um maior poder aquisitivo da população, permitindo que mais pessoas se dispusessem a contribuir com a conservação ambiental.

Conclusão

O estudo evidencia que o Parque Onofre Quinan desempenha um papel central na vida social e ambiental de Anápolis. Mais do que um espaço de lazer, ele representa um bem

público de valor simbólico e ecológico. A aplicação do Método de Valoração Contingente demonstrou que a população reconhece a importância do parque, tanto em termos econômicos quanto afetivos.

A manutenção e preservação desses espaços exigem políticas públicas contínuas, integrando educação ambiental e participação cidadã.

Recomenda-se que a pesquisa com base no Método de Valoração Contingente, seja repetida periodicamente, no município de Anápolis, especialmente no Parque Onofre Quinan, para manter um histórico de dados sobre a valoração ambiental do parque e a relevância desse espaço para a população anapolina.

Referências

CASTRO, J. D. B.; CASTRO, M. C. G. Valoração econômica de parques urbanos em Anápolis-GO. *Revista Brasileira de Gestão Ambiental*, v. 8, n. 2, 2014.

CZEPAK, C. *Parques urbanos e áreas verdes em Anápolis*: estudo de caso do Parque Onofre Quinan. Anápolis: UEG, 2000.

FERREIRA, L. M. *Estudo hidrográfico do Ribeirão das Antas*. Anápolis: Prefeitura Municipal, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Estimativas da população residente para os municípios e para as unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2025.* Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2025/estimativa_dou_2025.pdf. Acesso em: 30 jun. 2025.

MALDONADO, M. A. *Valoração econômica do meio ambiente*: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2006.

SOUZA, C. L. *Fundamentos de economia ambiental.* São Paulo: Hucitec, 2000.

Evolução do Custo da Cesta Básica em Anápolis: uma análise para o período (2024–2025)

Beatriz Felix Rodrigues[9]
Éric de Oliveira[10]
Marcelo Jose Moreira[11]

Resumo: Este estudo analisa a relação entre o salário mínimo nominal brasileiro e o custo da cesta básica no município de Anápolis (GO), entre abril de 2024 e setembro de 2025. O objetivo é avaliar a suficiência do salário mínimo vigente para garantir condições mínimas de sobrevivência, considerando o comprometimento da renda do trabalhador com a aquisição de alimentos essenciais. A metodologia adotada baseia-se em pesquisa de campo realizada em supermercados de Anápolis, alinhada ao modelo de cálculo do DIEESE, complementada por dados secundários. Os resultados evidenciam que o salário mínimo legal é significativamente inferior ao salário mínimo necessário, exigindo de seis a sete vezes o valor vigente para cobrir a alimentação de uma família padrão. Além disso, comparações nacionais indicam que Anápolis figura entre as localidades com cesta básica mais cara do Brasil, revelando disparidades regionais relevantes. Conclui-se que o salário mínimo atual não cumpre plenamente sua função social, reforçando a necessidade de políticas de valorização e combate às desigualdades de renda.

Palavras-chave: salário mínimo; cesta básica; poder de compra; Anápolis.

Introdução

O debate em torno do salário mínimo no Brasil remonta à sua criação, na década de 1930, quando foi estabelecido como instrumento de garantia da sobrevivência digna do trabalhador e de sua família (BRASIL, 1938). Desde então, sua importância transcende a esfera trabalhista, configurando-se também como indicador social e elemento central das políticas de combate à desigualdade. Apesar dos avanços institucionais, como a Constituição Federal de 1988, que assegura o direito a um salário capaz de atender às necessidades vitais

[9] Graduanda do Curso de Ciências Econômicas. E-mail: biafelix352@gmail.com.
[10] Graduando do Curso de Ciências Econômicas. E-mail:eric.oliveirawow@gmail.com.
[11] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Ciências Econômicas, Doutor em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pelo IE-UFRJ, marcelo.moreira@ueg.br.

básicas (BRASIL, 1988), a realidade demonstra que o valor praticado no país se encontra historicamente defasado em relação ao custo de vida.

Nesse contexto, a cesta básica de alimentos, definida pelo Decreto-Lei nº 399/1938 e atualizada metodologicamente pelo DIEESE em 2016, tornou-se um dos principais instrumentos de mensuração do poder de compra do salário mínimo. Ao acompanhar mensalmente os preços de treze produtos essenciais em todas as capitais brasileiras, a pesquisa fornece evidências concretas sobre a capacidade ou incapacidade do salário-mínimo em assegurar condições dignas de subsistência (DIEESE, 2016).

A escolha do município de Anápolis (GO) como objeto deste estudo fundamenta-se em sua relevância econômica regional: trata-se de um polo logístico e industrial estratégico no Centro-Oeste, que combina características de cidade média com custos de vida comparáveis a grandes centros urbanos. Analisar a relação entre salário mínimo e cesta básica nesse contexto permite não apenas compreender a realidade local, mas também situar o município em perspectiva nacional (IMB, 2022).

Assim, o presente artigo tem como objetivo avaliar a suficiência do salário mínimo vigente entre 2024 e 2025 em Anápolis, a partir da comparação entre o valor nominal do piso, o custo da cesta básica e a estimativa do salário mínimo necessário calculado pelo DIEESE. Busca-se, dessa forma, evidenciar os impactos concretos sobre o trabalhador assalariado, suscitar debates sobre as desigualdades regionais e contribuir para proposições sobre políticas públicas de valorização salarial e segurança alimentar (DIEESE, 2025).

Referencial Teórico

O salário mínimo, instituído no Brasil pelo Decreto-Lei nº 399/1938, foi concebido como instrumento de proteção social, devendo ser suficiente para cobrir as necessidades vitais básicas do trabalhador adulto, como alimentação, habitação, vestuário, higiene e transporte (Brasil, 1938).

A Constituição Federal de 1988 reforçou essa função social ao estabelecer que o salário mínimo deve atender não apenas às necessidades do trabalhador, mas também de sua família, assegurando acesso a saúde, educação, lazer e previdência (Brasil, 1988). Nesse sentido, o salário mínimo desempenha papel central na política social brasileira, servindo de referência para benefícios previdenciários e assistenciais, pisos salariais de categorias profissionais e contratos de trabalho. No entanto, a literatura aponta que seu valor historicamente se encontra defasado em relação ao custo de vida, o que limita sua eficácia como instrumento de combate à pobreza e desigualdade (DIEESE, 2016).

Um dos principais indicadores do poder de compra do salário mínimo é a Pesquisa Nacional da Cesta Básica de Alimentos, conduzida pelo DIEESE. A cesta básica foi definida originalmente pelo Decreto-Lei nº 399/1938 e, em sua versão atualizada, contempla 13 alimentos essenciais: carne, leite, feijão, arroz, farinha, batata, tomate, pão, café, banana, açúcar, óleo/banha e manteiga. A quantidade mensal de cada item varia de acordo com a região do país, a fim de refletir hábitos alimentares e disponibilidade de produtos (DIEESE, 2016).

O Instituto Mauro Borges (IMB) também contribui para essa discussão ao analisar as despesas domiciliares em Goiás com base nas Pesquisas de Orçamentos Familiares (POF) de 2008 e 2017. O estudo mostra que, para as famílias goianas em geral, a alimentação representava 13,4% das despesas médias, enquanto habitação (25,5%) e transporte (16,3%) ocupavam maiores proporções (IMB, 2022). Esses dados contrastam com a realidade dos trabalhadores de salário mínimo, que destinam mais da metade da renda apenas para alimentação, evidenciando a desigualdade no impacto do custo de vida.

Além disso, os boletins recentes do DIEESE reforçam a insuficiência estrutural do salário mínimo. Em agosto de 2025, a instituição estimou que o salário necessário para sustentar uma família de quatro pessoas deveria ser de R$ 7.147,91, o equivalente a 4,71 vezes o salário mínimo em vigor (DIEESE, 2025). Esses dados conectam-se ao debate sobre insegurança alimentar, já que o valor vigente não garante acesso regular e permanente a alimentos em quantidade e qualidade adequadas.

Metodologia

O presente estudo baseia-se em pesquisa empírica realizada em Anápolis (GO), entre abril de 2024 e setembro de 2025, em combinação com dados secundários do DIEESE e do IMB.

A coleta de preços seguiu os princípios da Metodologia da Pesquisa Nacional da Cesta Básica de Alimentos (DIEESE, 2016), que estabelece padronização para todas as capitais brasileiras e que serviu de referência para a adaptação local. Foram coletados preços em supermercados, feiras, açougues e padarias, priorizando estabelecimentos com maior frequência de consumo para famílias com renda de um a três salários mínimos.

O cálculo do custo mensal da cesta considerou a média simples dos preços obtidos, multiplicada pelas quantidades mensais de cada item conforme o Decreto-Lei nº 399/1938. Em seguida, foram estimados três indicadores:

- Horas de trabalho necessárias – obtidas pela razão entre o custo da cesta e o valor da hora de trabalho do salário mínimo vigente, considerando jornada mensal de 220 horas;
- Porcentagem do salário mínimo líquido comprometida – calculada pela proporção entre o custo da cesta e o salário líquido após desconto de 7,5% referente à contribuição previdenciária;
- Salário mínimo necessário – estimado a partir do custo da cesta mais cara entre as cidades pesquisadas pelo DIEESE, projetado para cobrir os gastos totais de uma família de quatro pessoas.

Esse procedimento metodológico, consolidado nacionalmente desde 2016, permite comparabilidade entre regiões e análise da suficiência do salário mínimo em diferentes contextos socioeconômicos (DIEESE, 2016).

Resultado e Discussão

A análise empírica realizada em Anápolis entre abril de 2024 e setembro de 2025 permite verificar, com base nas Tabelas 1, 2 e 3 e no Gráfico 1, a materialização dos limites estruturais do salário mínimo enquanto instrumento de garantia da subsistência digna do trabalhador e de sua família, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Evolução nominal

A Tabela 1 evidencia a discrepância persistente entre o salário mínimo nominal e o salário mínimo necessário, calculado segundo a metodologia do DIEESE (2016). Ainda que tenha ocorrido reajuste em janeiro de 2025 (de R$ 1.412,00 para R$ 1.518,00), o trabalhador precisaria de seis a sete salários mínimos para assegurar a reprodução social de sua família.

Esse resultado demonstra que a função social do salário mínimo, definida tanto no Decreto-Lei nº 399/1938 quanto na Constituição Federal de 1988, permanece desatendida, configurando uma defasagem estrutural que acompanha a trajetória histórica do instituto (DIEESE, 2016; DIEESE, 2025).

As oscilações no custo da cesta — mínima em julho de 2024 (R$ 715,31) e máxima em março de 2025 (R$ 879,11) — revelam ainda a influência de fatores conjunturais, como a sazonalidade agrícola e os choques de oferta de alimentos, os quais impactam de forma direta a estabilidade do orçamento das famílias assalariadas.

Tabela 1 - Pesquisa Municipal Mensal da Cesta Básica de Anápolis, Salário Mínimo Nominal, Salário Mínimo Necessário e Proporção - Anápolis - 04/2024 - 09/2025

Data	Salário Mínimo (R$)	Cesta Básica (R$)	Salário Mínimo Necessário (R$)	Proporção
abr-24	1412,00	786,50	9872,33	6,99
mai-24	1412,00	761,26	9555,52	6,77
jun-24	1412,00	813,32	10209,03	7,23

jul-24	1412,00	715,31	8978,82	6,36
ago-24	1412,00	734,56	9220,36	6,53
set-24	1412,00	713,99	8962,22	6,35
out-24	1412,00	793,65	9962,14	7,06
nov-24	1412,00	784,74	9850,29	6,98
dez-24	1412,00	808,93	10153,93	7,19
jan-25	1518,00	868,03	10895,77	7,18
fev-25	1518,00	874,93	10982,38	7,23
mar-25	1518,00	879,11	11034,83	7,27
abr-25	1518,00	879,63	11041,43	7,27
mai-25	1518,00	851,99	10694,43	7,05
jun-25	1518,00	849,57	10664,06	7,03
jul-25	1518,00	782,35	9820,28	6,47
ago-25	1518,00	805,71	10113,48	6,66
set-25	1518,00	778,99	9778,17	6,44

Fonte: Lei nº 14.663/2023 e MP nº 1.206/2024; Pesquisa Mensal da Cesta Básica de Anápolis/NEPE-UEG. Elaboração dos autores.

Impacto sobre a/o trabalhadora/or

A Tabela 2 traduz essa insuficiência em termos concretos para as/os trabalhadoras/es: ao longo de todo o período analisado, entre 111h e 127h mensais foram dedicadas exclusivamente à aquisição da cesta básica. Isso corresponde a aproximadamente 15 a 17 dias de jornada integral, situação que evidencia o descumprimento do princípio constitucional da dignidade, segundo o qual o salário deve garantir não apenas a alimentação, mas também o acesso a habitação, saúde, educação e lazer (Brasil, 1988).

A elevada proporção do salário líquido destinada à alimentação (entre 54% e 62%) contrasta com os dados do IMB (2022), que identificaram, para famílias goianas em média, apenas 13,4% da despesa domiciliar alocada à alimentação. Esse contraste reforça o caráter desigual da estrutura de consumo: enquanto famílias de rendas médias conseguem diversificar

gastos, os trabalhadores de salário mínimo enfrentam a hiperconcentração da renda em bens básicos, fenômeno que aprofunda a vulnerabilidade social e limita a mobilidade econômica.

Tabela 2 - Pesquisa Municipal Mensal da Cesta básica Custo, Salário mínimo nominal, Tempo de Trabalho Necessário, Porcentagem do Salário Mínimo Líquido e Variação Mensal - Anápolis - 04/2024 - 09/2025

Data	Salário Mínimo (R$)	Cesta Básica (R$)	Tempo de Trabalho Necessário (h)	Porcentagem do Salário Mínimo Líquido	Variação mensal
abr-24	1412,00	786,50	122h32m	60,22%	0,00%
mai-24	1412,00	761,26	118h36m	58,28%	-3,21%
jun-24	1412,00	813,32	126h43m	62,27%	6,84%
jul-24	1412,00	715,31	111h27m	54,77%	-12,05%
ago-24	1412,00	734,56	114h27m	56,24%	2,69%
set-24	1412,00	713,99	111h14m	54,67%	-2,80%
out-24	1412,00	793,65	123h39m	60,76%	11,16%
nov-24	1412,00	784,74	122h16m	60,08%	-1,12%
dez-24	1412,00	808,93	126h2m	61,93%	3,08%
jan-25	1518,00	868,03	125h47m	61,82%	7,31%
fev-25	1518,00	874,93	126h47m	62,31%	0,79%
mar-25	1518,00	879,11	127h24m	62,61%	0,48%
abr-25	1518,00	879,63	127h28m	62,65%	0,06%
mai-25	1518,00	851,99	123h28m	60,68%	-3,14%
jun-25	1518,00	849,57	123h7m	60,50%	-0,28%
jul-25	1518,00	782,35	113h22m	55,72%	-7,91%
ago-25	1518,00	805,71	116h46m	57,38%	2,99%
set-25	1518,00	778,99	112h54m	55,48%	-3,32%

Fonte: Lei nº 14.663/2023 e MP nº 1.206/2024; Pesquisa mensal da cesta básica de Anápolis/NEPE-UEG.

Elaboração dos autores.

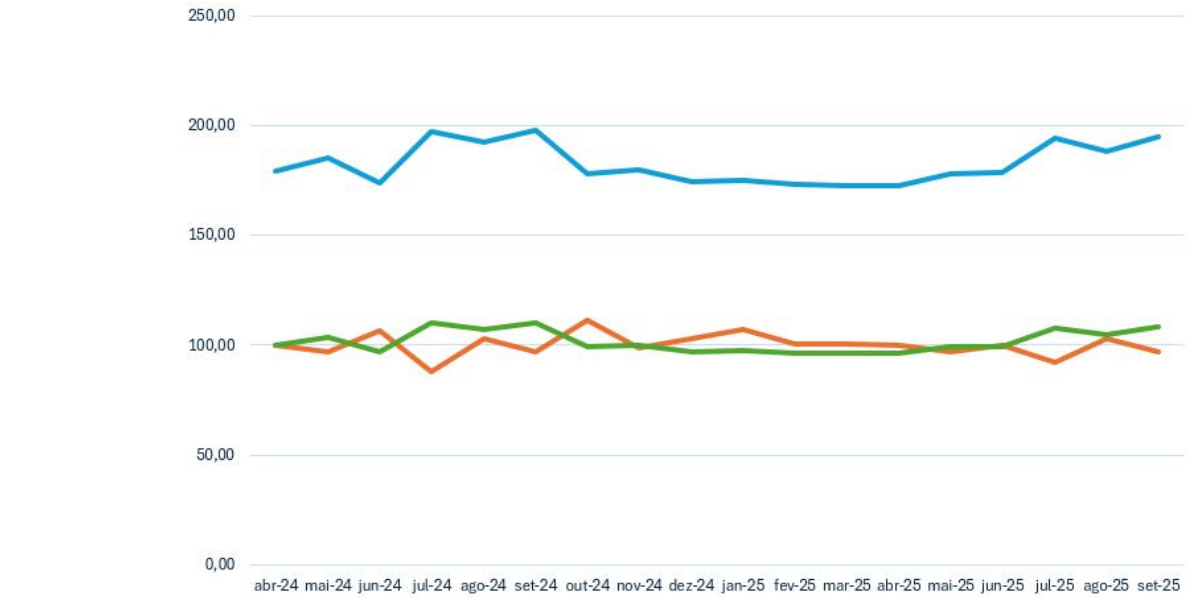
Evolução do poder de compra do salário mínimo

O Gráfico 1 sintetiza os achados das Tabelas 1 e 2. A linha azul (variação mensal) evidencia os choques de curto prazo nos preços de alimentos, enquanto a linha laranja (poder de compra do salário mínimo) revela sua estagnação em níveis muito inferiores ao salário mínimo necessário, oscilando entre R$ 173 e R$ 197 em termos relativos. A linha verde

(variação do poder de compra) confirma que mesmo em meses de desaceleração inflacionária, como julho de 2024, os ganhos são apenas circunstanciais, sem alterar a insuficiência estrutural do salário.

Essa instabilidade conecta-se ao que o DIEESE (2025) chama de erosão periódica do poder aquisitivo, fenômeno que corrói a capacidade do salário mínimo de servir como instrumento de reprodução social.

Gráfico 1 – Evolução do Poder de Compra do Salário Mínimo e Variações Mensais – Anápolis (abr/2024 – set/2025)



	abr-24	mai-24	jun-24	jul-24	ago-24	set-24	out-24	nov-24	dez-24	jan-25	fev-25	mar-25	abr-25	mai-25	jun-25	jul-25	ago-25	set-25
Variação mensal	100,00	96,79	106,84	87,95	102,69	97,20	111,16	98,88	103,08	107,31	100,79	100,48	100,06	96,86	99,72	92,09	102,99	96,68
Poder Compra S.M.	179,53	185,48	173,61	197,40	192,23	197,76	177,91	179,93	174,55	174,88	173,50	172,68	172,57	178,17	178,68	194,03	188,41	194,87
Variação do poder de compra	100,00	103,32	96,70	109,95	107,07	110,16	99,10	100,22	97,23	97,41	96,64	96,18	96,12	99,24	99,53	108,08	104,94	108,54

Fonte: Lei nº 14.663/2023 e MP nº 1.206/2024; Pesquisa mensal da cesta basica de Anápolis/NEPE-UEG.

Elaboração dos autores.

Relação entre as pesquisas nacional e municipal da cesta básica de alimentos

A Tabela 3 permite inserir Anápolis no quadro nacional. Em agosto de 2025, o custo da cesta na cidade (R$ 805,71) foi superior ao de capitais como Cuiabá (R$ 800,22) e Vitória (R$ 743,47), e próximo a Porto Alegre (R$ 811,14). O trabalhador anapolino comprometeu 57,39% do salário líquido e trabalhou 116h46m apenas para garantir alimentação, enquanto a média nacional foi de 49,89% e 101h31m (DIEESE, 2025).

Esse resultado demonstra que, embora Anápolis seja uma cidade média, seu custo alimentar é comparável ao de grandes capitais, evidenciando as desigualdades regionais descritas pela literatura estruturalista. A perspectiva de Celso Furtado (1961) sobre o desenvolvimento desigual, assim como a teoria da causação circular acumulativa de Myrdal (1957), ajuda a compreender como disparidades territoriais e dinâmicas inflacionárias se reforçam, penalizando ainda mais regiões de crescimento intermediário como o Centro-Oeste.

Tabela 3 - Pesquisa Nacional da Cesta Básica de Alimentos Custo e variação da cesta básica em 27 capitais, com a adição da cidade de Anápolis - Brasil - Agosto de 2025

Cidades	Valor da Cesta Básica (R$)	Variação Mensal (%)	Porcentagem do Salário Mínimo Líquido	Tempo de Trabalho
São Paulo	850,84	-1,74	60,59	123h19m
Florianópolis	823,11	-2,58	58,62	119h17m
Porto Alegre	811,14	-2,32	57,77	117h33m
Anápolis	805,71	2,99	57,38	116h46m
Rio de Janeiro	801,34	-2,7	57,07	116h08m
Cuiabá (1)	800,22	-1,63	56,99	115h58m
Campo Grande	768,79	-0,9	54,75	111h25m
Curitiba	752,70	-2,36	53,61	109h05m
Vitória	743,47	-3,12	52,95	107h45m
Brasília	739,10	-2,52	52,64	107h07m
Belo Horizonte	725,90	-0,38	51,7	105h12m
Fortaleza	723,06	-2,04	51,49	104h47m
Palmas (1)	720,45	0,65	51,31	104h25m
Goiânia	718,94	-2,21	51,2	104h12m

Boa Vista (1)	693,84	-2,66	49,41	100h33m
Belém	687,30	-1,28	48,95	99h37m
Macapá (1)	672,50	0,91	47,89	97h28m
Teresina (1)	663,41	-2,01	47,25	96h09m
Manaus (1)	657,22	-2,6	46,81	95h15m
São Luís (1)	644,21	-3,06	45,88	93h22m
Rio Branco (1)	641,27	0,02	45,67	92h56m
Porto Velho (1)	631,28	-0,85	44,96	91h29m
Recife	629,14	-4,02	44,81	91h11m
João Pessoa	622,08	-4	44,3	90h09m
Natal	622,00	-3,73	44,3	90h09m
Salvador	616,23	-2,97	43,89	89h19m
Maceió (1)	596,23	-4,1	42,46	86h25m
Aracaju	558,16	-1,82	39,75	80h54m

Fonte: Lei nº 14.663/2023 e MP nº 1.206/2024; Pesquisa mensal da cesta basica de Anápolis/NEPE UEG; CONAB/DIEESE.

Elaboração dos autores.

Síntese interpretativa

Os resultados permitem afirmar que o salário mínimo vigente não cumpre sua função social, sendo estruturalmente insuficiente frente ao custo da cesta básica. A partir da metodologia do DIEESE (2016), a Pesquisa Municipal da Cesta Básica de Anápolis, permite observar:

- Tabela 1 confirma a defasagem estrutural entre salário nominal e salário necessário, em desacordo com o preceito constitucional.
- Tabela 2 demonstra o peso excessivo da alimentação na renda dos assalariados, em contraste com a média domiciliar identificada pelo IMB (2022).
- Gráfico 1 revela a instabilidade do poder aquisitivo, marcada por choques mensais e ausência de ganhos estruturais.
- Tabela 3 insere Anápolis no cenário nacional, mostrando que a cidade se encontra entre os locais de maior custo alimentar do país.

Assim, constata-se que o salário mínimo brasileiro continua distante de assegurar condições dignas de reprodução social, exigindo políticas públicas não apenas de reajuste nominal, mas também de valorização real e redução das desigualdades regionais.

Considerações finais

O presente estudo buscou responder à questão central apresentada na introdução: em que medida o salário mínimo vigente entre abril de 2024 e setembro de 2025 foi suficiente para garantir a subsistência do trabalhador e de sua família em Anápolis (GO).

A análise permitiu constatar que, apesar de seu papel constitucional e histórico como instrumento de proteção social, o salário mínimo permaneceu estruturalmente insuficiente frente ao custo da cesta básica de alimentos.

As três tabelas e o gráfico demonstraram, de forma complementar, que o trabalhador assalariado comprometeu mais da metade da renda mensal apenas com alimentação e dedicou, em média, 16 dias de trabalho integral para garantir sua subsistência. Além disso, verificou-se que o custo da cesta em Anápolis posiciona o município entre os locais de maior custo de vida alimentar do país, aproximando-o de grandes capitais brasileiras.

Esses resultados confirmam, de um lado, a tese de que o salário mínimo brasileiro não cumpre plenamente a função social definida pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988); e, de outro, dialogam com a literatura estruturalista sobre desigualdades regionais (Furtado, 1961; Myrdal, 1957), evidenciando como disparidades territoriais e choques inflacionários se retroalimentam, penalizando famílias de baixa renda.

Do ponto de vista metodológico, a aplicação da pesquisa da cesta básica, conforme padronização nacional do DIEESE (2016; 2025), mostrou-se eficaz para mensurar o poder aquisitivo e monitorar a erosão periódica do salário mínimo. Entretanto, os achados apontam para a necessidade de políticas públicas mais robustas, que vão além do reajuste nominal anual, abrangendo medidas de valorização real do salário mínimo, redução das desigualdades regionais e fortalecimento da segurança alimentar.

Conclui-se, portanto, que a insuficiência do salário mínimo em Anápolis reflete um problema estrutural e persistente no Brasil, que demanda soluções integradas de natureza econômica e social. Este estudo contribui para o debate ao oferecer evidências empíricas localizadas, mas que dialogam com o cenário nacional, reafirmando a relevância de pesquisas regionais como subsídio para formulação de políticas públicas de caráter universal.

Referências

BRASIL. *Constituição (1988)*. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 399, de 30 de abril de 1938*. Dispõe sobre o salário mínimo e a ração essencial mínima. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 3 maio 1938.

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. *Metodologia da Pesquisa Nacional da Cesta Básica de Alimentos*. São Paulo: DIEESE, 2016. Disponível em: https://www.dieese.org.br/metodologia/metodologiaCestaBasica2016.pdf. Acesso em: 6 out. 2025.

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. *Pesquisa Nacional da Cesta Básica de Alimentos – Agosto de 2025*. São Paulo: DIEESE, 2025. Disponível em: https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/pdfs/2025/202508cestabasica.pdf. Acesso em: 6 out. 2025.

ESCRITOS DE CONJUNTURA SOCIOECONÔMICA. *Pesquisa Mensal da Cesta Básica de Alimentos de Anápolis*. Vários números. Disponível em: https://www.ueg.br/ccseh/nepe/conteudo/23809. Acesso em: 6 out. 2025.

FURTADO, Celso. *Formação Econômica do Brasil*. 17. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

IMB – Instituto Mauro Borges; SATEL, Clécia Ivânia Rosa; SOUSA, Marcelo Eurico de; MARINHO, Fernanda Vitória da Mota. *Comportamento das despesas domiciliares goianas a partir das POFs 2008 e 2017*. Goiânia: Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos, 2022. Disponível em: https://goias.gov.br/imb/wp-content/uploads/sites/29/2024/02/repositorio_2022_016_outras_publicacoes_comportamento_das_despesas_domiciliares_goianas_a_partir_das_POFs_2008_e_2017.pdf. Acesso em: 6 out. 2025.

MOREIRA, Marcelo José. *Para que serve pesquisar economia do trabalho em Anápolis?* Disponível em: https://www.goias246.com.br/materia/124anapolis/opiniao-publica/para-que-serve-pesquisar-economia-do-trabalho-em-anapolis.html. Acesso em: 6 out. 2025.

MYRDAL, Gunnar. *Teoria econômica e regiões subdesenvolvidas*. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1960.

Currículo escolar: construções teóricas iniciais

Beatriz Teles dos Santos[12]
Elson Marcolino da Silva[13]

Resumo: O presente artigo é parte de uma investigação que se encontra em realização desde o início de 2025 e apresenta reflexões iniciais sobre a temática currículo escolar. Pelo fato de o estudo estar em desenvolvimento, e os dados empíricos dele estarem em fase inicial de análise, as reflexões, aqui, apresentadas são resultados de estudos bibliográficos. Refletir sobre o currículo escolar é considerado relevante, pois é um tema que, recorrentemente, faz parte das políticas públicas educacionais. Como o campo do currículo escolar envolve "o que", "para que" e "como" a escolas devem trabalhar principalmente em sala de aula, historicamente esse fenômeno vem sendo disputados por vários grupos e instituições sociais.

Palavras-chave: currículo; educação; escola; conhecimento.

Introdução

Propor debates que envolvam a temática "currículo escolar" principalmente em relação às escolas públicas é importante. Primeiro, porque, o currículo escolar é considerado o "coração" da instituição escolar. Segundo pelo fato que, historicamente, esse fenômeno tem sido alvo de preocupações de várias instituições, inclusive muitas não ligadas diretamente à educação escolar. Neste sentido é que, por meio do presente trabalho, trazemos, como objetivo principal, refletir sobre o currículo escolar, principalmente em relação à escola pública. Para tanto, orientaram nossas reflexões teóricas: - O que é o currículo escolar? Qual é a sua importância para a escola? Quais são as principais características do currículo escolar?

O presente artigo contempla parte de uma investigação que se encontra em realização desde o início de 2025. Pelo fato de o estudo estar em desenvolvimento, e os dados empíricos

[12] Graduanda do Curso de Pedagogia da UnU Anápolis de CSEH Nelson de Abreu Júnior. E-mail: beatriz.99@aluno.ueg.br.
[13] Docente do Curso de Pedagogia da UEG, UnU Anápolis de CSEH Nelson de Abreu Júnior. E-mail: elson.silva@ueg.br.

dele estarem em fase inicial de análise, as reflexões, aqui, apresentadas são resultados de estudos bibliográficos.

O artigo está organizado em dois tópicos. No primeiro, refletimos sobre o currículo escolar em relação a sua definição, os seus tipos e suas principais características. No segundo tópico, refletimos sobre a principal "matéria prima" do currículo escolar: o conhecimento escolar.

Esperamos que as reflexões, aqui, apresentadas produzam mais debates e encaminhamentos em relação ao currículo escolar, principalmente nas esferas educacionais públicas.

Currículo escolar: definição, tipos e principais características

A literatura é muita diversificada quando se trata do currículo escolar. Com isso, ele pode ser entendido de maneiras distintas de acordo com cada contexto histórico, político, social, econômico e cultural que a educação está vivenciando, podendo ser compreendido como:

> (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus de escolarização (Moreira; Candau, 2007, p. 18).

Assim, direta ou indiretamente, para se compreender o tema currículo escolar é importante ter em mente que as alternativas, listadas acima, podem fazer parte das discussões sobre currículo escolar. Por exemplo, os conteúdos a serem ensinados e aprendidos pelos alunos em sala de aula precisam de análises críticas que vão além dos conteúdos em si, considerando as experiências e vivências dos alunos, além de estarem alinhados de acordo com as suas realidades. Além disso, tais conteúdos não podem ser apenas uma lista de matérias ou um documento, mas precisam ter fins educativos para que os alunos aprendam e

se desenvolvam cognitivamente para compreender a si mesmos e, também, como se constitui a sociedade em que estão inseridos.

Moreira e Candau (2007, p. 19) afirmam que "o currículo é o coração da escola", e é por meio dele que as atividades de sala de aula na escola acontecem, pois envolve um conjunto de experiências que se desdobram no ambiente escolar por meio de conhecimentos e culturas com fins educativos, contribuindo para a construção da identidade dos alunos.

O currículo escolar envolve esforços pedagógicos dos professores e demais profissionais da educação com fins educativos, ainda que sua expressão possa ser utilizada em diversos segmentos da sociedade como, por exemplo, o currículo da mídia, da prisão etc. Mas, quando tratamos do currículo escolar, ele "é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados" (Moreira; Candau, p. 28).

Nesse sentido, precisamos considerar que o currículo escolar não é neutro, que sua construção, materializada ou oculta em sala de aula, precisa ser realizada de maneira coletiva, e que, também, a comunidade educacional precisa engajar-se e atuar de maneira crítica na sua elaboração, para que ele seja mais envolvente, respeitando a diversidade cultural e histórica dos alunos, para que eles desenvolvam experiências transformadoras, com pensamento crítico, e que se criem as condições nos ambientes escolares em que se dê autonomia para que o aluno possa pensar e agir criticamente nos contextos sociais.

No contexto educacional, Moreira e Candau (2007) apresentam dois tipos de currículo escolar: o currículo escolar formal e o oculto. O currículo formal é aquele em que as atividades curriculares, incluindo os conteúdos, são planejadas previamente e fundamentadas e registradas em documentos oficiais educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Plano Nacional de Educação (PNE), bem como as Propostas Curriculares dos Estados e dos Municípios. As experiências e vivências desencadeadas em sala de aula são desenvolvidas a partir dos planejamentos escolares que estão explicitados em alguns documentos educacionais.

Já no currículo escolar oculto, as experiências e vivências em sala de aula são desenvolvidas subliminarmente no cotidiano escolar, não sendo fundamentadas ou registradas

explicitamente em documentos escolares. O professor, em sala de aula, pode apresentar determinados comportamentos, atitudes, gestos, práticas e rituais "que não estão explicitados nos planos e nas propostas, não sendo sempre, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar" (Candau; Moreira, 2007, p. 18). Assim como o currículo escolar formal, o currículo escolar oculto também indica efeitos alcançados na escola e em sala de aula.

Dessa forma, para a realização do trabalho que, aqui, propomos, estamos entendendo o currículo escolar como experiências e vivências que são desenvolvidas em sala de aula e na escola por meio de conhecimentos e de aspectos culturais. Estes últimos, passaremos a discutir no item seguinte.

Conhecimento escolar: definição, principais características e processo de produção

Moreira e Candau (2007) compreendem os conhecimentos escolares como um dos elementos centrais do currículo escolar. Eles são construídos socialmente, sendo indispensáveis no processo de aprendizagem dos alunos. Ainda, e segundo esses mesmos autores, quando os conhecimentos sociais são transformados em conhecimentos escolares, por meio do currículo escolar, há possibilidade de transformação tanto do sujeito, aluno, quanto do meio em que ele vive.

Tomando como critério a qualidade dos conhecimentos escolares selecionados pelo sistema escolar, permite-se ao aluno ampliar e transformar a sua realidade, engajando-o para a transformação por meio do conhecimento escolar, ajudando o aluno a compreender de maneira contextualizada e consciente sua realidade, e ampliando os conhecimentos sociais sobre os valores, crenças entre outros que são partilhados socialmente.

Moreira e Candau (2007) entendem que o "universo cultural" em que o conhecimento selecionado a partir do critério qualidade está relacionado diretamente ao currículo escolar, em que o aluno é um sujeito ativo para modificar sua realidade. Por isso, relevante grande a relevância do papel que o currículo escolar possui na vida dos alunos, principalmente os pertencentes à classe ou grupos socialmente desprivilegiados, pois pode levá-los a

compreender sua importância no processo social, como sujeitos autônomos, críticos e criativos.

A palavra currículo tem sido utilizada em diversas áreas do conhecimento e em cada uma destas áreas se caracteriza de forma diferente. Moreira e Candau (2007) associam o currículo escolar aos esforços pedagógicos com intenções educativas. Assim, o currículo escolar não é, apenas, algo pronto para ser ensinado em sala de aula, mas sim um conjunto de experiências e saberes que se constituem também fora da escola, influenciando e orientando as referências que guiarão o ensino. Ainda, e segundo esses autores, o currículo escolar é entendido "como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes" (Moreira; Candau, 2007, p. 18). O elemento cultural, ou multicultural, também é outra "matéria-prima" considerada importante para o currículo escolar.

Por meio do currículo, é possível estabelecer uma relação entre a sociedade e a escola, levando em consideração as relações sociais e os conhecimentos prévios dos alunos, considerando como campo de disputa, que produz e reproduz cultura (Moreira; Candau, 2007. Assim é que, por meio da presente pesquisa, será investigado se a cultura nordestina é valorizada ou desvalorizada no currículo escolar de uma escola da rede pública de Anápolis, evidenciando as perspectivas presentes nesse processo, considerando o currículo como campo de disputa e interesses.

Para Freire (1970), o opressor rouba do oprimido não, apenas, em questões econômicas, mas rouba, também, a palavra, a expressividade e a cultura. Considerando a cultura como prática social (Candau, 2007, p. 27), ou seja, como algo inerente ao ser humano, é importante que no currículo escolar tenha espaço também para a cultura nordestina, para a "fala" e expressão dessa cultura.

O processo de conhecimento escolar possui características próprias que o diferencia do processo de outros tipos de conhecimentos, por exemplo os conhecimentos religiosos, artísticos, esportivos etc.

Os conhecimentos que são construídos pelo sistema escolar, e que são desenvolvidos nos currículos escolares, são "buscados", num primeiro momento, nos chamados âmbitos de referências do currículo, e depois são "processados" na tentativa de aproximar à realidade dos alunos. Ou seja, são espaços ou instituições onde o sistema escolar pode buscar fontes para contextualização do processo de aprendizagem, principalmente dos alunos. Alguns âmbitos de referências do currículo, citados por Terigi (1999) *apud* Moreira e Candau (2007, p. 22), são:

> (a) às instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa); (b) ao mundo do trabalho; (c) aos desenvolvimentos tecnológicos; (d) às atividades desportivas e corporais; (e) à produção artística; (f) ao campo da saúde; (g) às formas diversas de exercício da cidadania; (h) aos movimentos sociais.

Assim, é por meio dos conhecimentos "buscados" nos âmbitos de referências do currículo que a escola também produz o seu conhecimento, ou seja, o conhecimento escolar. Entretanto, Moreira e Candau (2007) sugerem o processo de descontextualização e recontextualizaçao do conhecimento escolar, sobretudo porque "os saberes e as práticas produzidos nos âmbitos de referência do currículo não podem ser ensinados tal como funcionam nos currículos escolares" (Moreira; Candau, 2007, p. 24).

O processo de descontextualizaçao dos saberes e das práticas nos âmbitos de referências não pode ser totalmente descontextualizado, para não perder o seu sentido, pois a descontextualização total pode não permitir deixar clara a relação do conhecimento com a realidade em que foi construído, com os saberes e com as práticas, uma vez que a descontextualizaçao total pode não levar o aluno a pensar criticamente as relações de poder e conflitos existentes, por exemplo.

Após a descontextualização no processo de construção do conhecimento escolar, é importante que esse mesmo conhecimento passe pela recontextualizaçao. Nessa fase de construção do conhecimento escolar, inserem-se, por exemplo, a "pedagogia", os objetivos, as finalidades, as "didáticas" do sistema escolar ou da escola.

Tanto no processo de construção do conhecimento escolar quanto no desenvolvimento de currículos escolares é importante que se levem em consideração outros aspectos, por exemplo, a não neutralidade, as relações de poder, os "interesses" muitas vezes ocultos.

A não neutralidade do currículo escolar está interligada ao conhecimento escolar, pois, já na sua construção, existem relações de poder que trazem, implicitamente, hierarquizações. Percebe-se isso em alguns currículos escolares quando ocorre a desvalorização de algumas disciplinas/áreas do conhecimento em que Geografia, Artes, História, Educação Física, Sociologia, Filosofia e Literaturas são relegadas a segundo plano, priorizando outras áreas do currículo escolar como Matemática, Língua Portuguesa e áreas da informática.

Para Moreira e Candau (2007, p. 25): "Nessa hierarquia, se supervalorizam as chamadas disciplinas científicas, secundarizando-se os saberes referentes às artes e ao corpo".

Na seleção dos conhecimentos escolares, que vão possibilitar o desenvolvimento de currículos escolares em sala de aula e na escola como uma todo, o professor é considerado "peça" chave, pois quando ele compreende a importância que assume no conhecimento escolar para a sua formação e a dos seus alunos, consegue analisar, por exemplo, até que ponto as políticas educacionais, a sua formação, os documentos curriculares (BNCC, matrizes curriculares), os livros didáticos e outras tecnologias estão valorizando, ou desvalorizando, a cultura escolar e a sua própria profissão. Se estão considerando ou desconsiderando os alunos como sujeitos ativos e importantes no processo cultural/multicultural da sociedade.

Além disso, essa compreensão sobre o conhecimento escolar, na construção do currículo escolar, enriquecerá o currículo para que seja mais democrático e inclusivo, valorizando a diversidade cultural em suas aulas, assim como descontextualizando e contextualizando as possíveis ideologias na educação escolar. Com isso, é possível que as escolas desenvolvam currículos escolares que levem em consideração as várias culturas na perspectiva do multiculturalismo.

Considerações finais

Inferimos, por meios das reflexões teóricas apresentadas no presente trabalho, sobre a importância do currículo escolar para a escola não, simplesmente, como lista de conteúdos ou disciplinas a serem ensinados em sala de aula, mas como o conjunto de experiências e vivências desenvolvidas principalmente em sala de aula. Este conjunto de experiências e vivências sendo considerado resultados e processos dos conhecimentos sistematizados e das culturas, portanto, interligados ao contexto social, cultural e histórico dos alunos.

Também, compreendemos o currículo escolar como o "coração" da escola, pois é a partir dele que são organizadas as práticas pedagógicas, os processos de ensino-aprendizagem, os processos avaliativos e a definição de conteúdos escolares, entre outros processos de ensino. Por meio de currículos escolares, os professores podem propor não, apenas, a transmissão de conteúdos aos alunos. Mas, também, oferecer-lhes formação integral, valorizando a sua identidade cultural e possibilitando que se tornem sujeitos críticos e autônomos, capazes de compreender e transformar de maneira crítica a realidade em que vivem.

Referências

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

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-58, jan./abr. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 3 maio 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e culturas: construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 156-168, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

Educação estética no desenvolvimento das emoções e da sensibilidade na contemporaneidade: contribuições de Friedrich Schiller

Eduardo dos Santos Carvalho Lima[14]

Débora Cristina Santos e Silva[15]

Resumo: Este artigo investiga as contribuições de Friedrich Schiller (1759-1805) para a compreensão da educação estética como um meio fundamental para o desenvolvimento das emoções e da sensibilidade humana. Baseando-se principalmente na obra *Educação Estética do Homem: numa série de cartas* (2017, [1895]), o estudo analisa como Schiller argumenta que a estética desempenha um papel central na formação moral e espiritual do indivíduo, promovendo o equilíbrio entre razão e emoção. Schiller propõe que a educação estética é essencial para a superação da dicotomia entre os impulsos sensíveis (a esfera dos desejos e paixões) e os impulsos formais (a esfera da razão e das leis). Para ele, a arte e a beleza têm o poder de harmonizar esses impulsos, criando um estado de liberdade interior que possibilita o desenvolvimento pleno do ser humano. Ao cultivar a sensibilidade estética, o indivíduo não apenas aprimora suas capacidades emocionais, mas também adquire um senso ético mais apurado, capaz de orientar suas ações de maneira justa e equilibrada. O artigo também discute a relevância das ideias de Schiller no contexto contemporâneo, explorando como a educação estética pode contribuir para a formação de indivíduos mais empáticos e sensíveis em um mundo marcado por desafios sociais e culturais. Ao promover o desenvolvimento da sensibilidade e das emoções por meio da arte, Schiller oferece uma visão de educação que vai além do cognitivo, ressaltando a importância de um crescimento humano integral. Por fim, o artigo sugere que a obra de Schiller continua a ser uma fonte valiosa para reflexões sobre o papel da arte e da estética na formação de uma sociedade mais humanizada e consciente de sua responsabilidade ética.

Palavras-chave: educação estética; arte; diálogo intercultural; Friedrich Schiller.

Introdução

Pela beleza, o homem sensível é conduzido à forma e ao pensamento; pela beleza, o homem espiritual é reconduzido à matéria e entregue de volta ao mundo sensível.

Friedrich Schiller

[14] Mestre em Ciências Sociais e Humanidades (PPGTECCER/UEG). Mestrando em Letras e Linguística – Estudos Literários (PPGLL/UFG). Graduado do curso de História (UEG). Graduando do curso de Letras – Português e Inglês (UEG). E-mail: eduardosantoslima8@gmail.com.

[15] Orientador (a) deste trabalho. Docente do Curso de Letras – Português e Inglês (UEG). Doutora em Teoria Literária (UNESP). Pós-doutora em Literatura e Hipermídia (UFP). E-mail: deboraphd@gmail.com.

Ao iniciarmos nossas reflexões, convém apresentar, primeiramente, nosso autor de referência, considerando que se trata de um teórico do remoto movimento romântico alemão, pouco conhecido e, quase sempre, pouco discutido na Academia atualmente. Friedrich Schiller (Johann Christoph Friedrich von Schiller) nasceu em 10 de novembro de 1759, em Marbach am Neckar, no sudoeste da Alemanha. Poeta, dramaturgo, filósofo e historiador, Schiller é uma das figuras centrais do classicismo alemão, ao lado de Johann Wolfgang von Goethe. Sua obra, que combina um profundo senso de idealismo moral e político com uma compreensão distinta da condição humana, tornou-o uma das vozes mais importantes do movimento *Sturm und Drang*, influenciando a literatura e o pensamento alemão.

Schiller cresceu em uma família modesta. Seu pai, Johann Kaspar Schiller, era oficial do exército e trabalhou como jardineiro-chefe do duque de Württemberg; e sua mãe, Elisabeth Dorothea Kodweiß, era filha de um padeiro. Embora sua infância tenha sido relativamente tranquila, a vida de Schiller começou a mudar drasticamente quando ele foi enviado à Karlsschule, uma academia militar fundada pelo Duque Karl Eugen, em Stuttgart. A Karlsschule, onde Schiller inicialmente estudou Direito e Medicina, era uma instituição rigorosa. A disciplina rígida e a opressão moral da escola causaram-lhe grande desconforto, mas também o expuseram à literatura filosófica e política da época. Foi nesse período que ele leu com avidez os textos de Rousseau e Shakespeare, que moldaram para sempre sua visão crítica do poder e da autoridade. Em 1780, Schiller completou seus estudos médicos e foi designado para trabalhar como médico militar em Stuttgart. No entanto, sua verdadeira paixão estava na literatura e no teatro.

A estreia de Schiller como dramaturgo ocorreu em 1782, com a peça *Os Bandoleiros* (*Die Räuber*). A obra, um ataque apaixonado ao despotismo e à tirania, foi um marco do movimento. “Sturm und Drang, literalmente Tempestade e Impulso ou Agitação e Urgência, é título de uma peça dramática do pré-romântico Klinger. Chegou a ser o nome, geralmente usado, da época do pré-romantismo alemão” (Carpeaux, 2013, p. 54) que pregava contra as convenções sociais e literárias estabelecidas e exaltava as emoções sobre a razão e os sentimentos em favor do que era racional. Os últimos anos entre o século XVIII e os anos

iniciais do século XIX foram marcados por mudanças radicais e visíveis como nenhum outro século (Reale, 1991, p. 13). Esse período, dominante antes do Romantismo e seus reveses e êxitos históricos, trouxe precursores de vários movimentos, em particular o apresentado, *Sturm und Drang*. Giovanni Reale (1991, p. 14) compila as principais concepções do movimento:

> São as seguintes as posições e as ideias de fundo desse movimento: a) A natureza é redescoberta, exaltada como força onipotente e criadora de vida. b) Relaciona-se estreitamente com a natureza o "gênio", entendido como força originária: o gênio cria analogamente à natureza e, portanto, não extrai suas normas do exterior, mas é ele própria norma. c) À concepção deísta da Divindade como Intelecto ou Razão Suprema, própria do Iluminismo, começa a se contrapor o panteísmo, ao passo que a religiosidade assume novas formas que, em seus pontos extremos, se expressa no titanismo paganizante do *Prometeu* de Goethe ou no titanismo cristão da santidade e do martírio de certas personagens de Michel Reinhold Lenz (1751-1792). d) O sentimento pátrio se expressa no ódio ao tirano, na exaltação da liberdade e no desejo de infringir convenções e leis externas. e) Apreciam-se os sentimentos fortes e as paixões calorosas e impetuosas, bem como os caracteres francos e abertos.

Nesse contexto, *Os Bandoleiros* contam a história de dois irmãos que representam extremos da moralidade e do idealismo: Karl, o rebelde romântico, e Franz, o manipulador cínico. A peça causou uma grande impressão na Alemanha, celebrada por sua intensidade emocional e suas críticas ferozes à ordem social. O sucesso da peça, no entanto, trouxe problemas a Schiller. O Duque de Württemberg, ofendido pelas críticas implícitas à autoridade aristocrática, em *Os Bandoleiros*, proibiu Schiller de continuar escrevendo peças sem sua permissão. Schiller, incapaz de se conformar com tal restrição, fugiu de Stuttgart em 1782. A fuga marcou o início de um período de exílio, durante o qual ele viveu em várias cidades alemães sob condições financeiras precárias. A respeito de sua influência no movimento, um dos poucos sistematizadores da literatura alemã no Brasil, Carpeaux (2013, p. 64), comenta:

> A passagem de Schiller pelo *Sturm und Drung* foi mais rápida, mas a repercussão não menos forte. A primeira peça, *Die Räuber* (Os Bandoleiros) (1781), é a expressão mais intensa do anarquismo que inspirava a juventude de então, rebeldes contra tudo, inclusive contra os laços de família. A segunda peça, *Fiesko*, é uma "tragédica republicana", coisa inédita na Alemanha do *Ancien Régime* e antes da Revolução. A terceira peça, apesar do título infeliz *Kabale und Liebe* (Cabala e Amor) (1784), é a mais importante das três. É, depois de *Emília Galotti*, a primeira "tragédia burguesa", agora já em ambiente contemporâneo; muito menos artística e muito mais agressiva que a peça de Lessing. É acusação violenta contra as maquinações diabólicas dos pequenos maquiáveis que aconselham os príncipes absolutos; e a história trágica dos amores de Ferdinand e Luise, que hoje parece de um sentimentalismo insuportável, foi na época um libelo veemente contra os preconceitos da aristocracia.

Em 1787, Schiller mudou-se para Weimar, uma cidade que se tornaria o centro do classicismo alemão. Lá, ele conheceu Johann Wolfgang von Goethe, que seria uma das figuras mais influentes em sua vida e obra. Inicialmente, a relação entre os dois era marcada pela desconfiança mútua, pois Goethe era uma figura estabelecida, enquanto Schiller ainda era um jovem desconhecido na sociedade. No entanto, com o tempo, os desenvolveram amizade e uma colaboração intelectual frutífera. Essa amizade resultou em um intercâmbio intenso de ideias e escritos que elevou a obra de ambos. Schiller começou a reorientar sua escrita em direção a uma estética mais clássica, buscando harmonia entre a paixão e a razão, desempenhando um papel significativo na dramaturgia. Durante esse período, ele escreveu algumas de suas peças mais celebradas, como *Don Carlos* (1787), uma tragédia política que explora a tensão entre liberdade pessoal e autoridade, e a famosa trilogia de Wallenstein (1799), que examina a luta pelo poder e as complexidades da natureza humana durante a Guerra dos Trinta Anos. Além do teatro, Schiller também produziu uma série de ensaios filosóficos nos quais ele explorava a natureza da estética e da liberdade humana. Estudioso da filosofia de Immanuel Kant (1724-1804), que "considerando o mundo como construção do espírito humano e a arte como ocupação desinteressada das atividades criadores desse espírito" (Carpeaux, 2013, p. 68), construiu sobre ela uma nova estética.

Entender sobre a vida de Schiller até esse ponto é importante para contextualizar a obra pesquisada aqui, *A Educação Estética do Homem: numa série de cartas* (1794-1795), uma vez

que são tentativas de conciliar o idealismo filosófico com a realidade histórica, defendendo que a Arte e a Cultura têm um papel essencial na elevação moral e espiritual da humanidade. As relações sociais e intelectuais de Schiller, assim como sua amizade com Goethe, resultaram em experiências diversas para o próximo *Zeitgeist* da Alemanha. Esse tempo não é menos complexo que no início do século XX em que as "núpcias da literatura e da modernidade, dizia, nunca deixaram de ser conflituosas" (Compagnon, 2009, p. 20), mas é mais sólido que o século referido e certamente mais sólido do que o chamado "pós-modernismo". As obras de Schiller, então, se tornam necessárias para serem revisitadas e estudadas.

A Educação Estética do Homem: numa série de cartas (2017), versão utilizada nesse artigo, foi reimpressa pela editora Iluminuras. A obra seminal combina filosofia, estética e teoria social em uma reflexão significativa sobre o que significa ser humano e ser livre. A arte não é apenas uma forma de entretenimento para Schiller, mas uma força sólida que pode moldar a moralidade e a política, promovendo a liberdade e a dignidade humana. Seu apelo à educação estética como meio de alcançar a harmonia interior e exterior continua a ser uma das contribuições mais importantes ao pensamento ocidental, oferecendo uma visão de como a arte pode ser um agente de transformação pessoal e social. As múltiplas abordagens da estética de Schiller nos proveu essa breve reflexão de um pensamento, de fato, múltiplo, e que espera-se inspirar, outras múltiplas abordagens.

1 Princípios teóricos da Educação Estética de Schiller

Publicadas entre 1794 e 1795, as *Cartas para a Educação Estética do Homem* não só refletem o contexto histórico e intelectual do final do século XVIII, mas também se mantém relevantes no debate contemporâneo sobre o papel da estética na formação do indivíduo e da sociedade. A obra é composta por uma série de 27 cartas, nas quais Schiller se dirige a um amigo fictício, discutindo as implicações da educação estética para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. A escolha do formato epistolar permite a Schiller um tom íntimo e

reflexivo, ao mesmo tempo em que estrutura suas ideias de forma gradual e acessível. Na Carta I, Schiller (2017, p. 21) expõe de imediato qual o caráter de seu trabalho e o que objeta conseguir:

> Permitirei que vos exponha numa série de cartas os resultados de minhas investigações *sobre o belo e a arte*. Sinto vivamente o peso de um tal empreendimento, mas também seu encanto e sua dignidade. Falarei de um objeto que está em contato imediato com a melhor parte de nossa felicidade e não muito distante da nobreza moral da natureza humana. Defenderei a causa da beleza perante um coração que sente seu poder e o exerce, e que tomara a si a parte mais pesada de meu encargo nesta investigação que exige, com igual frequência, o apelo não só a princípios, mas também a sentimentos.

Nas cinco primeiras cartas, Schiller começa expondo o contexto e as motivações que o levaram a escrever essas cartas. Ele discute o fracasso da sua época em realizar seus ideais, condenando as relações sociais em que a "*utilidade* é o grande ídolo do tempo; quer ser servida por todas as forças e cultuada por todos os talentos" (Schiller, 2017, p. 23). Além da expansão dos conceitos de liberdade, igualdade e fraternidade, pensando nos infortúnios eventos da Revolução Francesa e argumenta que a reforma política não pode ter sucesso sem uma transformação moral e estética da humanidade. Esse é o mesmo Ideal, o modelo que deve servir de farol para o funcionamento completo do Estado.

Nessa obra, Schiller traz o panorama da sociedade, em que a cultura moderna está fragmentada, com os indivíduos isolados em esferas especializadas e desconectadas. Há uma perda da humanidade, que outrora harmonizava razão, sensibilidade e vontade. Essa fragmentação impede a realização da verdadeira liberdade e que a solução está na educação estética. Schiller (2017, p. 31) lê o ser humano da seguinte forma:

> O homem, entretanto, pode ser oposto a si mesmo de duas maneiras: como selvagem, quando seus sentimentos imperam sobre seus princípios, ou como bárbaro, quando seus princípios destroem seus sentimentos. O selvagem despreza a arte e reconhece a natureza como sua soberana irrestrita; o bárbaro escarnece e desonra a natureza, mas continua sendo escravo de seu escravo por um modo frequentemente mais desprezível que o do selvagem. O homem cultivado faz da

> natureza uma amiga e honra sua liberdade, na medida em que apenas põe rédeas a seu arbítrio.

Na condução seguinte de sua base filosófica, Schiller (2017, p. 57) parte de uma construção elevada do homem nas Cartas X e XI, do como ele foi criado, para o seu propósito diante do mundo:

> Daí nascem as duas tendências opostas no homem, as duas leis fundamentais da natureza sensível-racional. A primeira exige *realidade* absoluta; deve tornar mundo tudo o que é mera forma e trazer ao fenômeno todas as suas disposições. A segunda exige a *formalidade* absoluta: ele deve aniquilar em si mesmo tudo o que é apenas mundo e introduzir coerência em todas as suas modificações; em outras palavras: deve exteriorizar todo o seu interior e formar todo o exterior.

Schiller vê essas duas tendências – a sensível e a formal – como forças fundamentais que guiam a existência humana. Elas estão em constante tensão, mas também são complementares. O propósito do ser humano, segundo Schiller, é equilibrar essas duas forças, de modo que ele possa tanto se expressar livremente no mundo material (realidade) quanto impor coerência e forma a essa expressão (formalidade). Essa busca por equilíbrio é central na visão de Schiller sobre a Educação Estética, que visa justamente harmonizar esses impulsos para que o indivíduo possa alcançar uma existência plena, em que razão e emoção, forma e matéria, estejam em perfeita sintonia. Dessa forma, o ser humano se realiza plenamente, tanto no plano individual quanto no social, contribuindo para a formação de uma sociedade mais equilibrada e harmoniosa.

O objetivo principal da obra, então, é argumentar que a Educação Estética é essencial para o cultivo da liberdade interior e exterior do homem. Schiller parte da premissa de que a natureza humana é composta por dois impulsos fundamentais: o impulso sensível (Stofftrieb), que nos liga ao mundo dos sentidos e das necessidades físicas, e o impulso formal (Formtrieb), que nos direciona para a ordem, a razão e a moralidade. Somos então apresentados ao impulso sensível a partir da Carta XII: “O primeiro destes impulsos, que chamarei sensível, parte da

existência física do homem ou de sua natureza sensível, ocupando-se em submetê-lo às limitações do tempo e em torná-lo matéria" (Schiller, 2017, p. 59). E em seguida ao próximo:

> O segundo impulso, que pode ser chamado de *impulso formal*, parte da existência absoluta do homem ou de sua natureza racional, e está empenhado em pô-lo em liberdade, levar harmonia à multiplicidade dos fenômenos e afirmar sua pessoa em detrimento de toda alternância do estado (Schiller, 2017, p. 60).

O conflito entre esses dois impulsos cria uma tensão que, segundo Schiller, só pode ser resolvida por meio de um terceiro impulso: o impulso lúdico (Spieltrieb), que busca a harmonia entre o impulso sensível e o formal, e cuja manifestação mais elevada é a experiência estética. Demonstrado na próxima carta:

> Pressupondo-se que casos dessa espécie possam ocorrer na experiência, despertariam no homem um novo impulso. O impulso sensível quer que haja modificação, que o tempo tenha conteúdo; o impulso formal quer que o tempo seja suprimido, que não haja modificação. O impulso em que os dois atuam juntos (seja-me permitido chamá-lo *impulso lúdico* até que justifique a denominação), este impulso lúdico seria direcionado, portanto, a suprimir o tempo no *tempo*, a ligar o devir ao ser absoluto, a modificação à identidade (Schiller, 2017, p. 69-70).

Para Schiller, a verdadeira liberdade humana só pode ser alcançada quando os impulsos sensível e formal são reconciliados. Essa reconciliação, que ele chama de impulso lúdico, ou um "estado estético"; não é simplesmente uma questão de equilíbrio, mas de integração completa, em que o homem se torna simultaneamente consciente de suas necessidades materiais e de suas aspirações racionais, sem que um sobrepuje o outro.

O impulso lúdico, ou impulso estético, é o meio pelo qual essa integração é realizada. O termo "lúdico" aqui não se refere ao jogo no sentido trivial, mas sim uma forma de atividade que é livre, autônoma e criativa. No estado estético ou lúdico, o indivíduo participa do mundo de maneira ativa e criativa, expressando sua liberdade ao mesmo tempo em que respeita a ordem racional. Em Schiller, a arte é a expressão máxima desse impulso lúdico,

dado que ela é capaz de unir forma e conteúdo, razão e emoção, em uma síntese que transcende as limitações de cada um desses elementos quanto tomados isoladamente.

Schiller acredita que a Educação Estética é o caminho para a realização do ideal de liberdade. Ele argumenta que, em um estado de natureza, o homem é dominado pelo impulso sensível, e, em um estado de civilização, ele é governado pelo impulso formal. No entanto, ambos os estados são insuficientes para o pleno desenvolvimento humano, pois ou subjugam o indivíduo às necessidades físicas ou o reduzem a uma existência puramente racional, desprovida de emoção e sensibilidade. Desse modo, "da ação recíproca de dois impulsos antagônicos e da combinação de dois princípios opostos, vimos nascer o belo, cujo Ideal mais elevado deve ser procurado, pois consiste na ligação e no equilíbrio mais perfeito de realidade e forma (Schiller, 2017, p. 79).

A Educação Estética, ao cultivar o impulso lúdico, oferece uma solução para esse dilema. Ao educar as emoções e a sensibilidade por meio da Arte, o indivíduo aprende a harmonizar seus impulsos, desenvolvendo uma liberdade interior que se manifesta em sua capacidade de agir moralmente de forma autônoma. Schiller vê essa educação como uma preparação essencial para a vida em sociedade, em que só os indivíduos que alcançaram essa liberdade interior podem participar plenamente de uma comunidade política, baseada na liberdade e na justiça.

No centro da teoria de Schiller (2017, [1795]) está a ideia de que a arte e o belo têm uma função moral e social. Para ele, a experiência estética é mais do que prazer, é um meio de elevar o espírito humano e de fomentar a virtude. A beleza, segundo Schiller, é a manifestação sensível da liberdade, representando a união harmoniosa entre forma e conteúdo, entre necessidade e liberdade.

Schiller distingue entre diferentes tipos de beleza, mas é a "beleza Ideal", que combina o impulso sensível e o racional, que ele considera a mais elevada. Essa beleza Ideal é capaz de despertar no espectador um sentimento de liberdade, que transcende as limitações do mundo sensível, oferecendo uma visão de perfeição que inspira o indivíduo a aspirar a um estado superior de existência.

Embora as *Cartas para a Educação Estética do Homem* (2017, [1795]) sejam, em grande parte, uma obra de teoria estética, suas implicações éticas e políticas são profundas. Schiller estava preocupado com a fragmentação da sociedade moderna e com o isolamento dos indivíduos em esferas de existência que estavam se tornando cada vez mais separadas – o mundo do trabalho, do prazer (entretenimento), da política. Ele acreditava que essa fragmentação era fonte de muitos males sociais, incluindo a alienação, a desigualdade e a opressão, posteriormente e provavelmente inspiração para Friedrich Hegel e Karl Marx.

A Educação Estética, ao promover a integração dos diferentes aspectos da experiência humana, oferece uma resposta a esses problemas. Schiller argumenta que uma sociedade verdadeiramente livre e justa só pode ser formada por indivíduos que tenham alcançado a harmonia interior por meio da educação estética. Ele percebia a arte como um meio de unificar a sociedade, criando uma cultura compartilhada que transcende as divisões de classe, status e poder.

2 Implicações contemporâneas da teoria estética de Schiller em ateliês literários

Como já mencionamos antes, as Cartas tiveram uma grande repercussão na época de sua publicação, mas também ecoaram, ao longo do tempo, até à contemporaneidade. No Brasil, Ricardo Barbosa (2015, p. 10), estudioso da estética de Schiller, entende como a base central do pensamento estético do filósofo a busca pela elevação moral e espiritual do próprio homem: “elaborada como uma analítica antropológica, ela visa a resolver o problema da unidade da natureza humana mediante a dedução de um conceito racional puro do belo, sobre o qual deve ser erguida toda a filosofia transcendental”. Também em seu ensaio intitulado “As Três Naturezas: Schiller e a criação artística”, Barbosa (2015, p. 45) dedica-se a encontrar abordagens diferentes e profícuas no tema apresentado, seguindo a linha de raciocínio em que: “Schiller caracterizou o fenômeno da criação artística como uma luta entre três naturezas: a natureza do *objeto* a ser figurado, a natureza do *material* a ser utilizado nessa figuração e a natureza do próprio artista”. Posto isto, temos uma concepção antropológica do homem,

segundo Schiller, e de sua capacidade artística de superação das raízes grosseiras, ou "bárbaras":

> Como Kant, Schiller estava convencido de que o único ser na Terra dotado do poder de autodeterminação era o homem. Via Kant, Schiller entendeu a consideração estética como uma atitude na qual, em função do desinteresse que a constitui, emprestamos nosso poder de autodeterminação – portanto, como seres autônomos, livres. Por isso, Schiller definiu a beleza como a liberdade no fenômeno – ou na aparência. Assim, a natureza do objeto a ser figurado pelo artista é a sua natureza esteticamente concebida. É ela que deve prevalecer sobre a natureza do material utilizado e sobre a própria natureza do artista. Uma obra de arte bem conseguida seria aquela na qual a forma dominou inteiramente a matéria – vemos o cavalo, e não o mármore –, e de tal modo que nela a subjetividade do artista também desapareça – vemos o cavalo, e não, por assim dizer, a mão do escultor (Barbosa, 2015, p. 46-47).

Há, no entanto, na busca de Schiller algo que se refere à complexidade do processo criativo na arte. Ele identifica "três naturezas" ou forças distintas que estão em constante interação e conflito durante a criação artística. A natureza do objeto figurado refere-se àquilo que o artista deseja representar ou expressar. Pode ser uma ideia, uma emoção, uma cena da realidade, ou qualquer conceito que inspire a criação. Este é o "conteúdo" que o artista pretende comunicar através da obra. A natureza do objeto traz consigo exigências próprias sobre como deve ser representado para manter sua essência e significado. A natureza do material a ser utilizado interessa aos meios físicos ou técnicos através dos quais o artista realiza sua obra – como tinta, mármore, palavras, som, etc. Cada material tem suas próprias propriedades e limitações, que podem facilitar ou dificultar a expressão do objeto. Por exemplo, esculpir uma emoção em mármore é um desafio diferente de expressá-la em uma pintura ou em palavras. A natureza do material impõe restrições e possibilidades ao processo recreativo, influenciando o resultado final. A última natureza pertence à personalidade, habilidades, intenções, e a visão do mundo do próprio criador. Cada artista tem um conjunto único de capacidades técnicas, experiências e sensibilidades que moldam como ele ou ela

aborda o processo de criação. Isto inclui a individualidade do artista, sua criatividade, e até mesmo suas limitações pessoais.

Schiller descreve a criação artística como uma "luta" entre essas três naturezas porque, durante o processo criativo, o artista precisa constantemente equilibrar e negociar as demandas e características de cada uma delas. O objeto a ser representado pode ter uma complexidade que desafia os limites do material escolhido ou as capacidades do artista. O material pode resistir ou dificultar a tradução precisa da visão do artista. E o próprio artista deve lidar com suas próprias limitações e aspirações ao tentar realizar sua visão em um meio específico.

Desse modo, os passos metodológicos entre as três naturezas se encontra em conformidade com os três impulsos do homem, havendo um como mediador, o impulso lúdico, que impulsiona o impulso sensível e o formal, de modo que uma educação estética possa ser desenvolvida no homem e pelo homem para sua própria formação e consequentemente, da sociedade.

As ideias de Schiller sobre a educação estética e o papel da arte continuam a ser objeto de debate e reflexão. Em um mundo no qual as divisões sociais e políticas parecem estar se aprofundando, e em que a cultura é muitas vezes reduzida a mercadoria, a percepção de Schiller de uma arte que eleva e unifica a humanidade oferece uma perspectiva alternativa poderosa. Além disso, a ênfase de Schiller na necessidade de educar as emoções e a sensibilidade tem ressonância em campos como a psicologia, a educação e a ética. A compreensão de que a formação do caráter e da moralidade envolve mais do que o simples treinamento da razão, e que a sensibilidade estética desempenha um papel crucial nesse processo, é uma ideia continua a ser explorada e desenvolvida.

Uma palavra em particular deve ser dita a respeito de uma arte em particular. A criação artística sempre foi um dos mais profundos desejos da humanidade. Desde tempos antigos, o homem busca registrar, entender e dar vida a personagens e eventos que representam o seu mundo, suas emoções e seus ideais. No centro dessa busca está uma arte que, por sua própria natureza, é tanto uma expressão quanto um reflexo da alma humana: a literatura. A literatura é

uma das mais antigas formas de arte, e sua origem remonta à Antiguidade, quando os primeiros seres humanos começaram a contar histórias, primeiro oralmente e, mais tarde, por meio de inscrições em pedras, papiros e pergaminhos. A literatura serve como um espelho da sociedade, refletindo as emoções, os valores e os dilemas morais dos indivíduos e das culturas que a produzem. Mas ela também vai além disso: a literatura tem o poder de moldar e transformar as percepções e realidades daqueles que a leem.

Um dos primeiros a explorar de maneira sistemática a essência e a função da literatura foi Aristóteles, em sua obra *Poética*. Neste texto, Aristóteles examina a natureza da tragédia, da comédia e da epopeia, e oferece uma análise profunda sobre como as histórias e os personagens são criados. Ele argumenta que a literatura, especialmente a tragédia, deve provocar catarse nos espectadores, purificando suas emoções ao suscitar sentimentos intensos como o medo e a piedade. Além da dicotomia entre a História e Poesia, entre relatar o que aconteceu e o que poderia ter acontecido (Aristóteles, 2008, p. 54), contraponto significativo na criação artística. Para Aristóteles, a arte literária não é apenas uma representação do mundo, mas também um meio de engajar o leitor ou espectador em uma experiência emocional profunda e transformadora. Tzvetan Todorov (2009, p. 76-77), filósofo e crítico literário, ao mesurar a importância da literatura, escreve:

> A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir; mas por isso é preciso tomá-la no sentido amplo e intenso que prevaleceu na Europa até fins do século XIX e que hoje é marginalizado, quando triunfa uma concepção absurdamente reduzida do literário. O leitor comum, que continua a procurar nas obras que lê aquilo que pode dar sentido à sua vida, tem razão contra professores, críticos e escritores que lhe dizem que a literatura só fala de si mesma ou que apenas pode ensinar o desespero.

O trecho argumenta que a literatura tem um papel vital em transformar e enriquecer a vida humana. Em oposição ao niilismo, que nega a possibilidade de significado, essa visão da literatura defende que ela pode oferecer um sentido profundo à existência. A crítica é direcionada a uma visão pessimista da literatura, em que a mesma seria vista como algo que apenas reflete o desespero ou se dedica exclusivamente à auto-referência. Essa perspectiva, segundo o texto, é "absurdamente reduzida". Em contraste, o autor defende que a literatura tem o poder de conectar as pessoas, ajudar a entender o mundo e, ao mesmo tempo, transformar o indivíduo internamente.

Para concluir o texto sobre a proposta de Friedrich Schiller para o ensino de literatura e o trabalho com artes na escola contemporânea, é importante reconhecer o caráter visionário de suas ideias. Schiller, ao defender o cultivo das faculdades estéticas como parte fundamental da formação humana, antecipou debates que ainda são pertinentes no campo educacional. Ele acreditava que a arte e a literatura desempenham um papel crucial no desenvolvimento do indivíduo, não apenas em termos de sensibilidade estética, mas também no fortalecimento do caráter moral e no exercício da liberdade.

No contexto escolar atual, essas ponderações ganham uma relevância ainda maior diante dos desafios da educação globalizada e tecnicista, que muitas vezes privilegia habilidades utilitárias em detrimento do desenvolvimento crítico e criativo, pensamento muito criticada por Todorov. A proposta de Schiller nos lembra da importância de promover uma educação que valorize a integralidade do ser humano, unindo o intelecto, as emoções e a sensibilidade artística.

Apesar disso, na prática pedagógica contemporânea, o trabalho com as artes e a literatura frequentemente enfrenta limitações estruturais, como a falta de recursos e o predomínio de metodologias voltadas para a preparação para exames. Nesse sentido, é essencial refletir sobre como as escolas podem resgatar o ideal schilleriano de uma educação estética, tornando as artes e a literatura não apenas complementos, mas componentes centrais na formação dos estudantes.

Assim, os desdobramentos da proposta de Schiller apontam para a necessidade de um ensino que vá além do tecnicismo e instrumentalismo, promovendo uma educação que forme cidadãos críticos, criativos e capazes de apreciar a complexidade da experiência humana, através do contato profundo com as artes e a literatura.

Considerações finais

A partir desta análise, percebemos que Friedrich Schiller oferece uma contribuição filosófica e estética de grande relevância, cuja atualidade ressoa especialmente nos debates educacionais e culturais contemporâneos. Sua proposta de *A Educação Estética do Homem* revela-se como um esforço visionário de integrar as dimensões sensível e racional do ser humano por meio da arte, defendendo que a beleza possui um papel formador, ético e político. Para Schiller, a verdadeira liberdade só pode ser alcançada por meio da harmonia interior proporcionada pela educação estética, sendo esta condição indispensável para a construção de uma sociedade justa e coesa. A arte, nesse sentido, deixa de ser mero adorno ou entretenimento e passa a ser vista como uma via legítima de transformação pessoal e social.

Dessa forma, compreende-se que a retomada das ideias de Schiller, especialmente em contextos educacionais marcados por tendências tecnicistas e utilitaristas, representa um caminho necessário para a valorização integral do ser humano. Ao destacar o papel central da literatura e das artes na formação do indivíduo, Schiller antecipa discussões ainda urgentes em nossos dias, reforçando a necessidade de uma educação que não apenas informe, mas também transforme.

Por fim, conclui-se que o pensamento de Schiller permanece como um convite ao resgate do valor da sensibilidade, da criatividade e da liberdade na vida humana. Sua teoria estética continua a inspirar novas leituras e práticas, reafirmando a arte como força vital para a elevação moral e intelectual da humanidade.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

Referências

ARISTÓTELES. *Poética.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

BARBOSA, Ricardo. *Limites do belo:* estudos sobre a estética de Friedrich Schiller. Belo Horizonte: Relicário, 2015.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos.* São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CARPEAUX, Otto Maria. *A história concisa da literatura alemã.* São Paulo: Faro Editorial, 2013.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

REALE, Giovanni. *História da filosofia***:** Do romantismo até nossos dias. São Paulo: PAULUS, 1991.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem:* numa série de cartas. São Paulo: Iluminuras, 2017.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo.* Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

A construção imagética de *Os Lusíadas*: uma análise do imaginário na épica portuguesa

Flávia Vanessa Silva Lima Pereira[16]
Thiago Lourenço da Silva[17]
Marcos Alencar dos Santos[18]
Debora Cristina Santos e Silva[19]

Resumo: Este artigo apresenta uma análise da construção imagética em *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, destacando como mito, história e símbolos se articulam na formação de uma cosmovisão épica que reforça a identidade cultural portuguesa. A pesquisa revisitou conceitos de clássico e de imaginário literário, evidenciando o papel formativo da literatura na constituição estética, ética e crítica do leitor contemporâneo. Além da análise teórica, foi realizada a oficina A Epopeia da Vida: desafios, sonhos e travessias, com internos do Centro de Triagem da Missão Vida, em Anápolis (GO), propondo a construção do "Mapa da Vida" como prática extensionista. Os resultados confirmaram que a literatura clássica, quando mediada de forma criativa, possibilita a ressignificação de experiências pessoais e sociais, fortalecendo a imaginação, a esperança e a consciência crítica dos participantes.

Palavras-chave: literatura clássica; imaginário; *Os Lusíadas*; Camões; formação estética.

Introdução

> *A Epopéia ultrapassou logo os limites da pátria e repercutiu em nações estrangeiras*
> (Silvio Meira).

A obra *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões, é conhecida por ser uma das maiores

[16] Licenciada em Pedagogia – UNOPAR (2018), Graduanda Letras Português/Inglês na Universidade Estadual de Goiás (UEG) – em andamento (2024- 2027), Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagens e Tecnologias (PPGIELT) (UEG) em andamento (2025-2026). E-mail: flaviaacademico765@gmail.com.
[17] Graduado em Letras/Inglês e Literaturas: E-mail: thiagosilvaueg@gmail.com.
[18] Graduando em Letras/Inglês e Literaturas: E-mail: dx.alencar@gmail.com.
[19] Docente do Curso de Letras - Português/Inglês e suas respectivas literaturas. Doutora em Teoria Literária. Pós-doutorado em Arte e Cultura Visual. E-mail: deboraphd@gmail.com.

epopeias da literatura ocidental e um marco na história da literatura portuguesa, pela fusão entre mito e história e pelo seu papel na construção da identidade nacional portuguesa. Estruturada em dez cantos, a epopeia é composta por oitavas decassílabas com esquema de rima ABABABCC, seguindo a tradição clássica do gênero épico.

Publicada em 1572, a obra reflete as conquistas marítimas dos portugueses e a ideologia do Renascimento, utilizando-se de uma métrica rigorosa que reforça sua musicalidade e grandiosidade narrativa. Camões reinterpreta o modelo clássico de escrita e constrói um poema que, além de narrar feitos históricos, também os ressignifica por meio de um imaginário simbólico e alegórico, que visa legitimar a expansão ultramarina portuguesa e exaltar a pátria lusitana. Isto é, cria uma obra que é ao mesmo tempo literária, poética e histórica.

Luís Vaz de Camões (c. 1524–1580) é considerado o maior poeta da língua portuguesa e um dos grandes nomes da literatura universal. Sílvio Meira (1989, p. 11) destaca que Camões se tornou o "intérprete da grandiosidade portuguesa do século XVI", período marcado pela expansão marítima e pela consolidação de Portugal como potência mundial. Sua obra maior, *Os Lusíadas*, dedica-se tanto à narração da viagem de Vasco da Gama à Índia quanto à exaltação da história da nação lusitana desde suas origens, cristalizando em versos a identidade cultural e política portuguesa justamente às vésperas da perda da independência para a Espanha, em 1580. Nesse sentido, Camões assumiu, em sua escrita épica, a missão de consolidar a língua e fortalecer o imaginário coletivo, elevando os feitos nacionais à categoria de epopeia universal (Meira, 1989).

Nesse horizonte, a pesquisa teve como objetivo examinar como o imaginário camoniano articula mito e história na elaboração de uma cosmovisão épica e analisar a relevância simbólica de personagens e figuras da epopeia, considerando-as como expressões de desafios, ideais e arquétipos que ultrapassam seu tempo histórico; e, relatar e avaliar a experiência da oficina *A Epopeia da Vida: desafios, sonhos e travessias*, realizada com internos do Centro de Triagem da Missão Vida, em Anápolis, Goiás, no âmbito do Grupo de Pesquisa ARGUS.

Diante desse percurso, a investigação orienta-se pela seguinte questão: como o imaginário de *Os Lusíadas* contribui para a configuração da identidade cultural portuguesa e de que modo, por meio de oficinas literárias, pode favorecer a formação crítica, estética e simbólica do leitor contemporâneo? Essa problematização mostra-se relevante porque o estudo do imaginário camoniano permite compreender tanto o processo criativo do poeta e os valores, mitos e arquétipos que estruturam a epopeia, quanto a possibilidade de ressignificação dessas representações no presente, quando articuladas a práticas pedagógicas.

Assim, *Os Lusíadas* revelam-se como um espaço de elaboração simbólica capaz de fundamentar uma visão de mundo e, ao mesmo tempo, inspirar experiências educativas voltadas à valorização da estética, da imaginação e da formação integral do sujeito.

2 Referencial Teórico

2.1 Princípios teóricos de clássico e imaginário na construção da formação do leitor contemporâneo

Um clássico é um livro que nunca terminou de
dizer aquilo que tinha para dizer.
(Ítalo Calvino)

A reflexão sobre os clássicos e o imaginário literário é fundamental para compreender o papel da literatura na formação do leitor contemporâneo. Conforme a obra póstuma de Ítalo Calvino, em *Por que ler os clássicos?* O clássico é aquela obra que nunca cessa de dizer o que tem a dizer, pois se renova a cada leitura, mantendo-se atual ao longo dos séculos. Ele afirma que “os clássicos são livros que exercem uma influência particular tanto quando se impõem como inesquecíveis, quanto quando se ocultam nas dobras da memória, disfarçados de inconsciente coletivo ou individual” (Calvino, 1993, p. 10).

Nesse sentido, *Os Lusíadas*, em sua escrita poética, histórica e mitológica, preserva o valor da obra clássica, pois continua a oferecer novas possibilidades interpretativas mesmo

após séculos de sua publicação, dialogando com diferentes épocas e contextos culturais. Essa permanência encontra ressonância na leitura de Calvino, quando afirma: "só nos resta inventar para cada um de nós uma biblioteca ideal de nossos clássicos" (1993, p. 16). A afirmação do crítico indica que os clássicos não constituem um conjunto fixo e imutável, mas uma constelação de obras que, ao serem revisitadas, ganham sentidos singulares na experiência de cada leitor.

Nesse horizonte, a epopeia camoniana integra-se a essa "biblioteca ideal" porque, ao mesmo tempo em que preserva sua dimensão histórica e literária, abre-se a novas interpretações que refletem os dilemas do presente. Assim, a escola e a universidade, ao valorizarem a tradição clássica, assumem-se como espaços de mediação desse encontro entre passado e presente, permitindo que os estudantes ampliem seu repertório crítico e cultural e, sobretudo, aprendam a reconhecer na leitura de um clássico não apenas o registro de um tempo, mas a possibilidade de repensar sua própria existência.

Essa dimensão formativa que a literatura clássica proporciona, se articula ao papel do imaginário, categoria essencial para a compreensão da experiência literária. A partir da análise do imaginário na literatura, a pesquisa conversa com as reflexões de Northrop Frye (2017), em *A imaginação educada*, quando destaca que a literatura organiza a imaginação, fornecendo instrumentos simbólicos para interpretar a realidade e para ampliar a visão de mundo.

O autor argumenta que a literatura desempenha um papel fundamental na estruturação da imaginação, permitindo aos leitores explorar diferentes formas de realidade e experiências humanas,

> A literatura fala a linguagem da imaginação, e os estudos literários devem treinar e aprimorar a capacidade imaginativa. Mas usamos a imaginação o tempo todo: ela participa das nossas conversas, da nossa vida prática — ela até produz nossos sonhos enquanto dormimos. Assim, só nos resta escolher entre uma imaginação mal treinada e uma imaginação bem treinada, pretendamos ou não chegar algum dia a ler um poema (Frye, 2017, p. 73, grifo nosso).

Ou seja, segundo Frye, a literatura, por meio da linguagem da imaginação, desempenha

um papel essencial na formação do imaginário, do pensamento e da percepção da realidade. Como a imaginação se manifesta em todas as esferas da vida, desde o cotidiano até as formas pelas quais interpretamos o mundo, cabe aos estudos literários o papel de aprimorá-la, evitando que permaneça em estado rudimentar.

A imaginação pode ser "treinada": a mente é alimentada pelas experiências vividas, pelas artes que se consomem, pelas músicas que se ouvem, pelos sofrimentos enfrentados, pelas leituras cultivadas, pelas alegrias e conquistas ao longo do caminho, bem como pela esperança depositada em pessoas ou em projetos de vida. Assim, a imaginação é continuamente moldada pela vivência humana. A literatura, portanto, deve ser compreendida para além da expressão artística, mas também como instrumento de desenvolvimento intelectual e de sensibilidade crítica (Frye, 2017).

Contribuindo com esta análise, Friedrich Schiller, em suas *Cartas sobre a Educação Estética do Homem* (1793), defende que a arte e a educação estética são decisivas na formação do indivíduo, pois possibilitam a harmonização entre a razão e a sensibilidade. Para o autor, a experiência estética exerce papel determinante no desenvolvimento humano, permitindo que o indivíduo alcance equilíbrio entre suas faculdades emocionais e racionais, condição indispensável para a construção de uma personalidade plena e livre (Schiller, 2017). No centro da teoria schilleriana está a convicção de que a arte e o belo possuem uma função moral e social. A fruição estética, longe de ser mero entretenimento, constitui um exercício de elevação do espírito humano, abrindo espaço para a virtude.

A beleza, interpretando Schiller, é a manifestação sensível da liberdade, porque representa a união entre forma e conteúdo, necessidade e liberdade, sensibilidade e razão. Trata-se, portanto, de um princípio que ultrapassa o campo do gosto individual e se projeta como condição de humanização. Nessa perspectiva, a literatura clássica (e, em particular, *Os Lusíadas*) pode ser compreendida como uma pedagogia do belo: ao articular mito, história e símbolos em um discurso épico, pois Camões exalta feitos nacionais ao mesmo que oferece ao leitor uma experiência estética que educa a sensibilidade e a consciência. Ler a epopeia é, assim, participar de um processo de formação que transcende o plano cognitivo e se converte

em exercício ético, porque a beleza emerge dos versos camonianos que encanta e convida à reflexão sobre a liberdade, a virtude e o destino humano.

Em consonância, Gilbert Durand (1997), em *As estruturas antropológicas do imaginário*, compreende o imaginário como um conjunto de imagens, mitos e símbolos que estruturam a percepção humana, atravessando tanto a cultura quanto a subjetividade. Esse quadro teórico permite compreender *Os Lusíadas* como verdadeira arquitetura simbólica: a presença de Vênus e Baco, em disputa sobre o destino dos lusitanos, e a figura do Adamastor, erguendo-se como emblema do limite e do desconhecido, configuram imagens que, ao mesmo tempo, são universais e profundamente enraizadas em dilemas históricos do século XVI.

A força dessa fusão entre mito e história está em mostrar que a epopeia opera em dois planos: de um lado, o tempo histórico concreto da expansão marítima portuguesa; de outro, a inscrição desses feitos em um horizonte simbólico capaz de projetá-los para além de sua época.

É precisamente nesse movimento que se revela o alcance pedagógico da obra: o clássico, enquanto permanência, preserva sua autoridade cultural; o imaginário, enquanto ressignificação, abre espaço para que novos leitores reconheçam, em símbolos antigos, dilemas ainda atuais. Nesse sentido, a leitura crítica de *Os Lusíadas* oferece ao leitor contemporâneo erudição, entendida como ampliação do repertório cultural e intelectual, ao mesmo tempo em que promove um exercício de formação integral. A obra se converte em experiência estética capaz de educar a sensibilidade, em reflexão que provoca a consciência ética e em narrativa que sustenta a memória e orienta a consciência histórica diante das incertezas do presente.

Como lembra Paulo Freire em *A importância do ato de ler* "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (1989, p. 9), de modo que ler vai além da simples decifração de signos, configurando-se como ato de construção da identidade e da consciência crítica.

> Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente.

> Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescreve-lo", quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (Freire, 1989, p. 13).

Nesse sentido, ler é sempre um gesto criativo: o sujeito interpreta signos e, ao mesmo tempo, inscreve sua experiência na realidade, assumindo a condição de autor de sua própria história. A difusão da literatura clássica, quando concebida como prática emancipadora, exige que a escola, a universidade e iniciativas comunitárias assegurem o acesso aos textos com uma mediação crítica que permita transformá-los em instrumentos de leitura do mundo.

É nesse ponto que Todorov (2009) adverte para o risco de uma literatura reduzida ao formalismo escolar: quando se privilegiam manuais e resumos em detrimento do contato direto com a obra, perde-se sua dimensão formativa e existencial.

Esse alerta evidencia que a literatura, para cumprir sua função, deve ser vivida como encontro com experiências humanas e não como objeto técnico de classificação. Ao definir a obra literária como "pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos" (Todorov, 2009, p. 77), o autor amplia sua compreensão para além da estética: trata-se de uma forma de sabedoria existencial, capaz de orientar a vida prática e emocional dos leitores. Sua verdade, portanto, repousa na capacidade de educar moralmente o sujeito, como reafirma o próprio Todorov ao dizer que a literatura está intrinsecamente vinculada à "educação moral do leitor" (2009, p. 82).

Nessa perspectiva, a aproximação entre Freire e Todorov mostra que a leitura é simultaneamente ato de crítica e de criação: se, para Freire, ler significa reescrever o mundo em prática consciente, para Todorov a literatura constitui um exercício de autoconhecimento e de responsabilidade ética. Assim, o texto literário, ao ser lido criticamente, preserva a memória cultural e se converte em experiência de formação integral, orientando o sujeito em sua vida social e histórica.

Desse modo, a literatura clássica, em diálogo com o imaginário, afirma-se como via de formação integral, capaz de cultivar a sensibilidade, orientar o pensamento crítico e ampliar as

possibilidades de compreensão da realidade. A experiência estética torna-se exercício de liberdade e de construção da consciência, no qual a leitura se manifesta como prática criadora, promotora de valores éticos e de horizontes de humanidade.

2.2 O imaginário em *Os Lusíadas*: mito, história e símbolos na construção de uma cosmovisão épica

A transformação da arte em um espaço autônomo de contemplação reflete diretamente sua capacidade de construir significados simbólicos que transcendem contextos históricos específicos. Em *Os Lusíadas*, o autor recorre à mitologia e à narrativa épica para elaborar um imaginário que glorifica os feitos portugueses e configura uma visão idealizada do mundo.

Desenha-se, assim, uma arquitetura em que crônica, mito e alegoria se apoiam mutuamente: o histórico fornece a matéria das façanhas; o mítico confere inteligibilidade e grandeza; o alegórico converte a experiência em figurações éticas e políticas. É nesse entrelaçamento que a obra constituem uma cosmovisão épica: o passado é narrado como memória partilhada, o presente é submetido ao crivo do juízo e o futuro é imaginado como horizonte de sentido.

Tal construção, ao mesmo tempo estética e reflexiva, sustenta a leitura da epopeia como laboratório de formação do imaginário e de educação moral, condição para compreender a identidade portuguesa e para pensar criticamente os limites e custos dessa idealização imperial. Logo no início da epopeia, o poeta invoca as Tágides, ninfas do Tejo, pedindo-lhes inspiração para cantar as conquistas lusitanas.

Retomando a conversa com Todorov, "a arte encarna tanto a liberdade do criador quanto a sua soberania, sua autossuficiência e sua transcendência com relação ao mundo [...] Graças à arte, o ser humano pode atingir o absoluto" (Todorov, 2009, p. 52). A epopeia camoniana reforça a identidade nacional e exemplifica a literatura como um campo de reflexão estética e filosófica, permitindo ao leitor dialogar com valores e ideais que ressoam além de seu tempo e espaço de origem.

Camões utiliza a mitologia clássica para compor seu imaginário épico, conferindo um caráter atemporal à narrativa. A presença de deuses greco-romanos, como Vênus e Baco, reafirma a tradição clássica e reflete os conflitos e tensões da expansão marítima portuguesa. O Adamastor, por sua vez, simboliza os desafios e perigos enfrentados pelos navegadores, reforçando o papel de Portugal como nação destinada a superar os obstáculos do desconhecido. Esse episódio, um dos mais célebres da epopeia, aparece quando a frota de Vasco da Gama dobra o Cabo das Tormentas, momento em que a figura mítica se ergue diante dos marinheiros.

Nessa mesma direção, Wolfe (2020) sustenta que a arte e a literatura são fundamentais para a formação da consciência histórica e para a construção de um imaginário coletivo, retomando a célebre frase de Dostoiévski segundo a qual "a beleza salvará o mundo". A partir desse horizonte, compreende-se que a epopeia aqui estudada, não se restringem a celebrar feitos heroicos, mas oferecem um campo de simbolização em que mito e história se articulam para interrogar valores, limites e responsabilidades humanas, configurando-se como um espaço pedagógico da imaginação, no qual a beleza poética se converte em instrumento de formação cultural, ética e política.

3 Resultados e Discussões

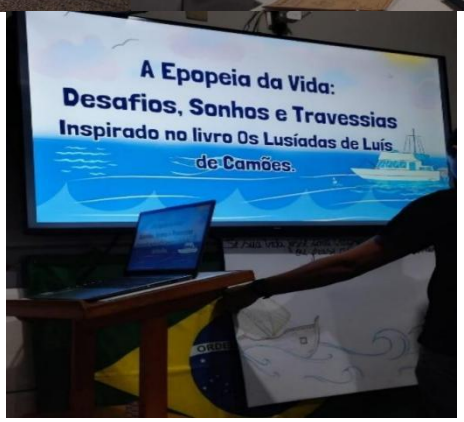
3.1 A oficina *A Epopeia da Vida*: práticas extensionistas e a valorização da experiência estética

A oficina intitulada: *A Epopeia da Vida: desafios, sonhos e travessias* foi realizada no Centro de Triagem da Missão Vida[20], a proposta buscou aproximar a leitura do clássico da experiência de vida dos participantes, articulando dimensões simbólicas, éticas e formativas através da apresentação da obra, discussões em grupo sobre os elementos do poema e dinâmicas práticas realizadas com os internos.

[20] Saiba mais em: https://mvida.org.br/nucleos/ct-anapolis-go/. Acesso em: ago. 2025.

O percurso foi planejado em três momentos: acolhida e sensibilização, vivência do Mapa da Vida e partilha e encerramento. Na primeira etapa, além da apresentação de Camões e de sua epopeia, foi destacado o paralelo entre a aventura marítima e a jornada existencial de cada indivíduo, apresentando slides e alguns exemplares de *Os Lusíadas* para que os participantes pudessem manusear os livros.

Figuras 1, 2 e 3 - momentos iniciais da apresentação do enredo e poema



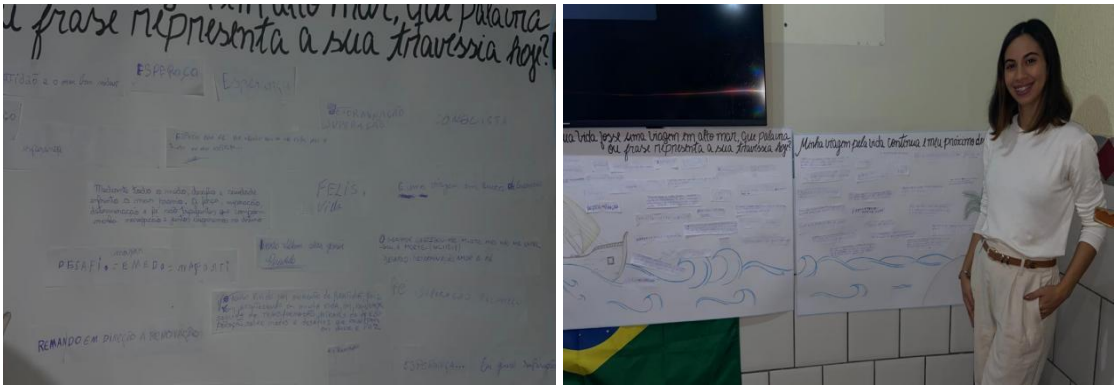
Fonte: acervo do projeto.

Durante a etapa inicial, após a apresentação do enredo da epopeia, a contextualização sobre o autor e sua obra, bem como a leitura de alguns trechos selecionados dos cantos, os

internos foram convidados a responder à pergunta norteadora: *"Se sua vida fosse uma viagem em alto-mar, que palavra ou frase representaria essa travessia hoje?"* As respostas revelaram expressões como: coragem, esperança, superação e calmaria, que, ao serem registradas no *Painel das Travessias*, configuraram um espaço simbólico de acolhida e sensibilização.

Esse movimento inicial permitiu que os participantes conhecessem suas próprias trajetórias com os elementos épicos apresentados, transformando a metáfora da viagem em dispositivo de reflexão pessoal e coletiva.

Figuras 3 e 4 - Painel das Travessias



Fonte: acervo do projeto.

Esse momento foi profundamente significativo, pois possibilitou que os participantes revisitassem suas experiências de vida em um gesto de introspecção e partilha. Muitos relatos, carregados de emoção, expuseram as dificuldades enfrentadas em contextos de vulnerabilidade, mas também a busca por dignidade e reinserção social. Nesse sentido, a dinâmica não se limitou à escrita de palavras isoladas, mas tornou-se um exercício de elaboração simbólica da própria existência, em que a adversidade se converteu em ponto de partida para a reafirmação da esperança.

Na segunda etapa, os participantes foram novamente convidados à introspecção, agora relacionando os elementos simbólicos da viagem marítima do herói épico com suas próprias trajetórias. A pergunta proposta: *"Minha viagem pela vida continua, e meu próximo destino*

é...?" deu origem ao *Painel dos Destinos*, no qual emergiram frases como "meu próximo destino é ter paz" e "reconstruir tudo de novo".

Essas expressões evidenciam como o imaginário, mediado pela literatura, pode atuar como recurso de autoprojeção, revelando desejos, sonhos e horizontes de futuro. Ao inscrever suas expectativas nesse painel, os internos transformaram o exercício literário em prática de autoconhecimento e projeção existencial, reafirmando a literatura como espaço de ressignificação e de fortalecimento da esperança.

No encerramento da oficina, os participantes foram convidados a elaborar seus próprios Mapas da Vida, em folhas estilizadas como mapas antigos, preenchendo com elementos simbólicos inspirados na epopeia camoniana: embarcação, ponto de partida, Cabo das Tormentas, Adamastor, ventos favoráveis, Ilha dos Amores e Livro Aberto. A proposta visava transpor para o plano pessoal a dimensão metafórica da viagem épica, permitindo que cada participante representasse, de forma criativa, sua trajetória existencial. Embora alguns tenham demonstrado dificuldades iniciais para interpretar o valor simbólico de certas figuras como o "Cabo das Tormentas" ou o "Adamastor", o exercício mostrou-se fecundo na medida em que possibilitou o reconhecimento dos próprios medos, desafios e obstáculos, mas também dos apoios, afetos e sonhos que orientam o percurso individual.

Mais do que um simples desenho, o mapa converteu-se em uma narrativa gráfica-existencial, na qual cada sujeito pôde reinscrever suas experiências, dores e esperanças em imagens de travessia. Esse gesto de tradução simbólica configurou-se como prática de autoconhecimento e de projeção, evidenciando como a literatura, ao oferecer repertórios de imagens e metáforas, pode auxiliar na ressignificação da vida e na construção de novos horizontes de sentido.

A oficina funcionou como um espaço de encontro entre literatura e vida, em que os participantes puderam projetar suas trajetórias pessoais nas imagens simbólicas da epopeia. O exercício de transpor elementos do poema para o plano da experiência cotidiana possibilitou que cada um refletisse sobre sua própria travessia, reconhecendo obstáculos, forças de resistência e horizontes de esperança. O diálogo com a obra literária mostrou-se fértil porque

despertou nos internos a consciência de que a leitura, quando vivida de forma criativa, ultrapassa o texto escrito e se converte em ferramenta de autoconhecimento.

O *Mapa da Vida,* ao reunir símbolos como embarcação, ventos favoráveis e Adamastor, favoreceu a construção de narrativas pessoais que ressignificam medos, desejos e expectativas. Nesse processo, cada desenho e cada palavra tornaram-se formas de reinscrever a própria história, revelando que a imaginação, ao ser estimulada pela literatura, é capaz de organizar experiências e abrir novos sentidos para o futuro. A oficina mostrou, assim, um clássico pode tornar-se prática de reconstrução simbólica e de fortalecimento da identidade, mesmo em contextos marcados por vulnerabilidade social.

Nesse horizonte, a oficina confirmou que a literatura mediada criticamente é capaz de fomentar reflexão ética e consciência histórica, ao mesmo tempo em que estimula a criação de horizontes existenciais. O contato com o texto literário retomou o conceito de belo e de arte em Schiller, associado à prática transformadora em Freire; tratou-se de um exercício de liberdade e imaginação que fortaleceu o sujeito diante de seus desafios e reafirmou o valor da experiência estética como dimensão essencial da formação humana, concretizada na obra de Camões, trabalhada na perspectiva da educação não formal.

E não é este o papel essencial da educação, e, de modo mais específico, da literatura? A satisfação pessoal do fazer pedagógico da profissão docente que se alia à formação acadêmica, fortalecendo-nos como educadores, como sujeitos esperançosos, na perspectiva da pedagogia do amor e da esperança. Esperar uma educação que alcance a todos, e esperançar uma educação que liberte, onde as palavras inscritas no papel dialoguem com as múltiplas histórias de dor e de alegria que compõem essa grande epopeia individual que encontra o coletivo social, essa epopeia da vida e a travessia de cada um e de todos nós.

Considerações Finais

A presente pesquisa buscou analisar a construção do imaginário em *Os Lusíadas*, compreendendo como mito, história e símbolos se articulam na elaboração de uma

cosmovisão épica que enaltece a pátria lusitana e, ao mesmo tempo, oferece elementos para a formação estética, ética e crítica do leitor. Ao longo da investigação, tornou-se evidente que a epopeia camoniana não se limita ao registro de feitos históricos, mas se apresenta como obra universal, cuja força simbólica permanece atual porque aborda valores, arquétipos e dilemas que atravessam a experiência humana em diferentes épocas.

O contato com o texto foi um exercício de educação da imaginação, de fortalecimento da consciência crítica e de construção da identidade cultural. Revisitar Camões permitiu-nos reconhecer que o imaginário literário funciona como ferramenta de interpretação do mundo, capaz de abrir caminhos para compreender a história coletiva e a trajetória individual.

No plano pessoal, a experiência da oficina revelou, de maneira concreta, que a literatura cumpre sua função plena quando é partilhada e ressignificada na vida das pessoas. Ao aproximar os símbolos camonianos da realidade dos internos do centro de triagem, percebemos que a epopeia de um povo pode dialogar diretamente com as travessias individuais de cada ser humano. Essa vivência confirmou-nos que a literatura é lugar de encontro, de esperança e de humanização.

Portanto, este trabalho ultrapassou os limites da aquisição de conhecimento literário e da produção científica: a interação com os participantes da oficina foi uma experiência transformadora, que nos marcou como leitores e como pessoas. Nesse horizonte, a epopeia camoniana permanece como um legado cultural e pedagógico indispensável, capaz de dialogar com a escola, a universidade e, sobretudo, com aqueles que, mesmo fora desses espaços, encontram na leitura a possibilidade de reconstruir sua própria viagem pela vida.

Referências

CAMÕES, Luís Vaz de. *Os Lusíadas.* 4.ed. Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros. Instituto Camões, 2000.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos?* São Paulo: Penguin-Companhia das Letras, 1993. Disponível em: https://objectstorage.sa-saopaulo-1.oraclecloud.com/n/grrxwvt1bpmm/b/wp-extraclasse-uploads/o/uploads/2024/07/Por-que-ler-os-Classicos_-.pdf. Acesso em: mar. 2025.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário.* 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FRYE, Northrop. *A imaginação educada.* Campinas: Vide Editorial, 2017.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se complementam. Campinas: Cortez, 1989. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em: mar. 2025.

MEIRA, Silvio. *Estudos camonianos e goethianos.* Goiânia: Associação Brasileira das Editoras Universitárias - UFG, 1989.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem:* numa série de cartas. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1989. Reimpressão: 2017.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. Disponível em: https://moisesnascimentoblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/a-literatura-em-perigo.pdf. Acesso em: maio 2025.

WOLFE, Gregory. *A beleza salvará o mundo:* redescobrindo o homem numa era ideológica. 2.ed. São Paulo: Vide Editora, 2020.

Cronistas Visuais em Eixos Opostos. Paralelos Traçados Entre Artistas Europeus em suas Viagens por Goiás e Oriente no Século XIX

Guilherme Campos Pereira
Geórgia Cynara Coelho de Souza
Rafael de Almeida Tavares Borges

Resumo: No século XIX os artistas da Europa não se mantiveram limitados pelas cercanias do continente e extravasarem para outros destinos. À medida que a Europa mantinha laços comerciais, diplomáticos e culturais com outros locais, lá estava a presença de seus habitantes, visitando uma miríade de novas possibilidades. Alguns destes eram artistas, e como tal, usavam destas viagens para produzirem obras com novos temas, que ultrapassavam as barreiras temáticas que vinham sendo desenvolvidas ao longo dos séculos pela história da arte européia. Um de seus destinos foi o Brasil, que mediante a vinda da coroa portuguesa para o Novo Mundo, agora abria a Colônia para incursão de outros europeus, que usavam da oportunidade para conhecer um território tropical de vastíssimas dimensões. Dentre estes, alguns vinham a Goiás, e como artistas europeus, retratavam o Estado goiano com seus próprios olhos. Outro destino era o oriente próximo e médio, e nestes locais, os artistas retratavam com suas próprias interpretações, a cultura, a arquitetura, os hábitos, as vestimentas. Entre esses dois grupos, dos que chegavam a Goiás, e os que chegavam ao Oriente, são analisados sob o viés de uma problemática: Qual a principal diferença nas motivações que levaram os artistas europeus a virem a Goiás, e qual a relação deste propósito com as motivações que levaram outros artistas europeus ao Oriente? Ademais, quais as interpretações e escolhas de temas feitas por estes artistas nestes dois locais? São analisados 6 artistas, 3 orientalistas e 3 que vieram a Goiás. John Frederick Lewis, Eugene Delacroix e Jean Leon Gerôme foram ao Oriente. Johann Natterer, John William Burchell e Francis Laporte vieram a Goiás. As análises se basearão nestes nomes.

Introdução

Para além dos territórios europeus, onde havia recursos, mão de obra e mercado consumidor de bens oriundos da Europa, parecia haver algo que chamava a atenção do olhar do colonizador, a estética exótica. A palavra exótico é colocada aqui pelo discurso demonstrado pelos europeus quando os contatos interculturais se acentuaram entre a expansão mercantilista e o neocolonialismo. A representação de alteridade coloca no não-europeu um rótulo de etnização, sujeitando-o em sua posição subordinada, visto como selvagem, nativo, primitivo e exótico (Santos, 2013).

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

Quase como uma obsessão por especiarias, também estavam suas pretensões de conhecer visões deslumbrantes de cítaras, animais extravagantes, sabores picantes, paladares diferentes e mulheres belas. "O Oriente era praticamente uma invenção europeia e fôra desde a Antiguidade um lugar de episódios romanescos, seres exóticos, lembranças e paisagens encantadas, experiências extraordinárias" (Said, p. 22). A denominação de ocidente e oriente fôra cunhada pelos europeus, e mediante ela, tratava-se como exótico estas terras além das bordas da Europa. Logo, habitar o imaginário coletivo como um artista que aspirava representar o orientalismo tinha um ar de peculiaridade que era cativante aos artistas da época. A visão eurocêntrica também presumia que, apesar do maravilhamento com a bela cultura árabe, demonstrada com a representação das mesquitas, sinagogas, torres, camelos do oriente próximo e oriente médio, era mostrada com uma certa demonstração de sujeira, abandono e corrupção por parte dos habitantes orientais (Nochlin, 1983). Esse efeito desmoralizante e subalterno a Europa permeava algumas obras orientalistas. Retratadas através do viés da hiper-realista arte acadêmica, tinha-se a impressão de que aquilo era um registro documental da verdade (Nochlin, 1983).

A arte acadêmica se consolidou no século XVII e foi notadamente veiculada pela Academia Francesa de Belas Artes, que ansiava por racionalidade e realismo, e julgava esta arte como sendo a "correta", dentro todas as possíveis (Gamble, 2021). A arte acadêmica era pautada no rigor da técnica, que vinha sendo acumulada há séculos desde o renascimento italiano, que trouxe a noção de perspectiva, luz, sombra, anatomia, composição.

Quanto às viagens dos europeus para o eixo oposto, ao oeste, e não mais ao leste, os artistas também lá estavam, mas neste eixo oposto, visitavam com outros olhares. Quando a Europa se lançou ao mar para empreender e de fato se deparou e conheceu uma massa de terra gigante, Américo Vespúcio se referiu a ela como o "Novo Mundo" e tal conceito foi aplicado desde então (Hale, 1972). Em contraponto, a Europa, Ásia e África eram o Velho Mundo. Este novo continente, nomeado por Martin Waldseemüller, o primeiro a forjar um mapa com esta nova porção de terra, em homenagem ao navegante, foi chamado de América (Hale, 1972). Esta terra nova, o "Novo Mundo" também se abria para mais possibilidades de

comércio, para os homens de negócio da Europa, assim como possibilidades de pesquisa, para naturalistas, tanto quanto para inspiração, para os artistas. Um continente tropical, repleto de frutos, animais coloridos, árvores imensas com copas frondosas, cachoeiras se abria para eventuais viajantes. Foi apenas com a chegada da família real portuguesa, vinda ao Brasil após a ameaça de Napoleão a invadir Portugal, que após se mudar e transferir a capital de Salvador ao Rio de Janeiro, e com a consecutiva abertura dos portos em 1808 (Rezende, Magalhães, 2023) que mais viajantes começaram a vir ao Brasil, depois de pacificada a Europa posterior às guerras napoleônicas (Carneiro, Kury, 2023).

Como parte das viagens pelo mundo, era comum a presença de artistas para documentar e registrar tais eventos. Os europeus que retornavam de suas viagens criaram imagens fantásticas no imaginário popular no continente. Descreviam terras cheias de animais semi-humanos, canibais, ciclopes. Um dos exemplos de ilustrações completamente fantasiosas se deu no livro de Jacob Von Meurs, de 1671, ilustrado por Arnoldus Montanus, que nunca sequer saiu da Holanda (Moreira, 2021). Por tais razões era sensato levar um artista ao retratar um local. No século XIX, artistas eram enviados para registrar eventos (Thornton, 1993), e por isso, eram presença importante em viagens.

Pelo fato de que os artistas europeus no século XIX, já tinham o rigor da arte acadêmica, as pinturas por eles feitas podem até ter sido floreadas com pitadas de subjetividade pelas lentes da individualidade de cada artista, mas a possibilidade de exatidão, pela questão da técnica, era possivelmente uma realidade. E através da contratação por mecenas, que patrocinavam os artistas, estes acompanhavam as viagens capturando momentos e locações, pessoas e arquitetura, como fotógrafos na contemporaneidade do Século XXI. Esteticamente a Europa no Séc. XIX já fazia reprises de temáticas históricas há 2300 anos (Strickland, 2003). Pinturas por milênios de arte europeia representando temas de religiões judaico-cristãs baseadas em ensinamentos bíblicos, tragédias greco-romanas que transmitiam moral aos que as testemunhavam e experienciavam, todas essas temáticas por vários séculos consecutivos exauriram a fonte. O esgotamento de déjà vus é visível ao comparar as temáticas recicladas há milênios, e a Europa parecia ansiar por imagens novas. No oitocentos, surgiu

junto do movimento romântico a ideia de "sublime" e de "pitoresco", que se encaixavam nas aspirações dos artistas por retratar algo novo, fresco, deslumbrante e novo. Na obra de William Gilpin surgiu então a ideia de perseguir paisagens novas, principalmente inexploradas, como horizontes distantes que encerravam em si uma promessa de algo inusitado, de agradável suspense, descortinando belezas variadas nos morros e vales (Mattos, 2007). Munidos desta missão, muitos artistas europeus trilhavam caminhos para diferentes destinos. O Romantismo como movimento também rechaçava em si as representações do período clássico, conceituada como anticlassicismo, numa rejeição às formas e modelos já esgotados daquele período (Magaldi, 2009). Combinando então o desprezo pelo velho e a vontade pelo novo, esse sentimento catapultou diversos artistas pelo mundo.

Esta pesquisa esboça contornos sobre dois grupos de artistas viajantes. Os nomes levantados de artistas europeus que vieram a Goiás no século XIX foram François-Louis Laporte, William John Burchell e Johann Natterer, e neste caso não é uma escolha, mas apenas os únicos três que de fato vieram ao Estado e o representaram com suas artes. Do lado dos orientalistas, foram escolhidos Eugene Delacroix, John Frederick Lewis e Jean Léon Gerôme, e esta escolha foi pelas questões representativas, por serem três dentre os mais destacados da corrente de artistas europeus que viajaram ao oriente.

Deve-se, portanto, conceituar o que era este oriente, ao qual os Orientalistas visitavam e retratavam em suas obras. A divisão ocidente versus oriente deve-se à cisão do Império Romano, em 395, após a morte do imperador Teodósio, em duas partes, a ocidental e a oriental (Quigley, 1970). Tal divisão culminou na parte ocidental ter a capital em Roma, e a oriental a capital Constantinopla. Esta divisão hoje passaria entre a Polônia e Hungria separando partes do leste europeu e Ásia Menor do resto da Europa. A palavra "ocidental" tem etimologia nascida do latim, de "occidens", "desce, põe-se", se referindo ao astro solar se pondo no horizonte. Já a palavra oriental deriva de “oriens”, "nascer, surgir", também se referindo ao sol. Tal divisão perdurou, e segue até hoje. O oriente pode ser dividido em três partes, próximo, médio e extremo (Sproviero, 1998). Tendo como premissa que tais orientes

eram o destino de vários artistas, convém-se descobrir o que os atraía, e o que esperavam retratar nas terras ditas orientais.

Quanto às incursões de artistas europeus para o Oeste obedeciam a certos critérios. Como nas américas existia no início do século XIX algumas nações independentes e outras não, as que ainda se encontravam em situação de colônias, não recebiam visitantes pois a metrópole, o país imperialista que as colonizava, julgava tais visitas como invasão e perda de soberania ao território conquistado, e sendo a nação já independente, não se recebiam visitas de outros países para adentrar seus territórios pois julgava-se intromissão de assuntos domésticos e perda de autoridade dentro do próprio país. Mesmo assim algumas nações do continente americano fugiam à regra e recebiam expedições de cientistas para estudarem e coletarem informações. Depois da expedição de Alexander von Humboldt, que após 5 anos viajando pela América do Sul, Central e do Norte publicou seus resultados em um livro em 1811 sobre seus achados científicos, se tornou, à época, o cientista mundialmente mais admirado. Com a divulgação e relatos que fez da natureza destes locais, o interesse pelo Novo Mundo aumentou gigantemente, e seus relatos das selvas tropicais fomentaram mais comitivas a virem para as Américas (Kupfer, 2025). No Brasil, muitos europeus eram atraídos para aqui fazer essa tarefa de catalogar, coletar, representar estes animais, e até a metade do século, não havia nenhuma expedição científica partindo de autoria da própria nação brasileira (Moreira, 2021). A maior parte das expedições científicas que saíram da Europa enviaram homens ao Brasil, que tem seu ponto culminante no território brasileiro (Enciclopédia Itaú Cultural, 2025). Além da exuberância natural, outro ponto que facilitou a vinda ao país foi a abertura dos portos em 1808, e consigo traz a alteração do estatuto colonial que restringe as viagens de estrangeiros pelo país. As razões que traziam os estrangeiros à nação brasileira era principalmente a riqueza natural, e uma certa vontade de pioneirismo na catalogação das espécies. Neste século referido, o esplendor da natureza era como um chamado aos cientistas.

Objetivo

A distinção entre os artistas que empreenderam as viagens para o oeste, ao novo mundo, e os artistas que fizeram a viagem no eixo oposto, diretamente ao oriente próximo e médio, são o escopo desta análise. As similaridades que compartilham entre si, além do fato de serem artistas, e as disparidades, para além do fato de terem feito rotas diferentes. A pesquisa identificou 3 artistas europeus que vieram a Goiás. As levas de artistas que vieram para o Brasil se agruparam principalmente em duas, sendo elas a missão francesa e a missão austríaca, também referida como expedição científica austríaca (Montez, 2015). Apenas um dos 3 artistas que passaram por Goiás pertenceram a uma das missões, sendo ele Johann Baptiste Natterer, os outros dois vieram por razões próprias. Houve uma arte circulando pelos meios de reprodução de artistas que vieram a Goiás associando uma arte de Thomas Ender, pintor de paisagens austríaco que acompanhou parte da expedição austríaca, da cidade de Goiás pintada por ele. Esta arte foi feita de forma anacrônica, a partir de um esboço realizado por Johann Baptist Emanuel Pohl, que encomendou uma arte definitiva para Ender. A pesquisa não considera esta arte como um trabalho feito por um viajante que visitou a província de Goiás, assim como as artes de Jean-Auguste Dominique Ingres como sendo autênticas obras orientalistas, pelo fato deste não ter nunca visitado nenhum dos locais que representou em pinturas. Para fazer equivalência dos 3 artistas europeus que vieram a Goiás, estão sendo adotados 3 artistas orientalistas para efetuar as comparações e análises, sendo eles Ferdinand Victor Eugène Delacroix, Jean-Léon Gerôme e John Frederick Lewis, artistas estes que representam a temática orientalista de forma autêntica por terem viajado (alguns até morado por anos) aos locais que fizeram suas obras.

Material e métodos

A análise e comparação entre os dois grupos, orientalistas e artistas europeus em Goiás, será feita a partir de uma base de dados organizados em uma tabela, em que 11 campos são

analisados, para se ter um escopo geral de particularidades e similaridades entre os artistas em si, suas artes e formas de representação dos objetos escolhidos em suas obras.

Ao Brasil, no século XIX, o século em foco neste estudo, foram mandados ao menos 4 missões européias com artistas integrando-as. A missão Artística Francesa, que trouxe ao Brasil em 1816 Jean Baptiste Debret, Joachim Lebreton, Nicolas Antoine Taunay, Grandjean de Montigny e outros. Nenhum destes artistas veio a Goiás.

A segunda foi a Expedição Científica Austríaca. Iniciou-se em 1817 e carregava, para além de sábios e naturalistas encarregados de fazer ciência, a arquiduquesa Dona Leopoldina, que se casaria com Dom Pedro I, à época ainda Pedro de Alcântara (Montez, 2015). Entre estes europeus integrantes da expedição, veio Johann Natterer, um zoólogo austríaco, responsável pela maior coleção de itens naturais e etnográficos recolhidos do Brasil no século XIX (Feest, 2012). Os outros dois artistas europeus no século XIX que vieram a Goiás não fizeram parte de uma expedição, missão ou comitiva de forma organizada alguma juntando conterrâneos europeus a desbravar terras brasileiras.

William John Burchell veio a convite de um amigo, que já havia vindo ao Brasil. Burchell havia voltado de uma viagem para a África do Sul, em que tomou gosto pelas viagens, aprender o idioma nativo e retratar a natureza, além de coletar espécimes nativos. Vem então para o Brasil em 1825, e passa por Goiás em 1827, pelas cidades do Bonfim (atual Silvânia), Meia Ponte (atual Pirenópolis), Jaraguá, Vila Boa (atual Cidade de Goiás), e então segue para Arraias, que hoje se situa no Estado do Tocantins, seguindo até o Pará, onde embarca de volta para Inglaterra (Ferrez, 1981). Francis Laporte, ou conde de Castelnau, em 1843, foi enviado pelo rei da França Luís Felipe, numa expedição naturalista junto a dois botânicos e um taxidermista. Atravessou Goiás em 1844, entre fevereiro e dezembro. Continuou viagem, até chegar ao Peru e fazer a viagem de volta à França (Mello, 2015).

Os artistas orientalistas não eram coesos em sua organização ao viajar. Podiam fazer parte de comitivas e expedições, mas não há regra alguma para suas movimentações, destinos e datas de partida ou retorno. Apesar de a maior parte deles viajar sozinho, alguns integravam missões diplomáticas, tais como Eugene Delacroix em sua visita ao Marrocos (Thornton,

1993). Para se tratar comparações entre os grupos de artistas apresentados, convém se conceituar alguns termos e definições. A ilustração é definida como uma arte visual que acompanha um material e veiculada junto deste, comunica uma informação concreta a partir deste conteúdo descritivo ou analítico, estando esta como uma comunicação visual (Cavalcante, 2010). Logo, ilustração científica é aquela que descreve de forma precisa e detalhada algum organismo vivo para distingui-lo e defini-lo visualmente a cargo dos propósitos científicos, sejam eles botânicos, zoológicos, anatômicos ou médicos. Para se nomear novos organismos e espécies, é necessária sua identificação, demonstrando o que tem de singular e característico em suas formas físicas, caracterizando a espécie retratada. Dos 3 artistas que visitaram Goiás, todos eles fizeram ilustrações científicas, documentando suas descobertas na área das ciências biológicas e/ou mineralogia. Além das ilustrações científicas, documentaram também locais, paisagens, retratos dos indígenas nativos.

Os artistas plásticos, no caso os orientalistas, não eram ilustradores, pois não vinculavam suas obras com nenhum material descritivo como parte de um entendimento visual acompanhado de uma obra textual ou algo do tipo. As artes tinham representação em si mesmas, como um produto cultural único, feito para ser adquirido por um comprador e compor algum ambiente como um artefato artístico e decorativo. Os cinco gêneros pictóricos que as artes plásticas são categorizadas são a paisagem, os interiores, a natureza morta, a figura humana e a cena histórica (Cunha, 216). Serão analisados em posterior quadro comparativo, quais destes gêneros pictóricos foram a marca pessoal de cada artista plástico documentado. A paisagem foi relegada a segundo plano em grande parte da história da arte, até culminar no século XIX com o romantismo, em que a paisagem surge como personagem por si mesma e evoca sentimentos. O termo sublime surge para definir o sentimento que exprime a finitude e pequenez humana diante da imensidão e mistérios da natureza (Lima, 2019). Outro termo usado para demonstrar um sentido de prostração com a exuberância da natureza é a palavra "pitoresco", que é usada inclusive por William John Burchell ao se referir às formas mais exóticas, crescendo livremente por entre as montanhas, penhascos, florestas,

riachos e todas as formas de plantas se entrelaçando (Ferrez, 1981). Isso demonstra que no romantismo do século XIX, a natureza vem para evocar sentimentos.

Serão analisadas as obras dos artistas escolhidos seguindo tais gêneros pictóricos, para compreensão de suas produções.

Orientalistas:

Figura 1: A Morte de Sardanapalus. Fonte da imagem: www.arthistoryproject.com

Eugène Delacroix - Apesar desta pintura de Delacroix não representar uma cena real, e sim uma cena de uma peça teatral de Lord Byron, um escritor romântico que a escreveu em 1821, que fala sobre o último rei assírio e a sua negação a se render ou perder a guerra, decide se suicidar, não sem antes ordenar que todas suas concubinas, servos e cavalos sejam massacrados e seu tesouro queimado (Botton; Botton, 2012). Foi de grande inspiração para os impressionistas, que viriam algumas décadas depois.

Figura 2: O Grande Banho de Bursa. Fonte da imagem: images-teaching.is.ed.ac.uk

Jean Léon Gérôme - Esta obra de Gérôme demonstra o ponto que muitos artistas do tema orientalistas ficaram famosos, os corpos nus de mulheres em cenários islâmicos. Neste caso uma casa de banho turca, à época ainda parte do império turco-otomano. Assim como Dominique Ingres, Gerôme retratava mulheres brancas em cenários islâmicos, como sendo

clientes, e mulheres de pele mais escura como serviçais ou trabalhadoras dispostas no cenário de forma subalterna, ressaltando estereótipos (Dickinson, 2019).

John Frederick Lewis - John Frederick Lewis também pintava cenas contendo mulheres, interiores luxuosos das regiões islâmicas, na verdade especificamente do Egito, onde morou por décadas. Lewis demonstrava as relações sociais exercidas nestes interiores, onde se desenvolvia a vida, e mostrava um encanto por detalhes ornamentais, vestimentas, mas com muito mais respeito às mulheres em sua forma de retratá-las. Lewis se casou com uma egípcia, que usava como modelo para sua representação dos traços locais (Nanneman, 2013).

Figura 3: Recepção no harém. Fonte da imagem: www.bonhams.com

Artistas viajantes europeus em Goiás:

Francis Laporte - A mando da França, o Conde de Castelnau, como também era chamado, fez uma longa travessia na América do Sul, passando pelo Brasil e Peru. Este em Goiás por pouco tempo e depois alcançou o norte do país e usando o rio Amazonas e alguns afluentes do Rio da Prata fez um longo percurso. Nomeou mais de 170 espécies de peixes no Brasil, além

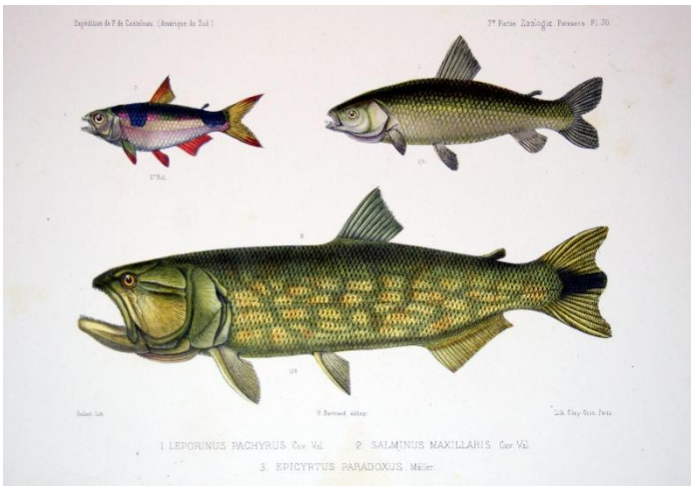


Figura 4: Poissons. Fonte da Imagem: commons.wikimedia.org

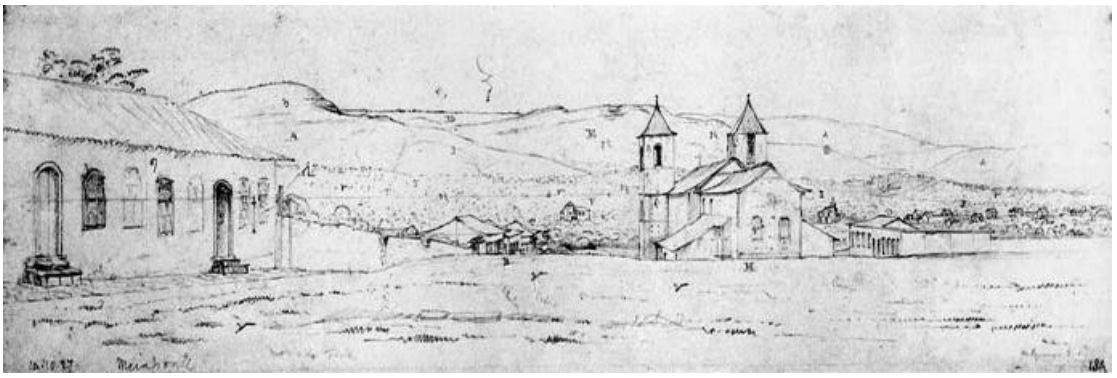
de insetos, árvores, répteis. O carregamento com alguns espécimes descritos foi furtado, após perderem contato com um dos membros da comitiva que se distanciou do grupo. Usando da ilustração para registrar e documentar as espécies observadas, como grande parte dos naturalistas europeus do século XIX, vê-se a importância que a ilustração científica tinha, atestando a descoberta mesmo sem a presença de um objeto da taxidermia comprovatório. O conde logrou grande avanço da catalogação ictiológica da América do Sul (Mello, 2015).

Figura 5: Abotoado. Fonte da imagem: commons.wikimedia.org

Johann Natterer - Apesar de ter vindo junto à comitiva que foi convencionalmente chamada de Missão Austríaca, que continha vários integrantes, Johann Natterer após chegar ao Brasil começou a fazer seu próprio caminho. Em suas travessias chegou até Goiás, e teve contatos com várias aldeias indígenas aqui. Natterer é responsável pela maior coleção etnográfica brasileira do século XIX. Ficou ao longo de 18 anos no Brasil, e quando retornou passou o resto de sua vida catalogando os milhares de itens que enviou para a Europa ao longo de sua jornada brasileira (Riedl-Dorn, 1999).

William John Burchell – Após uma viagem para a África do Sul, onde tomou gosto pelas viagens científicas, com um diário, prancheta de desenho, materiais como grafite e aquarela e o gosto pela anotação e documentação visual, Burchell, ao se encontrar com um amigo que voltava do Brasil, foi encorajado a vir ao país para ver a riqueza monumental da natureza tropical. Chegou em 1825 e ficou até 1829, onde sua visão de botânico permitiu a documentação de várias espécies vegetais, mas ficou mais conhecido por sua representação artística das paisagens urbanas. Burchell é usado como um registro histórico das cidades que passou e desenhou com uma acuidade magnífica demonstrada em perspectivas e detalhes arquitetônicos (Ferrez, 1981).

Figura 6 - Meya-Ponte (Atual Pirenópolis)



Fonte da Imagem: Commons.wikimedia.org.

	Viajantes em Goiás			Viajantes Orientalistas		
Artistas	Francis Laporte	Johann Natterer	William Burchell	Leon Gerome	Delacroix	John F Lewis
Nacionalidade	Inglesa	Austríaca	Inglesa	Francesa	Francesa	Inglesa
Formação	Naturalista	Zoólogo	Botânico	Artista plástico	Artista plástico	Artista plástico
Locais Visitados	Brasil, Peru	Brasil	Brasil, África Do Sul	Turquia, Egito, Palestina, Síria, Grécia	Marrocos, Argélia	Turquia, Egito
Anos em viagem	1843 - 1847	1817 - 1835	1825 - 1830	1853, 1856, 1875	1832	1840 - 1851
Gên. Pictórico Explorado	Ilustração Cient.	Ilustração Cient.	Paisagem urbana, Ilustração Cient.	Interiores, Paisagem Figura Humana, Cena Hist.	Interiores, Paisagem Figura Humana, Cena Hist.	Interiores, Paisagem Figura Humana, Cena Hist.
Obras mais emblemáticas	Aves, Peixes	Peixes	Perspectivas urbanas	Cenas de mulheres, mesquitas árabes	Cenas históricas com influências orientalistas	Cenas de interiores em Cairo, Egito
Teor das obras	Documentar Cientificamente	Documentar Cientificamente	Atestar com precisão	Ornamentar	Impressionar	Atestar com fidelidade e beleza
Material/Técnica	Aquarela (?)	Aquarela (?)	Grafite, Aquarela	Pintura a óleo	Pintura a óleo	Pintura óleo, aquarela
Representação feminina	Não representou	Não representou	Não representou	Exposta	Exposta	Reservada
Representação do nativo, morador local	Retratos de indígenas	Não representou	Retratos de indígenas	Ambientado, em destaque, em poses arranjadas	Ambientado, em destaque, em poses arranjadas	Ambientado, em destaque, em poses arranjadas
Sentimento c/ local	maravilhado com a natureza	maravilhado com a natureza	maravilhado com a natureza	maravilhado com a cultura	maravilhado com a cultura	maravilhado com a cultura
Atividade pós viagem	Catalogação do material	Catalogação do material	Catalogação do material	Término das obras, venda	Término das obras, venda	Término das obras, duplicação das obras, venda

Resultados e discussão

Pode-se perceber algo em decorrência das técnicas e materiais usados entre os dois grupos. Conforme a descrição de novas espécies pela ciência requer, ao nomear uma nova taxa biológica, deve-se ter um texto descritivo mostrando aspectos morfológicos de tal organismo, uma ilustração documentando cores, aspectos visuais, pontuações sobre as formas corporais além de um exemplar do animal/planta/fungo etc. taxidermizado ou preservado para comparação e estudo da comunidade científica. Em épocas que não existia a fotografia o desenho era importantíssimo, pois sabe-se que ao preservar espécimes em álcool, como é o caso de peixes, ao longo do tempo suas cores são completamente mudadas e todos se tornam cromaticamente marrons, em diferentes tons (Pavid, 2025). Logo, a ilustração científica era extremamente, como ainda é, essencial para o processo de catalogação, mas como a aquarela no século XIX era considerada um material inferior para obras de arte, fica claro que o intuito dos ilustradores científicos era documentar algo relacionado à ciência, e não tendo em vista o valor da arte como produto, numa eventual transação financeira. Diferentemente, a maioria dos orientalistas pintavam em óleo, técnica que chancela seu grande valor e longevidade como peça artística. Outra característica que se pode notar é a representação feminina pelos dois grupos. Enquanto os viajantes europeus em Goiás não demonstram qualquer representação de mulheres em suas artes, os orientalistas por outro lado, devotam grande porcentagem de seus trabalhos para a exploração da mulher local, trajada em vestimentas que acentuam seu pertencimento local, e do nu feminino.

As nacionalidades apresentadas se concentram em duas, França e Inglaterra, com a aparição esporádica da Áustria. Inicialmente pelo fato de que podemos notar que as duas nações proeminentes no número de viajantes demonstram que elas dispõem de acesso ao mar de forma direta. Em segundo plano, pois se tratava de nações imperialistas, logo, tinham colônias ao redor do mundo e ao deter tais territórios dominados tinham de exercer manutenção destes e provavelmente ansiavam por mais territórios, empregando mais viajantes para percorrer todos esses domínios. A Áustria aparece na tabela por questões diplomáticas, já

que Maria Leopoldina, que fazia parte da missão austríaca, estava vindo ao Brasil para se casar com Dom Pedro I, que à época ainda não era imperador. Outro apontamento interessante era de que estas três nações européias estavam inclinadas ao saber científico, muito mais do que esotérico, religioso ou intuitivo. Catalogar espécies na natureza é uma aliança à visão científica de taxonomia e organização dos seres.

Conclusões

Tendo em vista a problemática posta no artigo, de averiguar as intenções, finalidades e razões que levavam os dois grupos viajantes de artistas a se direcionarem em eixos opostos, vê-se que o propósito de cada grupo é bem contrastante.

Fica evidente a percepção de que os artistas europeus que vieram a Goiás eram de fato cientistas, em busca de nomear espécies, catalogar formas de vida de forma enciclopédica, advindas da forma iluminista de pensar o conhecimento do século XIX. Vieram aqui os que queriam desbravar em nome da ciência, diferentemente dos que iam ao Levante, costa do mediterrâneo e oriente médio. Estes, os orientalistas, tinham suas formações como artistas de conservatório, com anos fazendo cópias dos mestres do passado, advinda da forma acadêmica do saber artístico. Pelo esgotamento de temas que a Europa passava no século XIX, alguns tomaram o rumo do onírico, do inconsciente, como é o caso da corrente de artistas pertencentes à escola simbolista artística, e outros, como os orientalistas, buscaram suas inspirações e temas advindos da observação do real, mas o real de outro lugar não-europeu.

As expedições científicas no Brasil impulsionaram a ciência neste país tropical. A arte vinculada a estas expedições era a ilustração científica, que servia como um aparato e forma de registro para catalogar, taxonomizar e normatizar a representação dos organismos vivos. No oriente, porém, as razões foram outras. A arte estava vinculada à arte acadêmica, e era um produto comercial, como parte de uma sociedade que ansiava por imagens e por quadros, como bens de consumo que demonstravam status e poder, na sociedade europeia do século XIX.

Após a viagem, os artistas-cientistas passavam anos catalogando os milhares de espécimes mandados para Europa, em coleções grandes que fariam parte do acervo de museus, diferentemente dos artistas orientalistas, que juntavam objetos apenas para poderem retratá-los melhor em suas pinturas, através da observação atenciosa aos detalhes (Thornton, 1993).

A representação das mulheres era um fator de apelo quase erótico nas obras dos orientalistas, porém, dentre os artistas viajantes europeus em Goiás, não se vê sequer representações femininas entre as artes. O nu feminino era um tema de grande atração nos salões de arte europeus e assinala grandes diferenças entre os dois grupos de artistas, um preocupado com excitar os sentidos, o outro preocupado em avançar o conhecimento científico da humanidade.

Referências

AFONSO, Henrique Weil; MARQUES, Clarissa; MAGALHÃES, José Luís Q. O fardo do homem branco: o conceito de standard civilizatório no direito internacional no século XIX. *Revista Duc In Altum Cadernos de Direito*, v. 10, n. 20, p. 207-236, jan.-abr. 2018.

BOTTON, Fernanda Verdasca ; BOTTON, Flavio Felicio . Ao queimar dos reinos: Sardanapalo no teatro e na pintura do Romantismo. *In: Revista Itinerários, Dramaticidade na Literatura,* Araraquara, n. 34, p. 83-96, jan./jun. 2012.

CARNEIRO, Renata; KURY, Lorelai. As Impressões de Saint-Hilaire Sobre a Natureza e a Sociedade de Goiás no Século XIX. *In:* BARBO, Lenora de Castro; CURADO, João Guilherme da Trindade. *Cronistas e viajantes*. Goiânia, GO: Edições Goiás +300, 2023. volume IV.

CAVALCANTE, Nathalia Chehab de Sá. *Ilustração*: Uma prática passível de teorização. 2010. 285 f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Design.

CUNHA, Amanda Siqueira Torres. *Ateliê de artes visuais*: pintura. Curitiba: Intersaberes, 2016.

DICKINSON, Simon C. *Four orientalist masterpieces by Jean-Léon Gérôme (1824 – 1904)*. DICKINSON, Simon C.: London, 2019. Disponível em: www.simondickinson.com/wp-content/uploads/2019/02/Gerome-4-Orientalist-Masterpieces.pdf. Acesso em: 29 jul. 2025.

CULTURAL, Enciclopédia Itaú. *Expedições Artísticas e Científicas do Século XIX*. Disponível em: https://enciclopedia.itaucultural.org.br/termos/80045-expedicoes-artisticas-e-cientificas-do-seculo. Acesso em: 15 set. 2025.

FEEST, Christian. Johann Natterer e as Coleções Etnográficas dos Naturalistas Austríacos no Brasil. In book: *Além do Brasil*. Johann Natterer e as coleções etnográficas de expedição austríaca de 1817 a 1835 ao Brasil. Claudia Augustat (org.). p. 21-31. Viena, Museum für Völkerkunde, 2012

FERREZ, Gilberto. *O Brasil do Primeiro Reinado visto pelo botânico William John Burchell*: 1825/1829. Rio de Janeiro: Fundação João Moreira Salles, 1981.

GAMBLE, Liv. 2021. *The Paradox of Art in Academia.* Medium.com. Disponível em: https://medium.com/counterarts/the-paradox-of-art-in-academia-144d954d12f3. Acesso em: 11 set. 2025.

HALE, John R. *Idade das explorações*. Tradução de Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1972.

LIMA, Jônia Rodrigues de. *Iconologia do sublime entre Friedrich Schiller e Caspar David Friedrich*. Porto Alegre, 2019.

MAGALDI, Carolina Alves. Kalevala: a utopia da narrativa primordial. *In: Fronteiraz*, São Paulo: n. 4, p. 1-9, 2009.

MATTOS, Claudia Valladão de. Artistas viajantes nas fronteiras da História da Arte. *Encontro de História da Arte*, Campinas, SP, n. 3, p. 409–417, 2007.

MELLO, Maria Elizabeth Chaves (org.). *Um francês nos trópicos:* Francis de Castelnau: o olhar de um viajante no século XIX. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

MONTEZ, Luiz Barros. *Rio de Janeiro-Alemanha:* Relações Musicais. Rio de Janeiro: UFRJ, Escola de Música, 2015.

MOREIRA, Delmo. *Catorze Camelos Para o Ceará*: A história da primeira expedição científica brasileira. Rio de Janeiro: Todavia, 2021.

NANNEMAN, Alexandria M. *Unfolding Orientalism in Art*: How John Frederick Lewis Broke the Mold. Core.Ac.Uk. 2013. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/48849416.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

NOCHLIN, Linda. *The Imaginary Orient*. Art in America, v. 71, maio de 1983, p. 118-131.

PAVID, Katie. *Capturing Colour:* The Art of Scientific Illustration. Natural History Museum, London. Disponível em: https://www.nhm.ac.uk/discover/the-art-of-scientific-illustration.html. Acesso em: 19 set. 2025.

QUIGLEY, Carroll. *The Evolution of Civilizations.* Indianapolis: Liberty Fund, 1979.

REZENDE, Fernanda Soares; MAGALHÃES, Sônia Maria de**.** Condições sanitárias da capitania de Goiás no diário de viagem de Johann Baptist Emanuel Pohl (1818-1820). *In: Cronistas e viajantes*: volume IV / organizadores: Lenora de Castro Barbo, João Guilherme da Trindade Curado. Goiânia, GO: Edições Goiás +300, 2023.

RIEDL-DORN, Christa. *Johann Natterer e a missão austríaca.* Petrópolis, RJ: Index, 1999.

SAID, Edward. *Orientalismo*: o Oriente como invenção do Ocidente. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007

SANTOS, Rafael José dos. 2013. O Étnico e o Exótico: Notas Sobre a Representação Ocidental da Alteridade. *Revista Rosa dos Ventos*, 5(4), p. 635-643, out-dez, 2013.

SPROVIERO, Mário B. Oriente e Ocidente: Demarcação. *Mirandum*, Pamplona, v. 4, on-line, 1998. Disponível em: http://www.hottopos.com/mirand4/orientee.htm.

STRICKLAND, Carol. *Arquitetura Comentada, Uma Breve Viagem pela História da Arquitetura.* Tradução de Fidelity Translations. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

THORNTON, Lynne. *Les Orientalistes, Peintres voyageurs 1828-1908*. Courbevoie: ACR Édition, 1983.

As configurações do imaginário no processo de tradução do (in) consciente em Mrs. Dalloway, de Virginia Woolf

Jamila Azevedo Hourani[21]

Débora Cristina Santos e Silva[22]

Resumo: Este artigo investiga as contribuições de Virginia Woolf (1882-1941) e sua obra Mrs. Dalloway para o processo de tradução do inconsciente e sua influência na construção do imaginário literário da sociedade contemporânea. Baseando-se principalmente na análise da utilização da técnica do fluxo de consciência e sua inserção no imaginário coletivo durante o início do século XX, o estudo examina as repercussões que o rompimento da narrativa tradicional para representação da vida como uma experiência emocional na referida obra de Woolf gerou no imaginário literário. Ao cultivar uma estética de interioridade dos personagens, acompanhando a fluidez da percepção temporal, as tensões de classe e gênero, a fragilidade da memória, a alternância de ponto de vista narrativos, além do impacto da Primeira Guerra Mundial no cotidiano londrino, Woolf consegue construir um espaço de ressonância emocional que transcende a experiência imediata e acessa padrões universais de percepção da condição humana. A partir disso, o artigo analisa os princípios de estabelecimento de um clássico, seu horizonte interpretativo e construção do senso crítico com relação à realidade imposta. Por fim, o artigo sugere que a contribuição da obra de Woolf para o imaginário não alcança apenas a esfera criativa, mas constitui um patrimônio cultural a ser constantemente acessado e divulgado pela sociedade contemporânea.

Palavras-chave: imaginário; northrop frye; Virginia Woolf; clássicos literários; fluxo de consciência.

Introdução

No ensino médio, tive meu primeiro contato com a obra de Virginia Woolf, experiência que despertou em mim não apenas o interesse pela literatura inglesa, mas também a curiosidade em compreender o autor para além de suas narrativas. Ao longo da minha formação, aprofundei o estudo de suas obras, compilado de cartas e biografias, o que permitiu situar sua produção em um contexto psicológico individual, social e histórico. Esse percurso individual abriu espaço para refletir, em um âmbito científico, como Woolf se configura não

[21] Graduanda do Curso de Letras. E-mail: jahourani@gmail.com.
[22] Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de Letras. Doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista.

apenas como uma escritora de valor estético, mas também como uma autora de estudo interdisciplinar, capaz de integrar literatura, psicologia, análise de gênero, e demonstrar de forma universal a origem de inquietações universais da natureza humana. Pretendo neste artigo demonstrar a importância de sua literatura para a construção de um imaginário coletivo fluido, sensível, e consciente, bem como a importância da inserção de suas obras nas escolas de ensino fundamental e médio.

Virginia Woolf, nascida Adeline Virginia Stephen em 25 de janeiro de 1882, em Londres, é reconhecida como uma das mais influentes escritoras modernistas do século XX. Filha de Leslie Stephen, crítico literário, historiador, e fundador do *Dictionary of National Biography*, e Julia Prinsep Duckworth Stephen, modelo da Irmandade Pré-rafaelita, enfermeira e filantrópica, Woolf cresceu em um ambiente intelectual marcado pela presença constante de livros e o fazer artístico. Quentin Bell, sobrinho de Woolf, descreve na biografia de sua tia memórias da infância de Virginia:

> As crianças dormiam no topo da casa, e lá, desde muito cedo, Virginia se tornou a contadora de histórias da família. Quando as luzes se apagavam, exceto a que vinha da lareira de carvão tremulante, ela começava sua história. Havia uma envolvendo a família Dilke, vizinha, que continuava noite após noite, começando sempre com a invocação de Vanessa: "Clementé, querida criança..." — dita com um tom de voz afetado e arrastado — e então começava a história de Virginia se tornando Clementé: ouro era descoberto sob o piso do quarto das crianças e esse tesouro era usado para comprar enormes refeições de bacon e ovos, a dieta favorita dos jovens no número 22 do Hyde Park Gate; e assim por diante, uma fantasia crescente que se tornava cada vez mais grandiosa e vaga, até que Clementé dormia e seu público tinha que esperar até a noite seguinte para sua próxima aventura (Bell, 1975, p. 40. Tradução nossa).

Esse contexto favoreceu sua inserção precoce no mundo das letras, uma vez que tinha acesso irrestrito à biblioteca familiar e a sensibilidade estética e crítica que marcava os trabalhos de seu pai. Porém apesar do ambiente cultural rico que Virginia crescera, ela não frequentou universidades como seus irmãos, recebendo educação primordialmente em casa. Fato este que favoreceu para que ela desde cedo desenvolvesse um olhar crítico sobre a posição feminina no meio literário (Lee, 1996).

Devido a subsequente morte da mãe em 1895 e do pai em 1904, Virginia mudou-se com os irmãos para o bairro de Bloomsbury, em Londres. A residência tornou-se um ponto de encontro de artistas, escritores e filósofos, formando o famoso Bloomsbury Group. Esse círculo rejeitava os valores vitorianos e buscava liberdade criativa, experimentação estética e novos modos de vida. No entanto, a realidade de Woolf manifestava-se entre arte e limitação, expressão literária e luto, uma vez que a mudança para Bloomsbury só ocorrera após a morte de Leslie Stephen, figura determinante para o desenvolvimento de Virginia, o que lhe ocasionou um colapso nervoso grave, marcado por alucinações e tentativa de suicídio. Essa realidade de dor e fragilidade tornou a literatura para Woolf não somente uma expressão artística, mas uma ferramenta de criação de sentido diante da perda (Goldman, 2006).

Mudanças na vida pessoal a partir da década de 1910, fizeram que as perspectivas de Virginia se manifestassem de forma mais sistemática. A consolidação da influência do grupo de Bloomsbury após a participação na abertura de exposições pós-impressionistas, a inserção nos protestos sufragistas, e o desenvolvimento da vida pessoal com o casamento com Leonard Woolf, ofereceram a Virginia uma estabilidade relativa, embora sua saúde mental continuasse frágil. No ano de 1913, ela terminou o manuscrito de The Voyage Out, porém fora acometida novamente por um grave colapso nervoso que exigiu internação. A publicação ocorrera no ano de 1915 (Lee, 1996).

De acordo com Froula:

> O primeiro romance de Virginia Woolf, representando o início de uma figura de artista feminina, captura a relação paradoxal da iniciação feminina e a autoridade feminina cultivada na cultura vitoriana durante a infância de Woolf. Por um lado, a história semi-autobiográfica de Woolf representando Rachel Vinrace mostra como os paradigmas da iniciação feminina incentivam a jovem a se identificar com a natureza ao invés da cultura e a imaginar o casamento e maternidade como o destino que preencherá sua vida. Por outro lado, Woolf oferece para Rachel um poderoso desejo de fugir ou transcender esse destino culturalmente determinado; em outras palavras, romper a trama de iniciação feminina que sua cultura impõe às mulheres, constituindo-as não como participantes totalmente legitimados em história e cultura, mas como apoio material da cultura (Froula, 1986, p. 63. Tradução nossa).

Com uma narrativa bastante próxima da estrutura tradicional, a recepção crítica foi positiva e consolidou a entrada de Woolf no cenário literário inglês. Em 1917, com seu marido Leonard, fundou a Hogarth Press. Esta editora independente se tornou um marco para a literatura modernista, publicando não apenas os livros de Woolf como obras inovadoras de T.S. Elliot, Katherine Mansfield e Sigmund Freud. Essa iniciativa ofereceu a Woolf uma nova liberdade criativa (Goldman, 2006).

Durante os anos seguintes, Woolf publicou *Night and Day* (1919), obra mais convencional, e em seguida *Jacob's Room* (1922), que marcou sua virada modernista. Com narrativas fragmentadas, o romance já esboça o uso do fluxo de consciência, conceito difundido inicialmente por William James no livro Princípios da Psicologia (1890), e usado por grandes nomes como James Joyce, Dorothy Richardson, e William Faulkner.

Entender sobre a vida e progressão da carreira literária de Woolf até o ponto de consolidação da técnica do fluxo de consciência na obra pesquisada aqui, Mrs. Dalloway, representa uma tentativa de conciliar as ideias modernistas com a realidade pessoal da autora, defendendo que a tradução do (in) consciente difundida na obra consolidou-se de forma tão revolucionária a ponto de alcançar o status de clássico principalmente em virtude da unção da psicologia ao zeitgeist da época.

Mrs. Dalloway (2017), versão da obra utilizada nesse artigo, foi reimpressa pela editora Companhia das Letras em associação com a Penguin Group. A obra combina fluxo de consciência, discurso indireto, alternância de pontos de vista narrativos, em uma reflexão significativa da consciência, reflexões e sentimentos dos personagens em um contexto pós Primeira Guerra Mundial. Ao apresentar o desenrolar da psique de Clarissa, uma socialite, e Septimus, um veterano de guerra com estresse pós-traumático, Virginia rompe as expectativas da escrita tradicional temporal para dar voz as experiências subjetivas e memórias do indivíduo com relação as dinâmicas impostas na sociedade.

A construção do imaginário em Mrs. Dalloway

Para iniciar a apresentação da tradução do (in) consciente na referida obra de Woolf, convém citar uma observação feita pela autora durante a conclusão do manuscrito e registrada em seu diário no dia 19 de junho de 1923: "Neste livro, tenho ideias quase demais. Quero abordar a vida e a morte, a sanidade e a insanidade; quero criticar o sistema social e mostrá-lo em ação, em sua forma mais intensa".

Northrop Frye vê o mundo artístico como o espaço que viabiliza essa abordagem:

> A arte começa assim que o "não gosto disso" se transforma em "não é assim que eu poderia imaginar isso". Notamos nesta passagem que a mente criativa tem muito em comum com a mente neurótica: ambas ficam insatisfeitas com o que veem; ambas acreditam que alguma outra coisa deveria estar ali, e tentam fingir que ela está ali ou fazer com que esteja ali. [...]. No nível da consciência ordinária o indivíduo é o centro de tudo, cercado de todos os lados por aquilo que ele não é. No nível do senso prático, ou da civilização, há uma circunferência humana, um pequeno mundo cultivado, dotado com uma forma humana, isolado da selva e inserido entre o céu e a terra. Mas na imaginação vale tudo o que possa ser imaginado, e o limite da imaginação é um mundo totalmente humano (Frye, 2023, p. 15).

Mas o que era romper com os limites do "totalmente humano" na era em que Woolf escrevia?

Segundo Hunter Dukes (2022), a palavra que definia o homem na virada do século XIX para XX, consistia na palavra rotina. Obras como "A Renascença" (1873), de Walter Pater; "A Habitude e o Instinto" (1875), de Albert Lemoine; e "A Arte como Técnica" (1917), de Viktor Shklovsky, demonstravam uma preocupação geral em demonstrar que a mecanização dos métodos de trabalho e da sociedade causaria uma ruptura do homem e sua capacidade de interpretar mais profundamente seus processos psíquicos e sensitivos. Constatação que levaria Beckett em 1930, em intitular o fluxo de consciência como um exercício de conscientização de todos os "objetos correlatos" que compõem um hábito.

É exatamente nesse reconhecimento da interioridade do pensamento humano que o imaginário da obra de Woolf se desenvolve. O reconhecimento da tensão de classes; a ressignificação do eu e do outro através da invocação de similaridades com a natureza; a transição fluida entre o senso prático e o imaginário com o simples invocar da vitrine de um estabelecimento; a fragilidade da vida e constante reconstrução do conceito de memória.

> A partir de agora, nunca mais diria de ninguém que a pessoa era isto ou aquilo", a personagem Clarissa Dalloway pondera ao fitar um ônibus em Picadilly. "Ela se sentia muito jovem; ao mesmo tempo, inconcebivelmente velha. Passava por tudo como uma faca afiada; e ao mesmo tempo, ficava de fora, contemplando. Tinha uma sensação permanente, olhando os táxis, de estar longe, longe, bem longe no mar e sozinha; sempre era invadida por essa sensação de que era muito perigoso viver, ainda que por um dia. [...]. Seu único dom era conhecer as pessoas quase por instinto, refletiu ao retomar o passo. Se a colocavam num aposento com mais alguém, suas costas se arqueavam como as de um gato; ou começava a ronronar. [...]. Lembrava-se de certa vez ter jogado xelim no Serpentine. Qualquer um, porém, era capaz de recordar; o que ela amava mesmo era isto, aqui, agora, diante dela; a senhora gorda no táxi. Fazia alguma diferença então, perguntou-se, caminhando em direção a Bond Street, fazia diferença se ela inevitavelmente iria deixar de existir por completo; mesmo com sua ausência, tudo isto vai continuar; [...]. De algum modo, porém, nas ruas de Londres, em meio ao fluxo e refluxo das coisas, aqui, ali, ela sobreviveria, [...]. Mas o que cismava diante da vitrine da Hatchards? O que tentava recuperar? (Woolf, 2017, p. 28 e 29).

Para Frye (2023, p. 33), "assim como na ciência, quanto mais se lê mais se aprende sobre a literatura como um todo". E a literatura em todas suas vertentes — tragédia, comédia, sátira e romance — fala, acena e caminha para a "história da perda e reconquista da identidade". Essa busca do locus amoenus descreve uma paisagem idealizada de segurança, conforto e harmonia com o mundo. Muitas vezes com conotação do Jardim do Éden ou dos Campos Elísios, esse pensamento representa não apenas uma comunhão do homem com o ambiente externo, mas do homem com o mundo com que ele gostaria de viver.

Se através da personagem Clarissa Dalloway, Woolf conduz aos mistérios da palavra, é no personagem Septimus Warren Smith que a ideia do romance encarna por completo. Septimus que é retratado como um veterano de guerra, tem sua representação impregnada pela ideia de impotência. Sua alucinação acerca de sua incapacidade de sentir persiste nas

consultas médicas, nos afazeres domésticos ao lado de sua esposa, ou até mesmo ao relembrar a instantânea indiferença com a morte de seu companheiro de guerra na trincheira.

> Portanto, não havia desculpa; não era absolutamente nada, a não ser o pecado pelo qual fora condenado à morte pela natureza humana; [...]. Não se importara com a morte de Evans; isso foi o pior; mas em plena madrugada, todos os outros crimes voltavam a erguer a cabeça e agitavam os dedos, e zombavam e escarneciam, desde a cabeceira da cama, daquele corpo prostrado e consciente de sua degradação; como havia se casado com sua mulher sem amá-la; como a enganara; como a seduzira; como fora atroz com Miss Isabel Pole, e estava tão carcomido e marcado pelo vício que as mulheres estremeciam ao cruzar por ele na rua. O veredicto da natureza humana acerca de tal miserável não poderia senão a morte (Woof, 2017, p. 116-117).

Woolf expressa claramente no romance que os sentimentos do inconsciente de Septimus não são advindos de forma involuntária, mas são frutos da ação opressiva e regulamentadora do Estado. Para muitos modernistas europeus, a Primeira Guerra Mundial marcou o colapso das certezas vitorianas e otimismo progressista. A brutalidade das trincheiras desfez a noção de civilização avançada e racional. Sigmund Freud em seus ensaios *Reflections on War and Death* (1915), destacou a necessidade do Estado de monopolizar o intelecto dos cidadãos de modo a justificar a ânsia pelo poder com a ideia de patriotismo.

Em Mrs. Dalloway, Woolf descreve a jornada de Septimus:

> Septimus foi um dos primeiros a se alistar. Seguiu para a França, a fim de salvar uma Inglaterra que consistia quase só das peças de Shakespeare e de Miss Isabel Pole andando por uma praça com seu vestido verde. Nas trincheiras sem demora deu-se a mudança almejada por Mr. Brewer ao recomendar o futebol; sua virilidade desabrochou; foi promovido; atraiu a atenção, e até mesmo a afeição de seu oficial, Evans. [...] quando Evans foi morto na Itália, pouco antes do armistício, Septimus, longe de demonstrar qualquer emoção ou reconhecer o fim de uma amizade, congratulou-se por não sentir nada e até se mostrar muito sensato. Havia aprendido com a guerra. Era algo sublime. Participara de todo o espetáculo, amizade, guerra na Europa, fora promovido, ainda não tinha trinta anos e estava fadado a sobreviver (Woof, 2017, p. 111-112).

Dessa forma, o imaginário que Woolf nutre em sua obra é fragmentado como uma resposta ao caos que tanto cidadãos combatentes como não-combatentes enfrentavam frente a constatação pessoal e coletiva dos horrores da guerra. O desenvolvimento do fluxo de consciência desenvolve como ato tradutório do inconsciente no início do século XX, em vista da necessidade de registro de uma mente angustiada, alienada, pessimista, frente a hiper-exposição de impressões apocalípticas da natureza humana.

Implicações contemporâneas de Mrs. Dalloway: os fundamentos de um clássico

Antes de apresentar as implicações de Mrs. Dalloway no imaginário coletivo contemporâneo, convém sistematizar o significado de clássico. Quando pensamos em um clássico é comum associar com conceitos como atemporalidade, diálogo intergeracional, e universalidade arquetípica, isso porque um clássico remete à imagem da cultura culta e a ideia de consagração. Porém essa consagração apesar de semanticamente compreendida, ainda apresenta uma relativa abstração em sua materialização para maior parte das pessoas. É possível reconhecer em um clássico certa "moldura imaginativa" (Frye, 2023) que persiste em todos seus outros similares. A pergunta que persiste é como acessá-la? Porque esta moldura existe? E em que ela consiste?

Para Frye, a literatura acontece como "um todo". E esse "todo" se manifesta em uma linhagem que pode ser reconhecida desde os primórdios da sociedade humana com seus deuses e totens até a atualidade. Esse todo fundado na experiência comum, na universalidade daquilo que acontece, constitui-se como "evento típico". Isso porque:

> Nossas impressões sobre a vida humana vão acumulando-se uma a uma e, para a maioria de nós, permanecem vagas e desorganizadas. Na literatura, porém, muitas dessas impressões de repente ganham ordem e foco. Isto é parte do que Aristóteles quer dizer quando fala em evento humano típico ou universal (Frye, 2023, p. 43).

A partir daí o imaginário humano se mostra como a matéria prima para a concretização e perpetuação do mapeamento do conhecimento literário humano. O que ocorre na literatura é a construção e manifestação não do mundo tal qual é, mas o mundo como se imagina ser ou que se quer que seja. Dessa forma a manifestação literária é o desenrolar da história do desejo humano, e esse desejo humano pode alçar molduras imaginativas tão estruturadas e concisas que influenciarão no surgimento de um clássico.

Quando Frye (2023, p. 16) escreve que "Talvez dramaturgos do futuro venham a escrever peças tão boas quanto *Rei Lear*, embora muito diferentes, mas a arte dramática como um todo jamais superará *Rei Lear*, que ocupa o seu topo, assim como *Édipo Rei*", o que ele quer expressar é que existem formas literárias contidas em um clássico que devem ser perpetuadas porque além de se mostrarem funcionais na retratação da natureza humana, todas essas estórias pertencem ao mesmo todo.

Virginia Woolf consagrou em Mrs. Dalloway o uso do fluxo de consciência como técnica narrativa. Inspirando escritores posteriores como William Faulkner, a levar o recurso ao extremo (*The Sound and the Fury*, 1929). Porém diferente de James Joyce, cuja abordagem em *Ulysses* (1922) era mais experimental, Woolf optou por uma forma mais acessível e estética, onde a interioridade das personagens se articula com o ambiente externo.

Segundo Humphrey:

> Sabemos, pelos ensaios de Virginia Woolf, que ela acreditava que o importante para o artista expressar é sua visão particular da realidade, do que a vida, subjetivamente, é. Ela pensava que a busca pela realidade não é uma questão de ação externa dramática. "Examine uma mente comum em um dia comum", diz ela, e novamente: "A vida é ... um halo luminoso, um envoltório semitransparente que nos envolve do início ao fim da consciência. Não é tarefa dos romancistas transmitir esse espírito variável, desconhecido e indefinido...?" Assim, a busca, pensava Virginia Woolf, é uma atividade psíquica e é a preocupação (pois ela nos cerca) da maioria dos seres humanos. A única coisa é que a maioria dos seres humanos não tem consciência dessa atividade psíquica, tão profundamente ela está em sua consciência. Esta é uma das razões pelas quais Virginia Woolf escolheu personagens extraordinariamente sensíveis, cujas psiques estariam, pelo menos ocasionalmente, ocupadas com essa busca. E é, acima de tudo, a razão pela qual ela escolheu o meio de fluxo de consciência para sua apresentação mais madura deste tema (Humprey, 1954, p. 13. Tradução nossa).

A visão artística de Woolf amplia a experiência de leitura, pois permite ao leitor vivenciar as sutilezas da mente de Clarissa Dalloway ou de Septimus Warren Smith em tempo real, ou seja, através do fluxo de consciência Woolf acessa o território pré-discurso. Essa imersão na psique cria uma aproximação afetiva inovadora, que rompe com a narração tradicional linear e combina presente e passado em um sistema fluido de associação livre de ideias.

A estética narrativa de Woolf transforma Londres de mero pano de fundo em uma presença pulsante no romance. Cada rua, parque e estabelecimento reverbera na consciência dos personagens, estabelecendo um diálogo íntimo entre o ambiente físico e a vida interior. Enquanto Septimus navega pela cidade como se estivesse atravessando território inimigo, Clarissa se move por ela como se estivesse atravessando sua própria paisagem mental. Ao apresentar Londres como um reflexo da realidade pessoal em vez do espaço objetivo, Woolf se afasta das tradições realistas. A cidade emerge como um participante ativo—quase um personagem em si—moldando a arquitetura da narrativa. A influência dessa abordagem ecoou em T.S. Elliot, cujo poema *The Waste Land* (1922) explorou o ambiente urbano refletindo a fragmentação moderna.

Porém de todas as influências de Mrs. Dalloway, a que mais se consolidou no imaginário coletivo contemporâneo foi o feminismo literário. No âmbito da psique feminina, poucos personagens atraem a atenção mais do que Clarissa Dalloway. Apesar de seu confinamento em estreitos limites sociais, a riqueza de seu mundo interior desafia a noção reducionista de mulheres apenas como esposas e anfitriãs. A construção em camadas de sua consciência revela anseios, frustrações, e reflexões filosóficas que vão além das identidades que a sociedade lhe atribuiu. A presença da recordação de Sally Seton, antigo amor de Clarissa, também introduz discussões sobre sexualidade feminina. Essa contribuição ecoa em escritoras posteriores que exploram a opressão de gênero, e a psique feminina além de estereótipos. Como exemplo há a escritora Margaret Atwood, em *O conto da Aia* (1985),

Elena Ferrante, em *Minha Amiga Genial* (2011), e a escritora irlandesa Sally Rooney, em seus romances *Conversas entre amigos* (2017) e *Pessoas Normais* (2018).

Considerações finais

Para concluir o artigo sobre a contribuição da tradução do inconsciente em Mrs. Dalloway para o imaginário coletivo, é importante reconhecer o caráter revolucionário de seu desenvolvimento. Woolf, ao trazer o fluxo de consciência para refletir um cenário político e social, facilitou a expressão artística e literária do território individual pré-verbal com a confluência de estímulos do cotidiano. Ela acreditava que a arte e a literatura desempenhavam o papel de representar as diversas camadas que encobrem as dinâmicas sociais e os diálogos, e contribuiu para o fortalecimento dessa perspectiva.

O panorama educacional atual torna essas ponderações particularmente vitais, à medida que enfrentamos um sistema global cada vez mais dominado pela formação técnica em detrimento do pensamento crítico e criativo. O estudo dos clássicos serve como um lembrete crucial de que a verdadeira educação deve nutrir a humanidade em sua plenitude: envolvendo as mentes, emoções e capacidades artísticas em igual medida.

No entanto, a realidade em muitas salas de aula conta uma história diferente. Professores que tentam incorporar as artes e a literatura frequentemente enfrentam limitações estruturais, como o financiamento inadequado, materiais insuficientes e pressão institucional para priorizar testes padronizados em detrimento de uma metodologia mais significativa.

Assim, ao revisitar a influência que Virginia Woolf exerceu em minha trajetória desde os anos escolares, torna-se necessário ressaltar a importância de que o ensino médio e a educação básica, em geral, se abram para a inserção de autores como ela. Obras que provocam, instigam e despertam sensibilidades e a imaginação são ferramentas poderosas no desenvolvimento crítico e emocional dos estudantes. Da mesma maneira que fui tocada por essas leituras na juventude, acredito que a presença de Woolf e de outros escritores de densidade semelhante no currículo escolar pode contribuir significativamente para formar leitores mais atentos, reflexivos e sensíveis em relação ao mundo e suas particularidades.

Referências

BELL, Quentin. V*irginia Woolf: a biography*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1972.

FREUD, Sigmund. *Reflections on war and death*. New York: Yard and Company, 1918.

FRYE, Northrop. *A imaginação educada.* Belo Horizonte: Sétimo Selo, 2023.

GOLDMAN, J. T*he Cambridge Introduction to Virginia Woolf.* Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

HUMPHREY, R. *Stream of consciousness in the modern novel*. Berkeley: University of California Press, 2006.

LEE, Hermione. *Virginia Woolf*. London: Chatto & Windus, 1996.

WOOLF, Virginia. *Mrs. Dalloway*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

Web Sites:

DUKES, Hunter. *William James on the Stream of Consciousness (1890)*. Public Domain Review, 2022. Disponível em: https://publicdomainreview.org/collection/william-james-stream-of-consciousness/. Acesso em: 12 ago. 2025.

FROULA, Christine. *Out of the Chrysalis*: Female Initiation and Female Authority in Virginia

Woolf's The Voyage Out. Tulsa Studies in Women's Literature, v. 5, 1986. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/i219874. Acesso em: 11 ago. 2025.

JAMES, William. *Stream of Consciousness*. 1892. Disponível em: https://psychclassics.yorku.ca/James/jimmy11.htm. Acesso em: 12 ago. 2025.

Autoria feminina na literatura reproduzida em livros didáticos: possibilidades e desafios

Lívia da Silva Moura Batista[23]
Ariovaldo Pereira Lopes[24]

Resumo: O presente artigo busca analisar as representações femininas- de mulheres, no livro didático *Se Liga nas Linguagens- Língua Portuguesa*, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, buscando identificar a quantidade de textos de autoria feminina. Ademais, esse texto verificará quais desafios e possibilidades se apresentam para a construção de uma educação mais igualitária e inclusiva. Com base em uma abordagem qualitativa e documental, o estudo focaliza em textos selecionados na parte dedicada à Literatura, em que aparecem autoras, contrapondo-se à quantidade de textos, na mesma parte, de autoria masculina. A pesquisa destaca a importância de promover reflexões críticas nos livros didáticos, incentivando a desconstrução de estereótipos e a valorização da diversidade de gênero. Além disso, aponta os desafios enfrentados na busca pela escolha de autores dos livros didáticos para serem mais representativos e igualitários na questão de gênero, pois desconsiderar as autoras mulheres é reforçar a desvalorização que a classe sofre em todos os âmbitos, inclusive intelectual. Por fim, destacar a necessidade de formação docente para tratar desses temas de forma eficaz.

Palavras-chave: representações femininas; educação; mulheres.

Introdução

As diferenças de gênero têm marcado a sociedade contemporânea, não somente entre corpos, mas em relação à sociedade, aos direitos sociais, ao trabalho, dentre outras. Com o advento dos movimentos feministas, as mulheres começaram a ganhar espaços antes dedicados exclusivamente ao homem, como no trabalho como escritor, por exemplo. Logo, toda a luta do movimento feminista no século XX representa uma luta pela liberdade e pela identidade da mulher. Essa busca por uma nova identidade visava apagar ao imaginário coletivo estruturado da sociedade acerca do papel da mulher, que fora construído por meio da redução de seus direitos e de uma construção social masculina, aprisionando o gênero

[23] Aluna do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT/UnUCSEH/UEG. E-mail: liviasmoura@hotmail.com.
[24] Docente do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Unidade de Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas (PPG-IELT/UnUCSEH/UEG). ariovaldolopes@ueg.br.

feminino no espaço privado, na família, sendo, com isso, excluído do espaço público e, consequentemente, da própria sociedade, o que é veemente reproduzido em livros didáticos.

De maneira mais específica, a educação tem um papel central na formação de indivíduos e na construção de valores sociais. Nesse contexto, os livros didáticos, especialmente os de Língua Portuguesa, desempenham uma função crucial ao trazer conteúdos que não apenas desenvolvam habilidades linguísticas, mas também promovam reflexões sobre questões sociais, culturais e históricas. Entre essas questões, destaca-se a abordagem das relações de gênero e do feminismo - como a escolha de textos de autoria de mulheres dentro dos livros didáticos - temas essenciais para a construção de uma sociedade mais equitativa e democrática.

O feminismo, enquanto movimento social e político, busca a igualdade de direitos entre os gêneros, desafiando estruturas de poder que perpetuam desigualdades históricas. Inserir essa perspectiva no ensino básico, por meio de materiais didáticos, é um caminho estratégico para desconstruir estereótipos, ampliar horizontes culturais e formar cidadãos mais conscientes.

Contudo, essa tarefa não está isenta de desafios, como resistências culturais, limitações pedagógicas e lacunas nos próprios materiais didáticos.

Como forma de identificação temática imprescindível para a discussão sobre o Feminismo e relações de poder, este artigo tem como objetivo analisar as representações femininas- de mulheres, na parte dedicada à Literatura no livro didático *Se Liga nas Linguagens*, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, amplamente utilizado no Ensino Médio da disciplina de Língua Portuguesa. A pesquisa busca identificar avanços, limitações e desafios presentes no material sobre a representação quantitativa desses textos escritos por mulheres, considerando aspectos como a escolha dos textos literários e não literários da parte disposta ao período literário, para promover reflexões críticas sobre essa temática.

Ao longo do estudo, será discutido como o livro pode contribuir para a desconstrução de estereótipos e para a valorização da diversidade, além de apontar as barreiras que ainda dificultam a plena integração de uma perspectiva feminista no ensino de Língua Portuguesa.

A análise parte da premissa de que uma educação comprometida com a equidade de gênero não apenas enriquece o currículo escolar, mas também desempenha um papel transformador na sociedade.

Por isso, a análise de parte do livro *Se Liga nas Linguagens* será qualitativa e documental, focada em aspectos textuais e estruturais. Serão examinados alguns textos literários e não literários incluídos no material, que poderão ou não, inserir conteúdos reflexivos acerca do papel da mulher na sociedade. Os estudos de representações sociais e na abordagem de gênero na educação será o foco dessa análise.

Feminismo na educação

Ao longo das últimas décadas, apesar de persistirem disparidades salariais significativas entre homens e mulheres que desempenham as mesmas funções, é inegável o impacto transformador das críticas feministas sobre as desigualdades no mercado de trabalho. Essas críticas desempenharam um papel essencial no processo de diversificação ocupacional que as mulheres têm experimentado nos últimos 30 anos. No Brasil, o movimento feminista se orgulha de sua longa história de identificação com as lutas populares e os esforços pela democratização do país.

As contribuições das feministas em momentos marcantes da história nacional são extremamente reconhecidas. Elas serviram na linha de frente em lutas como a campanha pela anistia política, pela criação de creches — uma demanda essencial para as mulheres das classes populares — e pela descriminalização do aborto, cuja criminalização afeta de maneira desproporcional às mulheres de baixa renda. Essas mulheres, ao enfrentarem o aborto em condições precárias, enfrentam riscos que são significativamente relevantes para os índices de mortalidade materna no Brasil. Essas ações exemplificam a amplitude das pautas feministas, sempre atentas às necessidades das mulheres mais vulneráveis.

Porém, como ocorreu com outros movimentos sociais progressistas no Brasil, o feminismo também decidiu limitações ao longo de sua trajetória. Durante muito tempo,

apresentou-se preso a uma perspectiva eurocêntrica e universalista, que desconsiderava as diferenças internas ao universo feminino. Essa visão dinâmica dificultou o reconhecimento das múltiplas desigualdades e formas de opressão que atravessam a vida das mulheres, para além do sexismo. Consequentemente, as experiências de mulheres marginalizadas, cujas vivências são marcadas por opressões interseccionais — como racismo, pobreza e estigmatização —, continuaram invisíveis e silenciadas, perpetuando a exclusão de suas vozes no debate feminista mais amplo.

O feminismo é um movimento que luta por equidade de direitos e oportunidades entre os gêneros. Na educação, ele se manifesta pela busca de representações justas e igualitárias de mulheres e homens nos currículos escolares, além da promoção de discussões sobre desigualdades históricas e sociais. Autoras como Simone de Beauvoir, bell hooks e Heleieth Saffioti destacam a importância da educação como ferramenta para a emancipação feminina e para a formação de uma sociedade mais igualitária. Segundo hooks,

> Esse papel de destaque já está sendo buscado por várias mulheres desde muito tempo. Antes das aulas de Estudos de Mulheres, antes da literatura feminista, mulheres individuais aprendiam sobre feminismo em grupos. As mulheres naqueles grupos foram as primeiras que começaram a criar uma teoria feminista que incluía tanto análise do sexismo quanto estratégias para desafiar o patriarcado e novos modelos de interação social. Tudo o que fazemos na vida está fundamentado em teoria. Seja quando conscientemente exploramos as razões para termos uma perspectiva específica, seja quando tomamos uma ação específica, há um sistema implícito moldando pensamento e prática. Logo em seu início, a teoria feminista tinha como principal objetivo explicar para mulheres e homens como o pensamento sexista funcionava e como podemos desafiá-lo e mudá-lo (bell hooks, o feminismo é para todo mundo, 2018, p. 34).

Esse pensamento, hoje, tem se tornado evidente nas escolhas de textos para serem utilizados em livros didáticos, já que a sociedade do século XXI, especialmente as mulheres, angariaram posições até então obtidas apenas pelos homens.

Livros didáticos e representações sociais

É fato consumado que o livro didático é o suporte sobre o qual grande parte dos professores organiza suas aulas. Nesse contexto, "O livro didático tem se constituído na atualidade, como o material didático mais presente nas salas de aula dos diferentes níveis de ensino das escolas" (Bittencourt, 2002, p. 72). O livro didático é, assim, "apoio pedagógico, mas antes disso ele é mercadoria, é veículo de transmissão de ideologias, valores, representa um determinado grupo social e tem que ser analisado como tal" (Ferreira, 2005, p. 69). Desse modo, é preciso levar em consideração que os conteúdos existentes no livro didático não são verdades absolutas. É fundamental questionar, analisar criticamente os conteúdos que nele estão incluídos, pois esses trazem diferentes versões de uma mesma história.

No Brasil, as políticas públicas utilizadas para o livro didático, são representadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Este programa foi criado em 1985 e tem como função avaliar e distribuir gratuitamente os livros didáticos nas escolas públicas do país. É um passo importantíssimo para o papel do docente, que tem a oportunidade de buscar material de apoio que não seja exclusivamente voltado para o conteúdo, mas que traga possíveis reflexões sobre grupos marginalizados, questões ambientais, dentre outros, que por séculos foram excluídos da sociedade. Apesar disso, é preciso considerar que quando autorizado pelo PNLD, os livros didáticos não se tornam um método pelo qual é preciso seguir estritamente. "Mesmo aprovado, ele traz consigo toda uma ideologia implícita, interesses capitalistas das editoras e opções teóricas, metodológicas e de conteúdos por parte dos autores e equipes editoriais" (Ferreira, 2005, p. 70). Verifica-se, portanto, que houve grandes mudanças em relação aos livros didáticos, entretanto, a pergunta que aqui se coloca é: Como esses livros vêm abordando as mulheres e as questões de gênero?

Nesse viés, é fundamental que professor perceba como as mulheres são colocadas nos livros didáticos, para que assim, possa redimensionar sua prática, questionando a importância de determinados conteúdos, refletindo sobre sua compreensão sobre o passado e sobre sua

relação com o planejamento e o uso do livro didático. Portanto, há a necessidade de desenvolvimento do uso crítico do livro didático por parte do professor junto aos seus alunos.

Os livros didáticos, por sua centralidade no processo educacional, desempenham um papel crucial na formação de valores, visões de mundo e representações culturais. Contudo, estudos revelam que, historicamente, esses materiais têm retratado as mulheres de maneira estereotipada, frequentemente associando-as a papéis tradicionais e secundários, como o de mães, cuidadoras ou figuras subordinadas aos homens. Essa abordagem não apenas perpetua desigualdades de gênero, mas também reforça ideais limitantes que moldam as expectativas sociais sobre o papel das mulheres na sociedade.

Assim, bell hooks, ao discutir a interseccionalidade entre raça, classe e gênero, destaca como essas representações refletem e mantêm as estruturas de dominação patriarcal. Para hooks, a educação deve ser vista como uma prática de liberdade, capaz de subverter narrativas opressoras e abrir espaço para múltiplas vozes. Nesse contexto, a inclusão de figuras femininas diversas nos livros didáticos – que contemplam mulheres negras, indígenas, trabalhadoras e ativistas – é fundamental para desconstruir a lógica colonial e patriarcal que ainda permeia grande parte do material educacional.

Já Heleieth Saffioti, por sua vez, em sua análise sobre a relação entre patriarcado e capitalismo, ressalta como as representações simbólicas das mulheres reforçam as dinâmicas de exploração econômica e opressão social. Para Saffioti, os papéis atribuídos às mulheres nos espaços educacionais – seja como alunas ou personagens representadas – estão intimamente ligados às expectativas de um sistema que prioriza a reprodução das desigualdades. Assim, a construção de conteúdos que desafiem essas representações tradicionais deve ser um compromisso central da educação comprometida com a justiça social.

A perspectiva feminista, ao desafiar a tradição de invisibilidade ou estereotipação das mulheres nos livros didáticos, propõe um modelo educacional mais inclusivo e crítico. Essa abordagem busca não apenas incluir mulheres como figuras históricas ou contemporâneas de relevância, mas também promover uma análise das estruturas que marginalizam vozes femininas. Ao trazer à tona narrativas plurais, os livros didáticos tornam-se instrumentos para

fomentar uma educação que valorize a equidade de gênero e contribua para a transformação social.

Por isso, é imperioso selecionar uma obra didática voltada para o ensino da Língua Portuguesa do Ensino Médio e fazer breve análise deste. Nesse sentido, a opção escolhida foi livro *Se Liga nas Linguagens- Língua Portuguesa,* fazendo um recorte no período literário, para identificar quantas vezes teremos textos escritos por mulheres. Esse recorte foi feito de forma intencional, uma vez que a parte dedicada à literatura costuma vir marcada pela ordem cronológica das escolas literárias, e, obviamente a presença feminina até o século XIX na literatura, pelo menos nestes livros, é inexistente.

Essa ausência feminina na literatura nos mostra o quanto a mulher foi cerceada de papéis de destaque na sociedade, já que até pouco tempo, e os poucos textos que procuravam dar "voz" as mulheres, como as cantigas de amigo, do período do Trovadorismo, eram feitas por homens.

Nesse viés, no tocante ao que foi até aqui exposto, ao analisar a parte dedicada à literatura do livro *Se Liga nas Linguagens- Língua Portuguesa,* que vai da página 9 até a página 164, foram encontrados os seguintes textos escritos por mulheres:

1. **Canção "Xico", da artista *pop* portuguesa Luísa Sobral (p. 31 e 32)**
2. ***Brasil, de Eliane Potiguara* (p. 71)**
3. **Parte XI do poema "Árias pequenas. Para bandolim", Hilda Hilst (p. 73)**
4. ***Outros cantos*, de Maria Valéria Rezende (p. 74)**
5. ***A casa dos espíritos. (Fragmento), de* Isabel Allende (p. 82)**
6. ***Romance VII ou do negro das Catas. Cecília Meireles* (p. 133)**
7. **Capítulo 1 do romance *João Miguel*, de Rachel de Queiroz (p. 139)**

8. ***A paixão segundo G.H. (Fragmento)*, de Clarice Lispector (p. 147)**

9. ***A hora da estrela (Fragmento),* de Clarice Lispector (p. 148)**

10. ***Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres. (Fragmento),* de Clarice Lispector (p. 150 e 151)**

11. ***Americanah. (Fragmento), de Chimamanda Ngozi Adichie* (p. 151)**

12. ***Fêmea Fênix. Conceição Evaristo* (p. 163)**

Limitações identificadas

Apesar de avanços, o livro Se liga nas Linguagens apresenta lacunas, como a ausência de discussões explícitas sobre feminismo ou a escolha de textos que não problematizam a desigualdade de gênero. Isso é perceptível ao analisar a quantidade de textos que aparece na parte analisada, enquanto identificou-se apenas 12 textos ou fragmentos escrito por mulheres, a quantidade de textos ou fragmentos escritos por homens foi de 103 na mesma parte analisada, número 8 vezes maior que a quantidade de textos escritos por mulheres.

Por se tratar de uma parte que naturalmente é dividida em períodos históricos, os cinco primeiros textos vêm fazer um interdiscurso com outros textos escritos por homens, o que de certa forma, mostra uma preocupação em retratar a mulher em espaços históricos que elas são citadas apenas como personagens ou objeto de desejo por parte do eu-lírico. Esses textos são de autoras contemporâneas, o que reforça a falta de documentação ou registros históricos de escrita feminina, no período literário que abarca desde o Trovadorismo até o Simbolismo.

Essa situação começa a se transformar apenas quando se apresenta estudos do período Modernista, em sua 2ª fase, já no século XX, quando surgem escritoras de destaque nacional, como Cecília Meireles, Clarice Lispector, dentre outras. Nessa parte do livro, percebe-se que elas são valorizadas enquanto escritoras com características profundas. Quanto ao conteúdo escrito por elas, nota-se a presença das personagens femininas em destaque, mostrando o quão

sofrida é a vida para as mulheres de classe social mais baixa, dando ênfase a sua invisibilidade. É o que retrata o trecho abaixo:

> Como a nordestina, há milhares de moças espalhadas por cortiços, vagas de cama num quarto, atrás de balcões trabalhando até a estafa. Não notam sequer que são facilmente substituíveis e que tanto existiram como não existiriam. Poucas se queixam e ao que eu saiba nenhuma reclama por não saber a quem. Esse quem será que existe?
> LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006, p. 12-13 (Fragmento).

Clarice Lispector, um dos principais nomes da Literatura Brasileira, dá visibilidade a uma mulher que foge aos "padrões" descritos normalmente para protagonistas, e faz com uma maestria, deixando os leitores perplexos com tamanha realidade demonstrada. Essa representação de gênero pode ser debatida amplamente dentro da sala de aula.

Além de Lispector, é clara a representação da busca pela valorização feminina e da mulher negra no texto escrito por Conceição Evaristo, o último texto da parte analisada escrito por uma mulher. Esse protagonismo feminino já faz parte da escrita dessa poetisa, que se destaca pela denúncia de discriminação racial e pelo protagonismo feminino em suas obras. A autora é conhecida por sua escrita realista, que aborda questões de gênero e etnia. O poema Fêmea-Fênix traz essa abordagem de forma metafórica e tocante para seu leitor:

> *Fêmea-Fênix*
>
> Para Léa Garcia
>
> Navego-me eu-mulher e não temo,
> sei da falsa maciez das águas
> e quando o receio
> me busca, não temo o medo,
> sei que posso me deslizar
> nas pedras e me sair ilesa,
> com o corpo marcado pelo olor
> da lama.

Abraso-me eu-mulher e não temo,
sei do inebriante calor da queima
e quando o temor
me visita, não temo o receio,
sei que posso me lançar ao fogo
e da fogueira me sair inunda,
com o corpo ameigado pelo odor
da chama.

Deserto-me eu-mulher e não temo,
sei do cativante vazio da miragem,
e quando o pavor
em mim aloja, não temo o medo,
sei que posso me fundir ao só,
e em solo ressurgir inteira
com o corpo banhado pelo suor
da faina.

Vivifico-me eu-mulher e teimo,
na vital carícia de meu cio,
na cálida coragem de meu corpo,
no infindo laço da vida,
que jaz em mim
e renasce flor fecunda.
Vivifico-me eu-mulher.
Fêmea. Fênix. Eu fecundo.

É perceptível no poema como autora mostra o poder feminino sendo representado, trazendo a transformação do corpo da mulher negra, que antes era utilizado como instrumento de trabalho na escravidão, além da afirmação de sua identidade enquanto mulher.

Apesar de encontrar textos que trarão um bom embasamento para questões de gênero, a representatividade em relação a quantidade trazida no livro é muito pequena.

Possibilidades e desafios

Ao proceder à análise da seção dedicada à Literatura em uma obra didática específica, torna-se evidente que a representatividade de textos produzidos por mulheres e a inclusão de

temáticas relacionadas ao empoderamento feminino, à diversidade de gênero e aos direitos humanos permanecem limitadas. Tal constatação é perceptível mesmo em publicações contemporâneas, inclusive naquelas elaboradas por autoras ou resultantes de colaborações entre autoras e autores. Essa escassez de representações e abordagens revela lacunas significativas na promoção de uma perspectiva inclusiva e plural, evidenciando a necessidade de uma revisão crítica do cânone literário proposto nesses materiais.

Essa ausência não deve ser encarada como um mero detalhe editorial, mas como um reflexo de práticas históricas de exclusão e marginalização da produção literária feminina e das pautas associadas às questões de gênero. Sob esse prisma, o papel do professor adquire centralidade. Cabe a ele problematizar essas lacunas, utilizando-as como ponto de partida para fomentar debates críticos e reflexivos em sala de aula. A ausência da escrita feminina e a sub-representação de temas ligados às lutas por igualdade e emancipação podem ser abordadas como questões fundamentais para análise. Nesse contexto, os estudantes são instigados a refletir sobre o papel das mulheres na história da literatura e a considerar como os contextos sociais e culturais de diferentes períodos influenciaram a expressão e o reconhecimento das vozes femininas.

Além disso, o engajamento com essas temáticas não apenas contribui para uma análise literária mais rica, mas também possibilita uma compreensão mais ampla das condições que moldaram as relações de gênero ao longo da história. Essa abordagem crítica transforma o livro didático em algo além de um simples repositório de informações: ele se torna um dispositivo pedagógico capaz de promover debates que transcendam os limites do texto e alcancem questões de justiça social. Assim, o ambiente escolar se configura como um espaço privilegiado para a formação de sujeitos críticos, atentos às desigualdades estruturais e comprometidos com a construção de uma sociedade mais equitativa.

Ademais, é crucial que os professores desempenhem um papel ativo na seleção e utilização de materiais didáticos. Essa responsabilidade implica priorizar obras que contemplem discussões sobre diversidade, gênero e direitos humanos, reconhecendo a centralidade dessas temáticas para uma educação transformadora. Quando identificarem

lacunas ou ausências significativas nos conteúdos apresentados, os educadores devem atuar de forma propositiva, sugerindo às editoras a inclusão de textos e abordagens que ampliem as perspectivas oferecidas aos estudantes. Tal engajamento reforça o papel do professor como agente de mudança, contribuindo para que a educação cumpra sua função de formar cidadãos conscientes, capazes de compreender e questionar as desigualdades e opressões presentes na sociedade.

Portanto, a inclusão de vozes femininas e de discussões sobre diversidade nos materiais didáticos não é apenas uma demanda pedagógica, mas uma necessidade ética e social. Essa prática, associada a um trabalho docente comprometido, favorece a construção de um espaço escolar mais inclusivo e democrático, capaz de contribuir para a emancipação dos sujeitos e para a transformação das estruturas de poder que perpetuam as desigualdades.

Considerações finais

Após a análise da parte de literatura do livro didático Se liga nas Linguagens, percebemos o modo pelo qual esse traz as mulheres. Verificamos que o livro, quando trata da parte de literatura, mulheres são apenas citadas. Isso reflete o período estudado na literatura, do século XV ao XX, reduzindo participação ativa da mulher na vida social, cultural, política e econômica, relegando-as à segundo plano, quando não ao esquecimento. No entanto, as mulheres já apareciam, mesmo que de forma breve, nos textos.

Atualmente, temos a compreensão de que essa forma de representação das mulheres é estrita. Tal representação do gênero feminino reduziu demasiado o papel das mulheres, uma vez que essas sempre estiveram presentes em todos os âmbitos sociais, ao longo dos séculos. Acreditamos, portanto, que o ensino de Língua Portuguesa, dentro da Literatura e associada à história, pode abrir inúmeras possibilidades de leitura e compreensão a respeito da história das mulheres, contudo, cabe ao professor trabalhar diferentes temas e introduzir as mulheres juntamente aos conteúdos que estão sendo trabalhados, reconhecendo assim, as atuações femininas que estão presentes nos períodos literários.

Desse modo, acreditamos que o livro didático pode ser um dos recursos, mas não o único, quando se objetiva uma educação para a criticidade e autonomia. Nesse sentido o professor, mais do que reprodutor dos conhecimentos (e ideologias) do livro didático, deveria ser um dos seus intérpretes, e assim atuar numa relação dialógica com os estudantes e com os conteúdos definidos pelo currículo escolar.

Assim, a inclusão do feminismo no livro didático de Língua Portuguesa é essencial, além de uma ferramenta poderosa para formar cidadãos críticos e conscientes das desigualdades sociais, mas demanda esforços conjuntos de educadores, autores de materiais didáticos e políticas públicas para alcançar sua plena potencialidade. Promover uma abordagem crítica e feminista nos livros didáticos é essencial para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa.

Referências

BITTENCOURT, C. Livros didáticos entre textos e imagens. *In:* BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 69-90.

FERREIRA, Angela Ribeiro. *Representações da história das mulheres no Brasil em livros didáticos de história*. 2005. Dissertação (Mestrado) – UEPG, Ponta grossa, 2005.

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo*. São Paulo: Nova Fronteira, 1980.

hooks, bell. *Feminismo é para Todo Mundo*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. *Se Liga nas Linguagens*. 1. ed. -- São Paulo: Moderna, 2020.

SCOTT, Joan W. Gênero: Uma Categoria Útil de Análise Histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, 1990.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. *Gênero, Patriarcado e Violência*. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

O "Mundo Colonial" Representado na Obra Sangue Negro de Noémia de Sousa: Uma leitura a partir de Frantz Fanon

Marcelo Augusto Ferreira Andrade[25]

Resumo: Os estudos sobre o colonialismo português em Moçambique têm dado pouca atenção à literatura produzida no período como documento histórico. É na perspectiva de romper esse paradigma histórico que o presente trabalho se orienta. O objetivo central deste artigo é trazer a literatura para o centro da pesquisa, afirmando-a como documento histórico capaz de abarcar o passado como metodologia científica. Como referencial teórico, este trabalho se apoia Obra Sangue Negro da poetisa moçambicana Noémia de Sousa para pensarmos o domínio colonial português. E a partir disso, sua articulação com a categoria/conceito de "mundo colonial" do martinicano Frantz Fanon. Um estudo de natureza qualitativa, a partir dos pressupostos da pesquisa bibliográfica. A pesquisa nos mostrou que é possível uma articulação entre a literatura e a História como ferramenta histórica científica. Este artigo contribuiu para ampliarmos os estudos sobre o continente africano e suas expressões artísticas e científicas, demonstrando que a África é sim um lugar de produção de arte e artistas.

Palavras-chave: literatura; Moçambique; mundo colonial; Noémia de Sousa.

Introdução

O colonialismo português em Moçambique se inicia de forma 'efetiva' após suas diversas expedições ao interior do país, entre os anos de 1876 e 1880. Portugal foi um dos primeiros países europeus a lançar ofensivas ao interior do continente africano com a clara intenção de controle econômico, político, social e cultural da região, impulsionando a 'corrida à partilha da África' e dando início a quase 100 anos de extrema exploração e desumanização do indivíduo africano e suas práticas.

Estudos que se debruçam sobre o colonialismo nos mostram que, tal sistema, como salienta Frantz Fanon, não se restringe a suas meras análises econômicas, administrativas e políticas. Tendo, segundo o autor um caráter ainda mais duradouro em seu fator cultural e identitário, capaz de moldar sua subjetividade.

[25] Graduando do Curso de Licenciatura em História pela UEG. E-mail: Marceloandrade0603@outlook.com

Entretanto, poucos estudos refletem sobre o colonialismo a partir da literatura, e é nessa perspectiva que o presente trabalho se orienta, trazendo as produções literarias da época, e nesses estudo em especifico a obra Sangue Negro de Noémia de Sousa, como uma lente a fim de 'alargar' o panorama colonial moçambicano, buscando um maior entendimento dos fatos e mentalidades do referido tempo historico.

Deste modo, as perguntas de pesquisa que direcionam essa pesquisa são; a) de que modo Frantz Fanon define sua categoria de mundo colonial?; b) como Noémia de Sousa representa em suas obras literárias a mesma categorização de 'mundo colonial' fanoniano na moçambique colonial?

A partir da problemática apresentada, este artigo tem como objetivo central analisar a representação da categoria "mundo colonial" de Frantz Fanon na obra Sangue Negro, de Noémia de Sousa.

Para responder ao objetivo proposto, a presente pesquisa foi realizada a partir da escolha do poema Passe, que perpassa a relação do moçambicano com as cidades coloniais, além de evidenciar a desigual questão dos trabalhos realizados pelos nativos e pelo portugues.

A fim de se teorizar a temática em evidência, utilizaremos a categoria/teoria de mundo colonial. Frantz Fanon ao analisar as relações entre os colonos e os colonizados, nota algumas engrenagem que compõem a máquina do colonialismo francês, primeiro na Martinica, e depois na Argélia, país onde atuou na guerra de libertação nacional e morreu pela sua missão[26].

Desenvolvimento

Os estudos sobre o colonialismo têm dado ênfase à dimensão econômica, administrativa e política das relações entre colonizados e colonizadores. Para Frantz Fanon, psiquiatra de formação, o colonialismo ou, melhor dizendo, Mundo Colonial, não se restringe às meras dimensões econômicas, administrativas e políticas. De acordo com o autor, há uma perversidade ainda maior em sua dimensão identitária-racial e/ou cultural e social.

[26] Fanon acreditava que todo mundo, em especial a massa colonizada, tinha uma missão. Cabe a nós achá-la, cumpri-la ou traí-la.

O colonialismo não se satisfaz em encerrar o povo em suas malhas, em esvaziar o cérebro do colonizado de todas as formas e de todo conteúdo. Por uma espécie de perversão da lógica, ele se orienta para o passado do povo oprimido, distorce-o, desfigura-o, anula-o (Fanon; Frantz, 2022, p: 211).

Fanon argumenta ainda que a burocracia colonialista em complicidade com a alienação cultural resultou, de caso pensado, à convencer os nativos que o colonialismo deve retirá-los da barbárie, das trevas (p. 211).

Juntamente com o processo de alienação cultural, que (des)orienta os indivíduos colonizados e os (re)direciona à lógica dos valores europeu moderno, que frequentemente são apresentados como universais e superiores, rejeitando suas epistemologias ancestrais e culturais, emerge de forma indissociável à complexa questão identitária-racial. O objetivo primordial da demarcação racial era a coisificação/animalização dos seres humanos sob o signo da raça. A demarcação racial, portanto, não era apenas um fenômeno social ou cultural; era uma engrenagem essencial no motor do “mundo colonial”. Ao reduzir os colonizados a "coisas" e/ou "animais", torna-se ideologicamente uma obrigação dos povos “civilizados” submetê-los a condições desumanas de trabalho, extrair seus recursos e justificar a pilhagem de suas terras e almas.

A raça, como constructo social e político, foi utilizada como ferramenta para justificar a dominação e hierarquizar as sociedades, relegando aos povos não europeus a categoria de não-humano.

A raça é a invenção que precede a noção de humanidade no curso da empreitada ocidental, o estatuto de humanidade empregado ao longo do processo civilizatório colonial europeu no mundo é fundamental na destruição dos seres não brancos (Rufino, 2019, p. 9).

A cor da pele, os traços fenotípicos e as origens étnicas tornam-se marcadores de status social e de dignidade humana, criando um sistema de opressão que molda a percepção de si e do outro.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

Com efeito, em situação colonial, o trabalho do racismo visa, em primeiro lugar, abolir toda a separação entre o eu interior e o olhar exterior. Trata-se de anestesiar os sentidos e de transformar o corpo do colonizado em coisa, suja rigidez lembra a do cadáver (Mbembe, 2011)

Para o autor é justamente após a criação da raça que se alicerça toda e qualquer relação existente entre os colonizadores e os colonizados. Veremos como o trabalho, as cidades, as machambas e até a atmosfera são moldados pelo cárcere racial[27], promovido e alimentado pela modernidade europeia, criando uma estrutura de poder rígida capaz de petrificar o corpo e a mente do colonizado.

A questão identitária-racial será retomada no processo de unificação dos países africanos, e aqui neste estudo especificamente o caso moçambicano, a fim de convocar a massa colonizada para sua grande missão: a Luta de Libertação Nacional.

Ainda dentro da categoria de 'mundo colonial' levantada por Fanon, discute-se a ideia de 'mundo compartimento maniqueísta' que, levada ao seu máximo, desumaniza o colonizado (p. 39). Tal ideia surge do olhar sensível do autor, que vê as sociedades africanas subjugadas pelos europeus como uma espécie de 'tabuleiro de xadrez' (Sousa, 2016, p. 30). Nesse cenário, o branco estrangeiro, pertencente à classe dirigente, delimita o espaço que o corpo racializado deve ocupar, utilizando os quartéis militares como linha divisória que separa as cidades dos brancos das 'machambas' dos colonizados.

O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colono limitar fisicamente - isto é, por meio da polícia e das forças militares - o espaço do colonizado. Como que para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colono faz do colonizado uma espécie de quintessência do mal (Fanon, p. 37-38).

Outra questão abordada pelo argelino de coração é o trabalho forçado dentro das colônias. O sistema capitalista na modernidade precisou se moldar, visto que, o próprio tinha se lançado contra o sistema escravagista dos séculos XVII e XVIII. Era preciso então criar uma situação onde o trabalho análogo à escravidão fosse camuflado. Em Moçambique uma

[27] Rufino (2019), em seu livro "Pedagogia das Encruzilhadas", utiliza o termo "cárcere racial" para tratar da violência do sistema colonial, capaz de inventar, na era moderna, a raça que aprisiona o indivíduo sob o estigma.

das estratégias utilizadas pelos portugueses foram os altos impostos cobrados pelos dirigentes da colônia, a fim de forçar a massa colonizada a procurar sua subsistência nas minas de ouro ou nas plantações de algodão, garantindo assim o fluxo de mão de obra barata para as empresas coloniais.

Noémia de Sousa enxerga de forma bastante sensível essa relação: "E quem é escravo nas plantações de sisal/e de algodão,/por esse Moçambique além…/O sisal e o algodão que hão de ser "pondos" para ti/e não para mim, meu patrão…" (Sousa, 2016, p. 71). Ainda neste poema, Noémia explicita de forma bem clara porque este tipo de trabalho é feito pelos moçambicanos: 'Oh, mas porquê, patrão? Diz-me só:/que mal te fiz?/(será o ter eu nascido assim com esta cor?)' (p. 70). Demonstrando ser, antes de mais nada, o caráter racial a reger tal relação.

O mundo colonial fanoniano implica também a questão da atmosfera sangrenta. Que propicia a proliferação da extrema violência em todo lugar da colônia. É essa atmosfera violenta que ritmiza todos os corações colonizados em todo lugar da colonial, e é através dela que a Luta de Libertação Nacional se populariza e ganha força.

O colonialismo português em Moçambique é tratado por José Luís de Oliveira Cabaço (2007), como tendo uma "essência dualista" (p. 27). Para o autor a demarcação racial é a principal característica do "mundo colonial" moçambicano.

> Na sociedade colonial em África estarão, frente a frente, bem demarcados, não só "branco e preto", "indígena e colonizador", mas também "civilizado e primitivo", "tradicional e moderno", "cultura e usos e costumes", "oralidade e escrita", "sociedade com história e sociedade sem história", "superstição e religião", "regime jurídico europeu e direito consuetudinário", "código do trabalho indígena e lei do trabalho", "economia de mercado e economia de subsistência" etc. (Cabaço, 2007, p: 38).

A partir de 1940 em Moçambique se inicia o movimento literário de busca de por consciência nacional, tendo na figura de Noémia de Sousa[28] a sua maior inspiradora.

[28] Noémia de Sousa nascida em 1926 em Catembe, litoral sul de Moçambique. Considerada a "Mãe dos poetas moçambicanos" pela sua importância e influência nas gerações futuras.

A literatura Nacional de língua portuguesa em Moçambique produzida entre os anos de 1940 a 1950, é o resultado de um processo de colonização marcada pela extrema violência o apagamento das vozes marginalizadas e a subjugação do sujeito africano. Noémia de Sousa de insere exatamente em meio a essa efervescência, com sua literatura reivindicativa e denunciadora, onde o eu lírico grita tão alto que ecoa por toda parte no continente africano.

Noémia a partir do vivido "mundo colonial" utiliza a literatura como ferramenta de denúncia das mazelas do sistema colonizalista portgues, dando vida assim a sua Obra Sangue Negro, composto por 46 poesias, tendo a luta anticolonial como a tematica principal.

Noémia capta bem o que Cabaço (2007) chama de "essência dualista" desse "mundo colonial" moçambicano, através de vários poemas. Aqui neste artigo destaco o poema intitulado Passe, que analisa a relação da cidade dos brancos com o corpo negro, que Fanon (2022) da o nome de 'mundo compartimento'.

Noémia, com uma sensibilidade poética ímpar, capta o que Cabaço (2007) denominou de "essência dualista" do "mundo colonial" moçambicano. Através de diversos poemas que compõem sua obra, a autora denuncia as contradições inerentes ao colonialismo, explorando as profundas divisões e o impacto da colonização na identidade e na vivência dos indivíduos. Neste artigo, destaco o poema intitulado "Passe", um dos exemplos mais emblemáticos do "mundo colonial" moçambicano. "Passe" oferece uma análise ímpar da relação entre a cidade, concebida como um espaço dos brancos, dos estrangeiros pertencentes à classe dirigente e o corpo negro. A obra reflete notavelmente a ideia de 'mundo compartimento' de Fanon (2022), evidenciando uma segregação espacial e social.

> A ti, que nos exiges um passe para podermos passear
> pelos caminhos hostis da nossa terra,
> diremos quem somos, diremos quem somos:
>
> - Eternos esquecidos na hora do banquete,
> abandonam-nos sempre na rua húmida, reluzente de noite,
> e oferecem-nos apenas o espectáculo das janelas iluminadas,
> dos risos estrídulos, e a amarga ironia das nossas canções negras
> filtradas como aguardente de cana por lábios finos e cruéis…

Nós somos os filhos adoptivos e os ilegítimos,
que vossos corações tímidos, desejosos de comprar o céu - ou a vida.
vieram arrancar aos trilhos ladeados de micaias,
para depois nos lançarem, despidos das peles e das azagaias,
- ah, despojados dos diamantes do solo e do marfim,
despojados da nossa profunda consciência de homens -
nos tantos metros quadrados dos bairros de zinco e caniço!

Nós somos sombras para os vossos olhos, somos fantasmas.
Mas, como estamos vivos, extraordinariamente vivos e despertos!
Com sonhos de melodia no fundo dos olhos abertos,
somos os muchopes de penas saudosas nos chapéus de lixo;
e zampunganas trágicos - xipócués vagos nas noites munhuanenses,
e mamparras coroados de esperança, e magaíças,
e macambúzios com seu shipalapala ecoando chamamentos...
No cais da cidade, somos os pachiças
e na Vida digna, somos aqueles que encontraram os lugares tomados, somos os que não têm lugar na Vida, ah na Vida que se abre, luminosa, com cada dia de pétala!
Nós somos aqueles que só na revolta encontram refúgio.
Que se deixam possuir, ébrios, pelo feitiço dos tambores,
nos batuques nocturnos* da vingança,
somos aqueles que modelam sua dor de braços torcidos
no pau preto do Norte,
a dor deformadora que mais tarde despertará o desprezo e a incompreensão nas prateleiras dos museus da civilização…

Somos os despojados, somos os despojados!
Aqueles a quem tudo foi roubado,
Pátria e dignidade, Mãe e riquezas e crenças, e Liberdade!
Até a voz da nossa Raça, da revolta dos nossos corpos tatuados,
nos foi roubada para embriaguez de vossos sentidos anémicos, arrastando-se nos bailes frios iluminados a electricidade...
Despojados, ficámos nus e trémulos,
nus na abjecta escravidão dos séculos...
Mas com o calor da chama eterna das nossas fogueiras acesas,
crepitando, rubras, sobre os dias e as noites,
com vaga-lumes de protesto, de gritos, de esperança!

- Agora, que sabes quem somos,
não nos exijas mais a ignomínia do "passe" das vossas leis!
(Sousa, 2016, p. 34-35).

O passe representa para o poder administrativo portugues uma forma de controle do corpo da massa colonizada. O passe era uma forma de identificação que o colonizado

apresentava ao guarda na fronteira da cidade dos estrangeiros, que constava o que o negro ia fazer na cidade (qual trabalho seria executado por ele) e até o horario que ele ia passar na cidade. Demonstrando com muita clareza que aquele lugar, que aquela presença, que aquela cor, não eram bem vindos naquele espaço.

A abertura do poema: "A ti, que nos exiges um passe para podermos passear / pelos caminhos hostis da nossa terra," estabelece imediatamente a voz poética em oposição a um "tu" opressor, no qual o eu lírico se transforma em uma espécie de eu coletivo. De forma ambígua, ela: "diremos quem somos, diremos quem somos" (ironicamente e em autoafirmação de sua identidade enquanto moçambicana), se apresenta a esse “tu” opressor e ao leitor.

Em seguida, Noémia trata de dar luz tanto ao processo de desumanização do colonialismo quanto à tentativa de tomada de consciência da massa colonizada: "despojados da nossa profunda consciência de homens", utilizando, outra vez, da ambiguidade como ferramenta poética.

Na estrofe seguinte, a contradição é marcante: "Nós somos sombras para os vossos olhos, somos fantasmas. / Mas, como estamos vivos, extraordinariamente vivos e despertos!" Nos apresenta um cenário colonial onde apesar de serem invisibilizados pelo opressor, eles afirmam sua presença e consciência, utilizando muitas vezes dessa ‘invisibilidade’ para na ‘revolta’ encontrar abrigo: "Nós somos aqueles que só na revolta encontram refúgio." A revolta aqui não é apenas uma reação direta à violência a que foram submetidos, mas um espaço de existência e afirmação.

Ao final o poema discute a questão da esperança como arma, para alimentar o sentimento de liberdade no processo de Luta por LIbertação Nacional: "Mas com o calor da chama eterna das nossas fogueiras acesas, / crepitando, rubras, sobre os dias e as noites, / com vaga-lumes de protesto, de gritos, de esperança!" As fogueiras simbolizam a tradição, a comunidade, a resistência que nunca se cansa. Por fim, o poema culmina por uma reivindicação direta e dolorosa: "- Agora, que sabes quem somos, / não nos exijas mais a ignomínia do "passe" das vossas leis!" É um ultimato que, após revelado sua identidade e sua

história de dor e resistência, o opressor não tem mais o direito de lhes negar a liberdade, a vida.

As análises dos poemas a partir da categoria de “mundo colonial” do autor Frantz Fanon revelam de forma incontestável que a demarcação racial não é apenas um traço fenótipo, e sim a principal e mais persistente marca da modernidade e do colonialismo. Tal lente analítica nos permite aprofundar-nos no sistema colonialista, de modo que, fica evidente as engrenagens de poder e dominação que historicamente definiram e continuam a influenciar as sociedades pós-coloniais.

Além disso, o estudo evidencia o caráter combativo e engajado de ambos os autores, cujas obras se tornam um poderoso guia de resistência e reivindicação. A denúncia das injustiças e violências inerentes ao sistema colonial, aliada à reivindicação de sua terra e de sua identidade cultural, constitui o combustível capaz de inflamar a Luta de Libertação Nacional por todo o continente africano.

Em um contexto mais amplo, essa perspectiva fanoniana sobre o "mundo colonial" nos convida a refletir sobre as permanências do colonialismo e suas diversas manifestações na sociedade contemporânea, desde as estruturas econômicas globais até as engrenagens de opressão cultural e identitária.

A literatura de Noémia de Sousa nos possibilitou pensarmos de forma mais sensível o dia a dia do ‘homem-bicho’ no contexto do sistema colonial português em Moçambique. Através de sua escrita, a autora expõe de forma amarga o caráter desumanizador, exploratório, violento e aliciador desse regime, que visava não apenas a subjugação física, mas também a aniquilação da subjetividade e da identidade dos povos colonizados.

A obra de Noémia de Sousa, inserida na rica tradição da literatura do povo negro, emerge como o principal meio de denúncia das mazelas colonias e, simultaneamente, um poderoso instrumento de convocação da massa colonizada à luta por sua libertação e autonomia. Ao dar voz às experiências e sofrimentos de seu povo, a autora não apenas documenta a opressão, mas também acende a chama da resistência, inspirando a busca por justiça e dignidade.

Considerações finais

O objetivo geral do projeto é analisar o conceito de "mundo colonial" a partir da ótica de Fanon, e como ela se relaciona com a Obra Sangue Negro de Noémia de Sousa.

O principal problema de pesquisa que direcionou essa pesquisa foi; de que modo a ideia de 'mundo colonial' proposto por Fanon também aparece na obra de Sangue Negro de Noémia de Sousa?

Nesse sentido, a principal contribuição deste estudo é trazer as vozes africanas para o centro da análise, com a intenção de enriquecer tais epistemologias, rompendo com as literaturas coloniais que achatam as narrativas africanas com a intenção de abafar suas vozes, perpetuando assim as práticas coloniais que ao longo do tempo os perseguem.

O fato dessa pesquisa estar direcionado para aproximação com o pensamento fanoniano, não foi possível contemplar de forma direta a problemática do gênero feminino dentro do sistema colonial.

A partir dessa perspectiva abre-se possibilidade para futuros trabalhos que abordem a questão feminina a partir da obra de Noémia de Sousa que, por sua vez, aborda a temática de forma brilhante e dolorosa.

Meus parabéns ao Fanon e seu legado pelo centenário, acho que encontrei minha missão.

Referências

CABAÇO, Oliveira de Luís José. *Moçambique:* Identidades, colonialismo e libertação. São Paulo. 2007.

CAPOSSA, Romão. Algumas conseqüências da Conferência de Berlim (1884-1885) para a atual África**.** *identidade!*, v. 7, n. 7, p. 10-18, 2005. Disponível em: https://revistas.est.edu.br/Identidade/article/download/2286/1903.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Zahar, 2022.

FANON, Frantz. *Pele negra máscaras brancas*. Ubu, 2016.

MBEMBE, Achille. *A universidade de Frantz Fanon,* 2011.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das Encruzilhadas.* Mórula, 2019.

SILVA, Francisca Jocineide de Alencar. *A poesia de Noémia de Sousa: Uma descrição da mulher moçambicana em sangue negro***.** 2022, 17f. TCC - Curso de Especialização Interdisciplinar em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa/ILL, Instituto de Educação a Distância - EAD, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção-Ceará, 2022. Disponível em: Repositório Institucional https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/6162.

SOUSA, Noémia. *Sangue Negro.* Kapulana, 2016.

Ética na produção audiovisual

Cuidado com os atores sociais em filmes documentários

Mateus Carlos Baptista[29]

Geórgia Cynara Coelho de Souza[30]

Rafael de Almeida Tavares Borges[31]

Joana D'arc Bardella Castro[32]

Divina Aparecida Leonel Lunas Lima[33]

Resumo: Este trabalho objetiva analisar até que ponto a exploração, apenas para os fins artístico e/ou comercial, de um documentário pode comprometer a representação da realidade da vida, ou melhor, a história da vida das pessoas ou grupos sociais retratados. Para alcançar esse objetivo, levantou-se a questão: a representação da realidade em um filme documentário pode ser desvirtualizada por seus produtores? Adotou-se, para esta pesquisa, a revisão bibliográfica. A conclusão a que se chega é que uma representação cinematográfica para fins apenas artística ou comercial implica na geração de identidade estereotipada com a estigmatização social do filmado. Indução ao uso de máscara social ou identidade social que pode ressignificar a identidade da própria pessoa em questão. As implicações também recaem sobre a representação sensacionalista da vida de uma pessoa ou grupo social. Transforma a perda ou sofrimento do Outro em "os reality shows televisivos" ou "shows de exotismo" sem nenhum pudor moral. Seria bom se o cineasta seguisse para uma produção com liberdade criativa, mas sem deixar de lado a responsabilidade ética. Ou seja, discorrer subjetivamente sobre o tema, proporcionando prazer ao espectador enquanto influencia a mudança de sua cosmovisão e que, consequentemente, transforma a sua própria identidade e identidade social em um ambiente regido por princípios éticos.

Palavras-chave: representação da realidade; criatividade com responsabilidade; mudança de cosmovisão.

[29] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado, Anápolis - Goiás. Av. Juscelino Kubitscheck, 146 - Jundiaí, Anápolis – GO. E-mail: mcb@aluno.ueg.br.

[30] Docente no Programa de Pós-Graduação em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado da Universidade Estadual de Goiás. Pós-doutorada (2023) em Meios e Processos Audiovisuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). E-mail: georgia.cynara@ueg.br.

[31] Docente da Universidade Estadual de Goiás nos programas de Pós-Graduação em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado. Pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás, UFG. E-mail: rafaeldealmeida.ueg@gmail.com.

[32] Orientadora deste trabalho. Docente das Ciências Econômicas e do Programa de Pós-Graduação em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (TECCER) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Doutorada em Economia pela Universidade de Brasília, E-mail: joanabardellacastro@gmail.com.

[33] Coorientadora deste trabalho. Docente das Ciências Econômicas e do Programa de Pós-Graduação em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (TECCER) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Doutora pela Unicamp em Desenvolvimento Econômico. E-mail: divina.lunas@ueg.br.

Introdução

Quando se trata da produção audiovisual, é imprescindível haver uma relação ética entre os produtores (direção e a equipe de produção) e os atores sociais. Os atores sociais são pessoas comuns que, após a gravação do filme, continuarão em seus habituais afazeres e, além disso, é estabelecido, nessa relação, um profundo compromisso que se pode definir como fraternal Guzmán (2017). "Os 'personagens nos dão de presente um testemunho desinteressado. Concedem-nos um tesouro. Não existe um contrato, nem dinheiro envolvido, nem obrigações pactuadas' " (Guzmán, 2017, p. 61).

O trabalho concentra-se, especificamente, no contexto da representação documentária, realidade que não é uma reprodução da realidade e nem deve ser entendida como produção de documento. Segundo Caixeta e Silva (2025, p. 11), os documentários "[...] podem até se valer de documentos para sustentar a defesa de um argumento, mas não devem ser encarados como cópias fiéis da realidade ou como provas factuais", pois, tratam-se de uma forma artística (formais, estéticas, discursivas, tecnológicas, entre outras) de múltiplas escolhas configurada a partir de seu ponto de vista.

A problemática levantada é que se a representação da realidade em um filme documentário pode ser desvirtualizada por seus produtores? Os produtores de documentários precisam ter cuidado na maneira como representam a realidade das pessoas e as histórias que contam delas. Devem evitar, impreterivelmente, a exploração de estereótipos e/ou a exploração sensacionalista da imagem de seus atores. Quando há não respeito para com os direitos das pessoas em representação ou em uma produção cinematográfica, obviamente, há flagrante ignorância de forma consciente ou inconsciente da dignidade humana e isso, sem dúvida, justifica pesquisa acadêmica, com esta, neste âmbito.

Objetiva-se com esta pesquisa analisar até que ponto a exploração, apenas para os fins artístico e/ou comercial, de um documentário pode comprometer a representação da realidade da vida, ou melhor, a história da vida das pessoas ou grupos sociais retratados. Adotou-se, quanto à abordagem (Mendonça, 2014) ou à natureza de seus dados (Gil, 2017), a pesquisa

qualitativa e quanto ao delineamento, os procedimentos técnicos de coleta, análise e interpretação de dados, pesquisa bibliográfica. Ou a revisão biográfica. A revisão biográfica ou revisão da literatura que, no caso deste trabalho, revisão narrativa de literatura buscou-se diferentes tipos de fontes como artigos, teses, dissertações, textos on-line para uma análise crítica das literaturas obtidas sem, necessariamente, precisar esgotar as fontes de informações.

O presente trabalho está dividido em três partes, sem contar com a introdução e a conclusão. A primeira parte discorre sobre a representação da realidade em documentários atentando para o respeito pelos direitos e pela dignidade dos personagens envolvidos, isto é, evitando estereótipo ou a exploração sensacionalista de sua vida e histórias. E, por fim, a terceira discorre a tendência de exploração para fins apenas comercial da produção cinematográfica em detrimento da imagem dos atores sociais envolvidos. O cineasta é induzido a escolher como pressuposto a exploração sensacionalista do mundo representado em seu filme.

Representação subjetiva da realidade

Conceitualmente, o documentário é amplamente abordado e quase é uma unanimidade entre os estudiosos em dizer que, definir documentário, não é tarefa simples. É nessa ordem de ideias que Nichols (2005, p. 47) argumenta que, "se o documentário fosse uma reprodução da realidade, esses problemas seriam bem menos graves. Teríamos simplesmente a réplica ou cópia de algo já existente. Mas ele não é uma reprodução da realidade, é uma representação do mundo em que vivemos." Esse mesmo autor apresentou uma definição que, na opinião dele, aproxima-se do que é um documentário ao escrever:

> o documentário fala de situações e acontecimentos que envolvem pessoas reais (atores sociais) que se apresentam para nós como elas mesmas em histórias que transmitem uma proposta, ou ponto de vista, plausível sobre as vidas, as situações e os acontecimentos representados. O ponto de vista particular do cineasta molda essa história numa maneira de ver o mundo diretamente, e não numa alegoria fictícia (Nichols, 2016, p. 37).

Posto isso, tentar definir documentário é tentar relativizar ou limitar o que é amplo e complexo (Dias, 2009). O propósito neste trabalho, então, não é discorrer sobre o que é, mas, o que faz um documentário – representação da realidade. Santos (2011) explica que representação é uma palavra de origem latina proveniente do vocábulo repraesentare significando "tonar presente" ou "apresentar de novo". Segundo ele, seu uso posterior, no latim clássico, não tinha nenhuma relação com pessoas representando outras, masobjetos inanimados. No decorrer dos tempos, o conceito representação passou a adquirir significados mais complexos. Para Abbagnano (2007), o vocábulo indicava, na idade medieval, imagem ou ideia, ou ambas as coisas. No seu infinitivo, o conceito apresenta três significados fundamentais, a saber:

> [...]. Em primeiro lugar, designa-se com este termo aquilo por meio do qual se conhece algo; nesse sentido, o conhecimento é representativo, e representar significa ser aquilo com que se conhece alguma coisa. Em segundo lugar, por representar entende-se conhecer alguma coisa, após cujo conhecimento conhece-se outra coisa; nesse sentido, a imagem representa aquilo de que é imagem, no ato de lembrar. Em terceiro lugar, por representar, entende-se causar o conhecimento do mesmo modo como o objeto causa o conhecimento Qiiodl (IV *apud* Abbagnano, 2007, p. 853).

Representar significa, no primeiro caso, a ideia no sentido geral; no segundo, a imagem; e, no terceiro, o objeto. Conforme o autor, são esses os possíveis significados da representação que voltam a ter relevância com a noção cartesiana de ideia como quadro ou imagem da coisa (Abbagnano, 2007).

Os Tributários da Linguística Sistêmico Funcional (LSF) construíram um sistema visual em três significados simultâneos. O primeiro é um ideacional onde é possível a realização em imagem modo de representação do mundo; o segundo significado, é interpessoal, este faz uma interação entre a imagem e seus expectadores em que se estabelece também os papeis sociais; e, terceiro e último, as formas de organização de uma imagem contribuem-se para a construção de seus significados (Biasi-Rodrigues; Nobre, 2010).

Parece que o sentido de representação mais próximo do que se trata este trabalho é trazido pela LSF no seu primeiro significado – forma ideacional que permite o uso de imagem de modo a representar mundo Caixeta e Silva (2025) corroboram essa ideia ao definirem a representação como sendo "imagem ou ideia que traduz nossa concepção de mundo" Nichols (2005, p. 47) também entende que documentário "representa uma determinada visão do mundo, uma visão com a qual talvez nunca tenhamos deparado antes, mesmo que os aspectos do mundo nela representados nos sejam familiares."

Na opinião de Hall (2016, p. 31) a "representação significa utilizar a linguagem para, inteligivelmente, expressar algo sobre o mundo a outras pessoas." Para ele, é um processo longe de ser simples e direto, envolvendo o uso de signos, linguagem e imagem para significar ou representar objetos.

> I – Representar algo é descrevê-lo ou retratá-lo, trazê-lo à tona na mente por meio da descrição, modelo ou imaginação; produzir uma semelhança de algo na nossa mente ou em nossos sentidos. Como, por exemplo, na frase: "Este quadro representa o assassino de Abel por Caim." II – Representar também significa simbolizar alguma coisa, pôs-se no seu lugar ou dela ser uma amostra, ou um substituto. Como na frase: "No cristianismo, a cruz representa o sofrimento e a crucificação de Cristo" (Hall, 2016, p. 32).

A representação da realidade é feita de forma subjetiva. Isso é expresso no trecho "uma determinada visão" na frase de Nichols (2005, p. 47). Ele deixa ainda mais evidente essa ideia na definição do documentário quando afirma "transmitem uma proposta, ou ponto de vista" ou "o ponto de vista particular do cineasta" (Nichols, 2016, p. 37). Significa que a realidade, que pode ser um acontecimento ou uma história real, submete-se à interpretação do cineasta, baseando-se nas ferramentas à sua disposição. Caixeta e Silva (2025) chamam-nas de forma artística (formais, estéticas, discursivas, tecnológicas, entre outras) de múltiplas escolhas a partir das quais configuram seu ponto de vista.

Em Gutfreind (2006, p. 5), o cinema é entendido como "um meio de transpor para a tela o universo pessoal, solicitando a participação do espectador." Para ela, assim se tem a

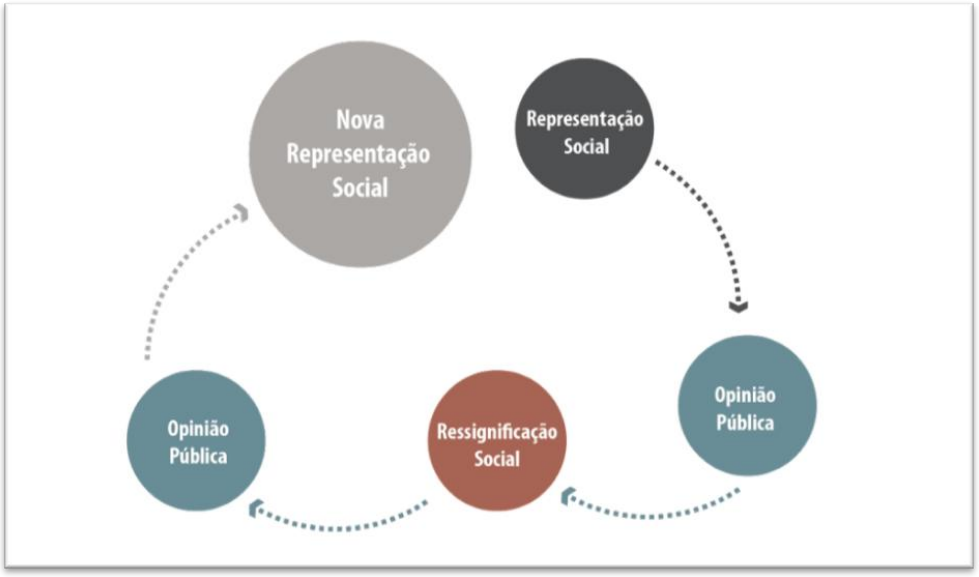
dimensão subjetiva que impulsiona o nascimento do imaginário. Nesse sentido, a dimensão se desenvolve em dois níveis:

> [...] de um lado, essa subjetividade nos remete ao mundo vivido, fruto de uma elaboração mais ou menos pessoal e resultado da imaginação do criador, tornando-se perceptível na tela; daí o interesse pelo conteúdo do filme, apreendido por Morin como capaz de suscitar percepções relacionadas ao sonho; por outro lado, essa subjetividade caracteriza a relação estabelecida entre o espectador e o filme, sua compreensão de uma situação representada baseando-se nos seus conhecimentos, suas suposições e suas expectativas, disso decorre, o interesse pela estrutura da imagem fílmica e por sua capacidade em despertar emoções (Gutfreind, 2006, p. 5).

O julgamento que se faz de uma representação é mais pela natureza do seu prazer proporcionada, pelo valor das suas ideias ou do seu conhecimento apresentado e pela qualidade da sua orientação ou da direção (Nichols, 2005). Supõe-se que seja nesse sentido que Barthes (1990) distingue três níveis de representação em uma imagem fílmica – informativo, simbólico e absoluto. O nível informativo diz respeito ao tipo de conhecimento que origina do cenário, dos personagens, dos figurinos e outros. O simbólico trata-se dos símbolos relacionados ao tema do filme, ao autor do filme e ao seu referencial. E, o nível obtuso é de ordem sensível que provoca emoções e afetivo ao espectador.

Com base nisso, pode-se dizer que a representação documentária, enquanto proporciona prazer, fornece, ao mesmo tempo, conhecimento e orientação ou direção aos espectadores. E isso implica, evidentemente, transformar a percepção e moldar a opinião pública sobre uma realidade. Braga e Tuzzo (2018, p. 183) entendem que "uma imagem consagrada e aceita socialmente pode alterar a própria identidade, fazendo com que haja um trabalho de ressignificação identitária, uma ressignificação social poderá alterar uma representação social." Eles explicam que o eixo dessa construção começa com a representação social que forma a opinião pública sobre uma realidade e, a partir daí, faça-se uma ressignificação social e, essa, por sua vez, molda opinião pública que tem como resultado a nova representação social (Figura1).

Figura 1 - Paradigma da ressignificação social das representações sociais



Fonte: Adaptado de Braga e Tuzzo (2018, p. 183).

A importância de uma representação reside na subjetividade de um filme documentário. Isto é, o cineasta expressa, através da realidade de ator(es) social(is), seu ponto de vista sobre um determinado tema, contribuindo com as novas informações/conhecimentos sobre mais variados assuntos como, por exemplo, questões sociais ou culturais, econômicas, ciências, histórias.

O objetivo é de proporcionar ao espectador prazer sensorial, emocional, cognitiva e estética enquanto lhe incute ideias com vista transformar a sua percepção e moldar sua cosmovisão com a expectativa de que ele encontre um caminho ou algo que lhe oriente na trilha implícita ou explicitamente traçada pelo cineasta.

Exploração da realidade para fins apenas comercial

O comércio no mercado cinematográfico é do tipo oligopólio. Isto é, poucas empresas dominam grande fatia mundial do mercado, deixando a pequena para uma grande maioria (Figura 2). Em 2014, conforme a tabela, havia uma enorme diferença entre o público das seis

maiores distribuidoras estrangeira e os demais – 72% estrangeiras e 38% para nacionais. Porém essa diferença acentuou-se ainda mais em 2023 – 85% contra 15% do público entre esses dois grupos de distribuidoras. O mesmo acontece com a renda. O primeiro consegue arrecadar na casa de bilhões de reais enquanto o último, apenas em milhões. De acordo com Gama (2017), um pequeno grupo de empresas domina esse mercado em detrimento da grande maioria e, cerca de 80% dos filmes exibidos, por exemplo, no mundo são oriundos de Hollywood. A produção hollywoodiana marca também fortemente a sua presença no mercado nacional brasileiro, ocupando maior parte das salas de exibição de filmes. Para Canclini (2003, p. 29), "a assimetria na globalização das indústrias culturais não gera só desigualdade na distribuição de benefícios econômicos. Também agrava os desequilíbrios históricos nos intercâmbios da comunicação, no acesso à informação e aos entretenimentos e na participação da esfera pública nacional e internacional."

Figura 2 - Público, renda e número de lançamentos por tipo de distribuidora, Brasil - 2014 a 2023

Indicadores	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Público total	**155.612.992**	**173.022.827**	**184.327.360**	**181.226.407**	**163.454.506**	**177.719.156**	**39.437.397**	**52.267.327**	**95.287.334**	**114.076.575**
Seis maiores distribuidoras estrangeiras[28]	112.381.738	128.774.105	138.788.947	142.915.293	126.156.576	142.194.851	27.126.437	48.906.082	84.644.129	96.826.107
Demais distribuidoras	43.231.254	42.611.690	45.537.173	37.850.701	37.297.930	34.927.422	12.292.087	3.361.245	10.643.205	17.250.468
Codistribuição nacional-estrangeira	-	1.637.032	1.240	460.413	-	596.883	18.873	-	-	-
Renda total (R$)	**1.955.943.572**	**2.351.590.807**	**2.599.327.627**	**2.717.664.734**	**2.458.271.966**	**2.809.994.859**	**628.681.961**	**913.669.052**	**1.819.558.007**	**2.237.076.190**
Seis maiores distribuidoras estrangeiras	1.432.863.088	1.771.827.203	2.021.823.643	2.166.642.802	1.851.931.066	2.297.535.670	434.598.074	856.485.584	1.637.742.033	1.909.525.166
Demais distribuidoras	523.080.485	558.655.544	577.492.978	544.488.964	606.340.901	503.977.345	193.790.056	57.183.469	181.815.975	327.551.025
Codistribuição internacionais e nacionais	-	21.108.061	11.006	6.532.968	-	8.481.844	293.832	-	-	-
Total de títulos lançados	**393**	**455**	**458**	**463**	**472**	**452**	**174**	**309**	**385**	**415**
Seis maiores distribuidoras estrangeiras	84	92	109	88	90	83	43	61	75	82
Demais distribuidoras	309	362	349	373	382	367	131	248	310	333
Codistribuição internacionais e nacionais	-	1	-	2	-	2	-	-	-	-

[28] Foram consideradas as seis distribuidoras estrangeiras com maior participação histórica na renda dos títulos exibidos. São elas: Disney, Warner, Fox, Universal, Sony e Paramount.

Fonte: Arquivo da ANCINE (2024, p. 56).

Para se defender dessas inúmeras desigualdades, o Brasil instituiu sistema de proteção de sua produção, doravante chamado de "Cotas de Tela" e reserva o mercado para a exibição do filme nacional. Mecanismo que as grandes distribuidoras estão a favor de sua extinção e as

pequenas, não (Simis, 2018). A cota que, até em 2006, "representava cerca de14% do mercado para filmes nacionais. A partir de então, os filmes brasileiros passaram a ter menos espaço nos cinemas menores e ganharam nos complexos com mais salas" (Simis, 2020, p. 144). Deve ter sido a razão do relatório da ANCINE de 2011 mostrar "que 38% dos 631 complexos cinematográficos não cumprem a cota" (Simis, 2018, p. 106). Gama (2017) corrobora essa tese argumentando que, apesar da Cota de Tela perdurar vários anos com variações significativas da sua forma original de criação, conseguiu garantir apenas o mínimo de exibição de longas-metragens nas salas de cinema e que, mesmo tendo essa garantia, a participação da produção brasileira ainda é baixa no mercado.

Isso se deve, segundo o autor, a graves dificuldades de inserção no mercado dos filmes brasileiros. Ou seja, a produção cinematográfica brasileira não consegue seguir o percurso normal de circulação que são os dois últimos seguimentos – distribuição e comercialização, isto é, exibição em salas de cinemas. Poucos produtores que conseguem das distribuidoras janelas de lançamento (circuito de festivais e, principalmente, as salas de cinema) e em circuito, geograficamente, bastante restrito. Na opinião de Britz (2010, p. 42), "o resultado da falta de cumprimento desse mandamento é que existem mais de 150 filmes brasileiros 'na prateleira', esperando que alguma empresa de distribuição se interesse, algum dia, em explorá-los comercialmente. Às vezes, esse dia nunca chega." Simis (2018, p. 106) completa a ideia dizendo "esse quadro ajuda a explicar porque, até 2015, são apenas três os filmes que conseguiram fazer uma bilheteria maior que cinco milhões de espectadores, ao mesmo tempo, em que alguns poucos filmes seguem a estratégia de abocanhar as salas que cumprem a cota com um elevado número de cópias a partir de 2015." Os filmes resultantes dos lucros devem ser, conforme Meleiro (2010), do produto da criação culturalmente nacional e industrialmente internacional, isto é, de conteúdo cultural nacional, porém, com a qualidade industrial internacional.

O problema de restrição de mercado não é apenas relativo aos filmes de ficção, inclui também os documentários. Trindade (2011, p. 120), relata que "os diretores reclamam pelo fato da cota de tela ser de 28 dias, sendo que chegou a ser de 133 dias ainda no período do

INC. O documentário sofre ainda mais, pois na hora de optar pelo filme nacional a ser exibido dentro da cota de tela, em geral é a ficção que é escolhida.” Essa realidade fica mais perceptível na Figura 3.

Figura 3 - Ranking dos 20 longas-metragens brasileiros com maior público em 2023

#	Título no Brasil	Distribuidora	Gênero	País	Data de lançamento	Salas na semana de lançamento	Público em 2023	Renda (R$) em 2023
1	NOSSO SONHO	VITRINE FILMES	FICÇÃO	BRASIL	21/09/2023	496	505.094	8.669.799
2	MINHA IRMÃ E EU	PARIS	FICÇÃO	BRASIL	28/12/2023	986	468.756	8.813.068
3	OS AVENTUREIROS - A ORIGEM	WARNER	FICÇÃO	BRASIL	06/07/2023	958	418.678	7.431.091
4	MAMONAS ASSASSINAS, O FILME	IMAGEM	FICÇÃO	BRASIL	28/12/2023	1.093	314.895	5.915.185
5	MUSSUM, O FILMIS	DOWNTOWN	FICÇÃO	BRASIL	02/11/2023	770	212.628	4.198.057
6	O SEQUESTRO DO VOO 375	DISNEY	FICÇÃO	BRASIL	07/12/2023	637	196.858	4.036.656
7	Ó PAÍ, Ó 2	H2O FILMS	FICÇÃO	BRASIL	23/11/2023	467	161.458	2.947.767
8	MEU NOME É GAL	PARIS	FICÇÃO	BRASIL	12/10/2023	350	153.193	3.286.688
9	DESAPEGA	IMAGEM	FICÇÃO	BRASIL	09/02/2023	475	150.546	1.678.713
10	NINGUÉM É DE NINGUÉM	SONY	FICÇÃO	BRASIL	20/04/2023	370	139.189	2.944.392
11	AS AVENTURAS DE POLIANA - O FILME	WARNER	FICÇÃO	BRASIL	30/11/2023	869	102.123	1.772.170
12	PERDIDA	DISNEY	FICÇÃO	BRASIL	13/07/2023	507	91.907	1.690.396
13	ELIS & TOM, SÓ TINHA DE SER COM VOCÊ	O2 PLAY	DOCUMENTÁRIO	BRASIL	21/09/2023	112	68.176	1.408.902
14	UMA FADA VEIO ME VISITAR	IMAGEM	FICÇÃO	BRASIL	12/10/2023	610	63.634	1.204.493
15	TÁ ESCRITO	PARIS	FICÇÃO	BRASIL	14/12/2023	683	55.258	997.725
16	CHEF JACK, O COZINHEIRO AVENTUREIRO	SONY	ANIMAÇÃO	BRASIL	19/01/2023	563	51.238	864.902
17	RETRATOS FANTASMAS	VITRINE FILMES	DOCUMENTÁRIO	BRASIL	24/08/2023	79	50.171	924.522
18	ENALDINHO E O MISTÉRIO DA LAGOA.	IMAGEM	FICÇÃO	BRASIL	09/02/2023	44	47.568	767.420
19	O PORTEIRO	IMAGEM	FICÇÃO	BRASIL	31/08/2023	582	46.251	882.355
20	NAS ONDAS DA FÉ	IMAGEM	FICÇÃO	BRASIL	12/01/2023	497	36.194	683.869

Fonte: Arquivo da ANCINE (2024, p. 48).

Evidentemente, no ranking de 20 filmes nacionais exibidos em 2023, apenas dois são documentários ELIS & TOM, SÓ TINHA QUE SER COM VOCÊ E RETRATOS FANTASMAS ocupando 13ª e 17ª posições. Trindade (2011) explica que a manutenção em cartaz dos filmes respeita o espírito capitalista de negócio, em que a venda tem que cobrir, necessariamente, o custo e oferecer o lucro ao empreendedor. O que significa que “cada sala tem uma expectativa de público média por semana. E quando um filme deixa de alcançá-la, sai de cartaz para que outro possa suprir seus resultados. Essa conta é refeita semanalmente e considera os dados referentes ao ano anterior para servir de comparação” (Trindade, 2011, p. 118). Se atingir ou superar a expectativa média semanal de bilheteria “não poderá sair de cartaz, a não ser que seja autorizado pelo distribuidor.” [E assim sendo, fica] “50% da renda líquida para o distribuidor se superar a Frequência Média Semanal, se for inferior ao índice, será de 40% da renda líquida” (Luca, 2010, p. 144).

O critério para ser selecionado por um exibidor que estabelece acordo a partir de seu olhar crítico, um filme deve apresentar altas qualidades técnica e artística e além de, fundamentalmente, uma boa relação entre exibidor e distribuidor e, principalmente, o retorno financeiro para ter a meritória janela do cinema (Trindade, 2011). Na palavra de Gomes (2014, p. 103), a relação dos dois "[...], é complicada, por se tratar de um jogo de interesses, onde cada uma privilegiará o seu." A vantagem está do lado daquele que tem mais poder de barganha. "A exibidora, muitas vezes, é a única que o consumidor conhece na cadeia da indústria cinematográfica, pois é seu acesso a sétima-arte" e depende da distribuidora que lhe fornece o seu principal bem ofertado ao cliente – o espectador (Gomes, 2014, p. 103).

Na ênfase do poder de barganha no filme documentário, Trindade (2011) regista o depoimento de Ana Rosa Tendler em sua experiência para lançar Utopia e Barbárie:

> no nosso caso, a gente teve apoio da Globo Filmes na divulgação, com a condição do filme estrear até 23 abril. Aí eu fui para o Adhemar e disse que ia estrear dia 23 de abril. A gente começou a trabalhar essa data. Porém, as grandes distribuidoras têm um leque de produtos: O Avatar e cinco coisas ruins, né? Aí eles vão lá para o Ademar e falam: 'Ademar, vamos estrear aqui o Avatar, mas você também vai estrear essas outras 5 coisas'. Eu não tenho essa barganha, é um filme pequeno, então é um toma lá, dá cá. Nossa percentagem de distribuição é menor, é só 40%. Normalmente, e 50%, a gente abre mão de algumas coisas pra gente poder ter esse espaço (Tendler, 2010 *apud* Trindade, 2011, p. 118).

Ana Rosa Tendler, enfrentando maior poder de barganha que o seu, teve que ceder quando afirma a gente abre mão de algumas coisas pra gente poder ter esse espaço. Entre as coisas das quais abriu a mão estão 10% de retorno financeiro do seu documentário, além de condicionamento que teve que submeter para ter apoio da Globo Filmes na divulgação. Junior, Bonaparte e Barbosa (2015, p. 21) confirmam a existência desse poder na etapa de exibição de filmes dizendo: "[...] é possível encontrar grandes empresas que detêm poder de barganha e que selecionam os filmes que serão exibidos em seus complexos. Estas empresas exibidoras que conseguem exercer influência possuem cadeias de exibição extremamente importantes e relevantes ao setor".

O que resta ao produtor é, senão, submeter-se às condições que o mercado (os que detêm poder de barganha) lhe impõem se quiser ganhar esse espaço para a sua obra. As algumas coisas de que teve que abdicar podem envolver não apenas a questão financeira, mas também a adequação das qualidades (técnica e artística) do filme às exigências que as exibidoras percebem dos espectadores. Freire (2022, p. 97) chama a atenção.

> A visão transmitida pelos Ferrez era de que um cinema localizado na avenida Central só atrairia o público de elite que poderia sustentá-lo se oferecesse uma boa programação não apenas de cópias novas de filmes inéditos, mas também de qualidade – e isso só seria possível então através da MF&F. Qualquer outra possibilidade faria o exibidor ter um "cinema da roça", tal qual os "cinemas das cidades do interior" [...].

A visão dos Ferrez faz-se lembrar do "tipo de narrativa midiática, desde suas origens, buscou representar o exótico, o inédito, ao público para o qual se almeja exibi-lo" (Postali, 2023, p. 3). Os "shows de exotismo", "os reality shows televisivos" que têm como seleiro da matéria-prima África e o mundo antigo, "filmes que ultrapassam os limites éticos e que, de certa maneira, acabam explorando o exótico [...] uma representação que tem a intenção de apresentar recortes da cultura do Outro que sejam diferenciados aos olhos de seu grupo social" (Postali, 2023, p. 3).

No livro O cinema de intervenção: Liberdade de Imprensa (1967): 40 anos do documentário inaugural da obra de João Batista de Andrade, o autor, João Batista de Andrade, relata que mandou sua crítica feita a um cineasta sobre a ética no documentário para o Jean-Claude. A fala na discussão é esta: "você não pode mais filmar favelado, filmar morador de rua, porque nessa ética você está usando a imagem dele para ganhar dinheiro, e a preservação da identidade dele" (Fortes e Andrade, 2008, p. 99). A questão não é filmar o favelado, mas o que se faz depois com a imagem filmada – talvez uma produção sensacionalista. O sensacionalismo, conforme Amaral (2005), produz o notório que, por sua vez, extrapola a realidade e, enfim, superdimensiona o fato. Sobrinho (1995) disse que Marcondes Filho caracteriza sensacionalismo como o grau mais radical da mercantilização da informação:

> tudo o que se vende é aparência e, na verdade. vende-se aquilo que a informação interna não irá desenvolver melhor do que a manchete. Esta está carregada de apelos às carências psíquicas das pessoas e explora-as de forma sádica, caluniadora e ridicularizadora." [...] É na exploração das perversões, fantasias, na descarga de recalques e instintos sádicos que o sensacionalismo se instala e mexe com as pessoas. É no tratamento antianódino da notícia, quase sempre embalada em um caleidoscópio perverso, que o sensacionalismo se destaca dos informativos comuns (Sobrinho, 1995, p. 17).

Esse tipo de documentário não se preocupa como o Outro. Ignora não só a identidade do sujeito filmado, mas também, a sua dignidade humana. Ou melhor, o cineasta vende-as juntamente com sua ética profissional ou amadora. "A mensagem sensacionalista é, ao mesmo tempo, imoral-moralista e não limita com rigor o domínio da realidade e da representação. Nessa soma de ambigüidades se revela um agir dividido, esquizofrênico" (Sobrinho, 1995, p. 17).

Como foi frisado anteriormente, não é o fato de filmar, mas o que se faz depois com a imagem filmada. Não é antiético abordar temas como violência, abuso ou discriminação, ou outras questões sociais, direitos humanos e justiça. Manipulá-los de forma sensacionalista ao ponto de destruir a dignidade da pessoa filmada, sob nenhuma justificativa, é aceitável, a não ser que o cineasta seja entendido como sujeito "Eu" que busca sua satisfação (o bel-prazer) na desgraça do "Outro" visto como diferente dele.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho era analisar se o limite da exploração do documentário, apenas para fins artístico ou comercial, pode comprometer a representação da realidade da história de vida de uma pessoa ou um grupo social. Esse propósito foi alcançado e remete a conclusão de que a representação no documentário é uma forma do documentarista expressar-se sobre vários temas sociais, políticos, científicos, econômicos, etc., seu ponto de vista e influenciar a transformação da cosmovisão de seus espectadores sobre o assunto. Essa

subjetividade é transmitida de maneira prazerosa ao ponto de transformar uma identidade social que pode, por sua vez, mudar a identidade individual.

Porém, a representação da realidade em um documentário pode ultrapassar seu limite ético e ter várias implicações. Uma delas é a representação estereotipada. Além de estigmatizar as pessoas de quem se conta a história, esse documentário induz as pessoas a fazerem o uso da máscara social. Isto é, assumirem a identidade da massa, consciente ou inconscientemente, em questões que não desejam se expor. Ou pior, a identidade estereotipada transforma a sua própria identidade e passa a responder por ela.

Produz os estigmas sociais nos lugares que as pessoas ocupam e nos seus trabalhos também. Quem mora na favela, por exemplo, está sujeito a perder o seu nome próprio e passa a responder por "o favelado" e, consequentemente, determinar o trabalho que deve desempenhar na sociedade. E, pode ser pobre, catador, artista, mulher, preto, mas não poeta, artista, escritor, intelectual e outros atributos positivos como é subentendido no documentário Lixo Extraordinário (2010) dirigido por Lucy Walker e codirigido por João Jardim e Karen Harley.

Outra implicação da representação distorcida da realidade resulta em um filme documentário sensacionalista. Por interesse financeiro, cineasta é seduzido a desgraçar a vida do Outro transformando-a em "reality shows televisivos" ou "shows de exotismo" sem o mínimo de respeito com a dignidade da vida humana ao abordar temas sensíveis como a morte, por exemplo, que é mais do que um evento biológico, mas uma experiência que se entrelaça nas lembranças, nas relações humanas e na memória dos familiares. No filme Terra sem pão (1932), por exemplo, em que Luis Bunuel chama os habitantes das Hurdes de "idiota" e a água deles carrega "sujeira repugnante" (Nichols, 2005), parece ter pretendido reality shows do que a representação.

Os cineastas deveriam optar por uma produção cinematográfica ética e séria e não se deixarem levar para o estereótipo e/ou o sensacionalismo em detrimento de quem se aproximam durante a filmagem. Propuseram-se, a título de documentário que caracteriza melhor a dimensão ética, a estratégia de Evaldo Mocarzel com os jovens do Jardim Ângela,

periferia de São Paulo, numa oficina Kinofórum. No documentário Jardim Ângela (2006) os sujeitos filmados passam a ser também sujeitos que filmam. Porém, não se distanciaram de representações sociais, outro ora criticadas por eles, que a grande mídia faz. Ou ainda, um relacionamento construído bem antes. Independentemente de tudo isso, acima de tudo está a dignidade da vida humana. O cineasta deveria utilizar-se da liberdade de forma responsável para expressar a sua opinião sobre qualquer tema sem causar danos à imagem de outrem.

Referências

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia.* 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AMARAL, M. F. Sensacionalismo, um conceito errante. *Intexto,* Porto Alegre: UFRGS, v. 3, n. 13, p. 1-13, dez. 2005.

ANCINE. *Anuário Estatístico do Audiovisual Brasileiro 2023.* Agência Nacional do Cinema - ANCINE, 2024. Disponivel em: https://www.gov.br/ancine/pt-br/oca/publicacoes-1. Acesso em: 27 ago. 2025.

BARTHES, R. *O óbvio e o obtuso:* ensaios críticos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BIASI-RODRIGUES, B.; NOBRE, K. C. Sobre a função das representações conceituais simbólicas na gramática do design visual: encaixamento ou subjacência? *Linguagem em (Dis)curso,* Palhoça, SC, v. 10, n. 1, p. 91-109, abr. 2010.

BRAGA, C. F.; TUZZO, S. A. O Papel da Mídia Impressa na construção da Imagem Social do. *In:* DENIZE ARAUJO, *et al*. *Imag(em)inário:* Imagens e imaginário na Comunicação. [S.l.]: Editora Imaginalis, 2018. p. 179-194.

BRILHANTE, R. R. *Retrato da realidade:* uma análise do documentário Frequências do Interior. Universidade Franciscana. Santa Maria, RS, p. 56. 2018.

BRITZ, I. A arte de materializar. *In:* DIAS, A.; SOUZA, L. D. *Film business*: o negócio do cinema. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CAIXETA, A. P. D. A.; SILVA, É. C. S. D. *Curso livre:* produção de documentário. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Goiânia, p. 119. 2025.

CANCLINI, N. G. Reconstruir políticas de inclusão na América Latina. *In*: UNESCO. *Políticas culturais para o desenvolvimento:* uma base de dados para a cultura. Brasília: UNESCO Brasil, 2003. p. 21-42.

DIAS, R. F. Em busca da definição: mas afinal. O que é mesmo documentário? De Fernão Pessoa Ramos. *Fênix –Revista de História e Estudos Culturais,* v. 6, n. 2, p. 1-11, jun. 2009.

FORTES, R.; ANDRADE, J. B. D. *O cinema de intervenção:* Liberdade de Imprensa, (1967): 40 anos do documentário inaugural da obra de João Batista de Andrade. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

FREIRE, R. D. L. *O negócio do filme:* a distribuição cinematográfica no Brasil 1907–1915. Rio de Janeiro: Museu de Arte Moderna, 2022.

GAMA, F. B. *O cinema brasileiro em seu próprio mercado.* 21ENECULT, 12-15 Setembro 2017. Disponivel em: https://cult.ufba.br/enecult/programacaoxv/apresentacao-em-grupos-de-trabalho-nos-14-eixos-tematicos/anais/. Acesso em: 23 jul. 2025.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paul: Atlas, 2002.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa.* 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, G. H. P. *Análise da indústria cinematográfica:* o processo mercadológico e estratégias desde a roteirização à exibição. Faculdade de Tecnologia de Americana. Americana, p. 170. 2014.

GUTFREIND, C. F. O filme e a representação do real. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação,* p. 1-112, ago. 2006.

GUZMÁN, P. *Filmar o que não se vê:* um modo de fazer documentário. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2017.

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

JUNIOR, J. L. P.; BONAPARTE, A. G. F.; BARBOSA, G. C. *Setor Cinematográfic***o** - Cadeia Global de Valor. ESMP, 2015. Disponivel em: https://ri.espm.br/wp-content/uploads/2018/08/Setor-Cinematogra%CC%81fico-2.pdf. Acesso em: 28 jul. 2025.

LUCA, L. G. A. D. O mercado de salas de cinema (Theatrical). *In*: DIAS, A.; BARBOSA, L. D. S. *Film Business:* O negócio do Cinema. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010. p. 129 – 180.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica.* 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MELEIRO, A. *Cinema e mercado.* São Paulo: Escrituras Editora, 2010.

MENDONÇA, A. W. *Metodologia para estudo de caso*. Palhoça: UnisulVirtual, 2014.

NICHOLS, B. *Introdução ao documentário.* 5. ed. Campinas–SP: Papirus, 2005.

NICHOLS, B. *Introdução ao Documentário.* 6. ed. Campinas–SP: Papirus, 2016.

OSTALI, T. Atemporalidade de Chronique d'un Été: reflexões sobre a ética no documentário e na sociedade. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, v. 30, p. 1-9, dez. 2023.

SANTOS, D. V. C. D. Acerca do conceito de representação. *Revista de Teoria da História*, Goiânia, n. 3, p. 27-53, dez. 2011.

SIMIS, A. "Cinema independente" no Brasil. *Revista Brasileira de História da Mídia,* v. 7, n. 1, p. 96-110, Julio 2018.

SIMIS, A. A contribuição da cota de tela no cinema brasileiro. *O público e o privado,* Fortaleza, v. 7, n. 14, p. 137–146, jan. 2020.

SOBRINHO, D. A. *Espreme que sai sangue*: um estudo do sensacionalismo na imprensa. São Paulo: Summus, 1995.

TRINDADE, T. N. *O documentário chegou à sala de cinema. e agora?* o lugar do documentário no mercado cinematográfico brasileiro na perspectiva de seus agentes: da produção à exibição (2000-2009). Universidade Estadual de Campinas Instituto de Artes. Campinas–SP, p. 190. 2011.

Dinâmica espaço-temporal dos desmatamentos no cerrado goiano, análise do período de 2014 a 2023

Thallys Orestes Sousa Filho[34]
Fernando Mendonça Filho[35]
Ustane Ester França Liarte Viana
José Carlos de Souza

Introdução

As características do meio físico do estado de Goiás favoreceram o processo de expansão das atividades agropecuárias, em função dos relevos planos, solos profundos e abundância de recursos hídricos (Sano *et al.*, 2019). No entanto, estas atividades promoveram a perda da cobertura natural de Cerrado e consequentemente da biodiversidade.

O avanço das atividades agropecuárias no Cerrado tem provocado diversos problemas ambientais, como o aumento na emissão de CO_2; erosão de solos; contaminação dos recursos hídricos e a perda de biodiversidade (Klink; Machado, 2005; Smith *et al.*, 2008). Estas condições elevaram o Cerrado à condição de *hotspot* mundial de biodiversidade (Myers *et al.*, 2000).

O desmatamento no Cerrado goiano tem se tornado uma importante ameaça à biodiversidade do Cerrado e tem relação direta com as atividades agropecuárias. Segundo dados do Projeto MapBiomas, em 2022 as atividades agropecuárias converteram 68,04% de áreas naturais de cerrado goiano em paisagens antrópicas (MAPBIOMAS, 2022).

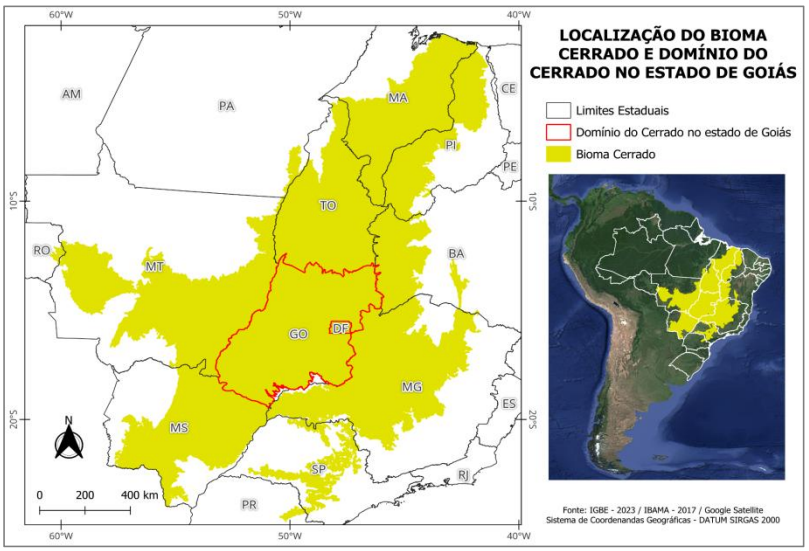
Assim, este texto tem por objetivo apresentar os dados de uma análise espaço-temporal das ocorrências de desmatamentos no Cerrado goiano, considerando o período de 2014 a 2023.

[34] Graduando do Curso de Geografia.
[35] Orientador deste trabalho.

Metodologia

A área delimitada para estudo é o domínio do Cerrado no estado de Goiás. Goiás tem uma área de 340 mil km² e 329 mil km² estão no domínio do Cerrado, como pode ser observado no mapa de localização (Figura 1).

Figura 1 – Mapa de localização do Cerrado no Brasil e localização do domínio do Cerrado no estado de Goiás.



A quantificação e mapeamento das perdas de vegetação se deu a partir dos produtos raster do Projeto de Detecção de Desmatamento do Cerrado (PRODES Cerrado), desenvolvido e operado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE - 2024). As bases foram convertidas para vetores de pontos e separadas por ano. Em seguida foram quantificadas as áreas em Km² e aplicado o método de densidade Kernel, presente na extensão Mapa de Calor, do software QGIS, visando definir os cenários de padrão espacial de adensamento dos desmatamentos.

O estimador de densidade kernel é uma técnica matemática que projeta uma área circular ao redor de cada ponto da amostral, com um raio de influência pré-definido. Nesse modelo, cada ponto tem valor 1 (núcleo) e o entorno valor 0 (zero). O valor de cada célula é

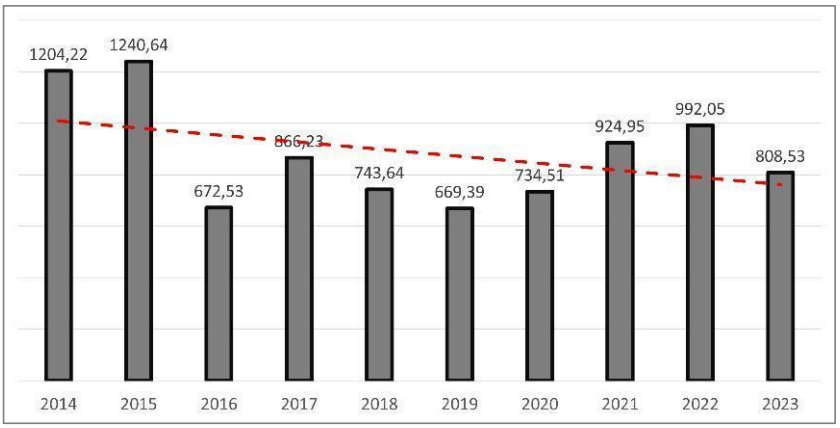
calculado a partir da soma dos valores kernel sobrepostos, dividida pela área do raio pré-definido (Silverman,1986).

Por fim, foi realizada uma análise da dinâmica da paisagem, considerando o avanço das atividades agropecuárias e as ocorrências de desmatamentos correlacionadas às condições topográficas, de solos e domínios de vegetação, visando a definição de padrões e tendências espaciais.

Análise dos resultados

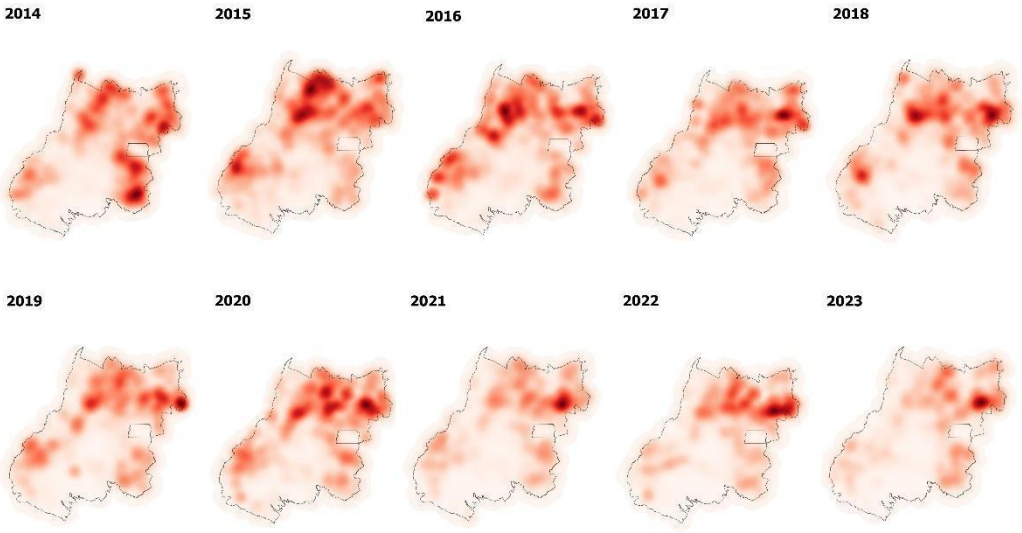
Segundo dados de mapeamento de uso e cobertura da terra, realizado pelo Projeto MapBiomas, em 2023 o estado de Goiás tinha em torno de 117 Km² de áreas naturais de Cerrado, contando formações florestais, savânicas, campestres e áreas úmidas. O estado já perdeu 64% de coberturas naturais, sendo substituídas principalmente por agricultura e pastagem. No Gráfico da Figura 2 são apresentados os quantitativos de áreas desmatadas de Cerrado no estado, no período de 2014 a 2023. Em torno de 8856 Km² de coberturas naturais de Cerrado foram desmatadas no estado de Goiás, numa média de 886 Km² por ano. A linha de tendência (vermelha pontilhada) indica uma queda no desmatamento no período, no entanto, os dados indicam uma redução de 4% de áreas naturais em 10 anos.

Figura 2 – Quantificação de áreas desmatadas em km² (2014 a 2023)



Nos mapas da Figura 3 estão especializados a densidade de desmatamento para cada ano. É possível perceber que nas áreas agrícolas e de pastagens já consolidadas, na porção centro-sul do estado, não há registros significativos de desmatamentos. O padrão espacial dos desmatamentos indica a região norte e nordeste do estado como áreas de maior ocorrência de perda de cobertura de Cerrado, nestas regiões são onde ocorrem predominante o Cerrado Ralo, umas das fitofisionomias do Cerrado Sentido Restrito (INPE, 2021). Somente no ano de 2014 que se percebe um adensamento de áreas desmatadas na região sudeste do estado.

Figura 3 – Densidade de áreas desmatadas de 2014 a 2023.



Considerações finais

No estado de Goiás as regiões norte e nordeste são as mais atingidas por desmatamentos nos últimos anos e isto está relacionado ao avanço das atividades agrícolas sobre as áreas de cerrado. Cabe ressaltar que estas regiões são onde ocorrem as mais extensas áreas de cerrado ainda preservadas no estado. Este cenário apresenta uma ameaça não somente à biodiversidade, como também aos povos tradicionais que vivem na região e às áreas legalmente protegidas como Unidades de Conservação.

As modelagens espaciais e o uso de geotecnologias têm se mostrado suficientes e importantes no processo de definição de cenários com padrões e tendências de fenômenos de transformação das paisagens naturais. Os produtos podem servir para o direcionamento de ações governamentais e intervenção do poder público para ações de manejo e fiscalização, visando a redução dos desmatamentos.

Agradecimentos

Ao CNPq e a Universidade Estadual de Goiás pela concessão de bolsa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) ao primeiro autor.

Referências

BRASIL, Códigos das classes da legenda da Coleção 10 do MapBiomas do. *MapBiomas*, [s. l]. Disponível em: https://brasil.mapbiomas.org/wp-content/uploads/sites/4/2025/08/Legenda-Colecao-10-Legend-Code.pdf. Acesso em: 24 set. 2025.

KLINK, C. A; MACHADO, R. B. A conservação do Cerrado brasileiro. *Megadiversidade*, [s. l], v. 1, n. 1, p. 147-155, jul. 2005.

FIDELIS, Alessandra; PIVELLO, Vânia Regina. Deve-se usar o fogo como instrumento de manejo no Cerrado e Campos Sulinos? *Biodiversidade Brasileira,* Ano I, n. 2, p. 12-25, 2011.

RIBEIRO, J. F; WALTER, B. M. T. As Principais Fitofisionomias do Bioma Cerrado. *In:* SANO, S. M.; ALMEIDA, S. P. de; RIBEIRO, J. F. (ed.). *Cerrado: ecologia e flora*, v. 2. Brasília: EMBRAPA-CERRADOS, 2008.

SMITH *et al.*, *International Journal Of Behavioral Medicine*, [*S.l.*], v. 15, n. 3, p. 194-200, set. 2008. Springer Science and Business Media LLC. http://dx.doi.org/10.1080/10705500802222972.

A música guiando a fala: reflexões sobre a aprendizagem de uma língua adicional

Thiago Lourenço da Silva[36]
Barbra Sabota[37]

Considerações Iniciais

Dominar a língua inglesa, embora tenha se tornado um sonho desde minha pré-adolescência, sempre foi um desafio. O ensino nas escolas públicas pelas quais passei não ofereceram muito além de palavras decoradas, como números e cores, ou o verbo *to be.* Contudo, deram-me interesse em buscar mais, mesmo que esse mais, por conta própria e com minhas dificuldades de aprendizagem, não tenha me levado à fluência, como pensei que levaria. Então, ingressei no Ensino Superior e pude compreender melhor sobre as quatro habilidades necessárias para aquisição de uma segunda língua, as quais são: Reading, Speaking, Writing e Listening. Com isso, saber que ambas são necessárias e essenciais mudou minha perspectiva do processo de ensino-aprendizagem.

Aprender a língua inglesa sempre foi um desejo cultivado desde minha pré-adolescência, mas também um grande desafio. Nas escolas públicas pelas quais passei, o ensino do inglês se limitava, em grande parte, à memorização de palavras soltas - números, cores e o famoso *verbo to be.* Apesar das limitações, essas experiências despertaram em mim o interesse por aprender mais, ainda que, por conta própria e com minhas dificuldades de aprendizagem, esse "mais" não tenha resultado na fluência que eu esperava alcançar.

Durante o Ensino Superior, entretanto, passei a compreender o processo de ensino e aprendizagem de uma língua de forma mais ampla. Conheci as quatro habilidades - Reading, Writing, Listening e Speaking - e percebi que todas são essenciais para a comunicação e para

[36] Graduado em Letras/Potuguês, Inglês e Literatura pela UEG. E-mail. thiagosilvaueg@gmail.com.
[37] Doutora em Estudos Linguísticos pelo Programa de Letras e Linguística da Faculdade de Letras da UFG. É professora efetiva na UEG. professora e orientadora no mestrado e doutorado pela mesma instituição.

a construção de significados. Essa compreensão transformou minha visão sobre o que é realmente "aprender uma língua".

Hoje, ao refletir sobre o verbo "dominar", percebo que ele carrega uma ideia de poder, controle e hierarquia - como se o inglês fosse algo a ser conquistado, possuído, ou vencido. Inspirada pelas discussões de Clarissa Jordão (2014), pensamos que o caminho não seja buscar o domínio, mas sim a convivência com o inglês: viver com a língua, permitindo que ela se entrelace aos saberes que já possuo, de modo a somar, e não substituir ou silenciar minhas outras formas de expressão e conhecimento.

Aprender inglês, assim, deixa de ser um exercício de submeter-se a uma norma ou de "soar nativo", e passa a ser um ato de abrir-se ao diálogo, de ampliar repertórios, de reconhecer-se sujeito multilíngue e multicultural. O inglês deixa de ser uma meta de domínio e se torna uma parceria de convivência, uma nova forma de estar no mundo e de construir sentidos.

No decorrer dos anos tentando aprender a língua, porém, tenho, especialmente, tido mais dificuldade na conversação (Speaking), pois, além de ter que pensar no que será dito, de forma que meu ouvinte não perca o interesse no que irei dizer, porque estou demorando demais para pensar ou elaborar uma frase, a pronúncia das palavras tem sido meu ponto fraco. De uma forma geral, adquirir a habilidade da fala, com destreza, sem medo de errar e até mesmo pensando em inglês no que precisa ser tido, tenho encontrado barreiras. No entanto, apesar das minhas dificuldades em me expressar oralmente em inglês, como pensar rapidamente no que dizer e lidar com a pronúncia, percebo que o letramento afetivo tem sido fundamental no meu aprendizado. Ao reconhecer e acolher minhas próprias inseguranças e frustrações, consigo transformar situações de ansiedade em oportunidades de crescimento. Mesmo quando cometo erros ou sinto que não me comunico da forma ideal, essa perspectiva me permite valorizar pequenas conquistas e manter a motivação para continuar praticando. O letramento afetivo me ajuda a construir confiança, a respeitar meu ritmo e a enxergar cada interação como um aprendizado, tornando a experiência de aprender inglês mais significativa e menos intimidante.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

Por isso, pensando em meios de fácil acesso que podem auxiliar na melhor aquisição da referida habilidade, planeja-se trabalhar com músicas, pois elas não apenas ajudam na pronúncia de palavras, como também na aquisição de seus significados, aumentando o vocabulário, bem como em questões gramaticais, necessárias para a formação de sentenças para manter um diálogo. Além disso, se bem trabalhada, as músicas contribuem em outras habilidades, como Listening, Reading e até mesmo Writing.

Acredito que colocar em prática, de forma organizada, estratégias para trabalhar essas quatro habilidades, mas especialmente Speaking, que é minha maior dificuldade, me ajudou , especialmente porque escolhi um tema que me agrada, então sei que sempre estarei motivado, visto que não somente está recorrentemente presente em minha vida, mas por me instigar a querer saber mais – a referida cantora faz isso com seus fãs, seus versos nunca terminam com o ponto final da linha. Também sei que posso contar com o auxílio docente e de meus colegas de classe, e compreendi que posso errar, pois todos erram, logo, não seria diferente comigo. E, mais que isso, eu quero continuar a buscar o conhecimento e a praticar e adquirir habilidades, por isso, este projeto será um passo entre muitos outros.

Para melhor compreensão do que se espera com este trabalho, este foi dividido em: Introdução, Fundamentação Teórica, a fim de embasar as escolhas realizadas em estudos realizados por outros autores; Metodologia, em que se explica o projeto de forma detalhada; Discussão e Considerações Finais, expondo os resultados; e Referências.

Fundamentação teórica

Falar, para um falante de língua materna, parece simples, mas nos esquecemos que antes de conseguir elaborar sentenças complexas, esse mesmo falante aprendeu a usar os fonemas, adquiriu palavras em seu repertório vocabular, treinou e conviveu com outras pessoas, falantes da mesma língua. Por isso, adquirir uma segunda língua, embora possível, porque a história e a experiência de muitas pessoas mostraram que sim, não é fácil; e falar mostra-se uma tarefa complexa. Segundo Richards e Renandya (2002) *apud* Freitas (2007), a

fala é usada para finalidades diferentes, como o contato social, a busca por informações, para expressar opiniões, dar instruções, fazer algo ou criar relacionamentos e para persuasão ou esclarecimento. Por possuir inúmeros propósitos, é essencial para a comunicação.

Para uma comunicação ser eficaz, é preciso que haja entendimento de ambos os lados, por isso, a necessidade de se trabalhar a pronúncia. Para tanto, de acordo com Rubin e Thompson (1994), existem muitas maneiras de trabalhar a pronúncia para melhorar a fala, mesmo que a maioria dos adultos não perca o sotaque nativo, o que não é um problema; por exemplo, ouvir e repetir, peça ajuda para o professor; estude os sons que formam a palavra, e pratique; pratique palavras e sons depois use-os em frases; faça trava-línguas; e treine sempre as palavras com as quais mais tem dificuldade.

Ademais, praticar, seja com diálogos, ou com música, o caso deste projeto, com pessoas que têm interesses em comum pode ajudar (Ellis; Sinclair, 1999); não somente em razão da pessoa mostrar-se menos inibida, mas porque se erros acontecerem, os quais são normais até mesmo para falantes nativos, aquele que está praticando não vai ficar com vergonha ou querer desistir por isso. Eu[38] sou um exemplo nesse quesito, embora entenda que errar faz parte da essência humana, quando o assunto é aprendizado, eu não quero errar; contudo, também estou sempre aberto a receber *feedbacks* para melhorar e não permanecer no erro.

Richards e Renandya (2002) *apud* Freitas (2007) também apontam que fatores afetivos estão ligados ao sucesso da aquisição da habilidade Speaking, pois envolvem motivação, além de autoestima e atitude. Por isso, usar músicas que conheço e já canto pelos cômodos de casa pareceu um ponto impulsionador, assim, posso buscar, talvez não a perfeição, mas melhorar sempre mais e não me sentir inibido em tentar.

Como aponta Scrivener (1994) *apud* Freitas (2007), o objetivo de praticar a fala e melhorar a fluência, dessa forma, os alunos devem falar o máximo possível. Então, pude perceber, ao ler os autores que discorrem sobre o tema, que falar em outra língua requer esforço e treino, além de ser necessário trabalhar as outras habilidades também; a conversação

[38] Esclarecemos que em alguns momentos ao longo deste trabalho, será utilizada a primeira pessoa do singular, especialmente quando forem abordadas minhas motivações pessoais e reflexões individuais.

requer a falta de vergonha em errar e a capacidade de continuar tentando. Não é um processo fácil, mas quando se tem vocabulário, quando o assunto interessa, quando a outra parte da conversa lhe dá abertura e você se sente motivado a praticar, é possível.

Metodologia

Para que uma conversa aconteça, é necessário ter no mínimo duas pessoas, para a realização do projeto, objetivou reunir um grupo de pessoas, se forem apreciadores das músicas da cantora norte-americana Taylor Swift, pode ser um outro incentivo, posto que as músicas em análise serão todas dela. Nesse sentido, a seleção aconteceu depois de discutir com uma amiga *swiftie* sobre opções para serem usadas no processo de ensino-aprendizagem, porque poderiam abarcar as habilidades Reading, Speaking, Writing e Listening.

O projeto foi colocado em prática. As atividades ocorreram em casa, com o uso de aparelho de som para a reprodução das músicas, bem como material para as letras e, quando necessário, textos adicionais. Durante os encontros, tivemos liberdade para falar; um ajudava o outro com os erros e, caso uma palavra ou expressão fosse esquecida, podiam perguntar ou utilizar o próprio vocabulário para compensar o desconhecido.

Para detalhar o processo que foi realizado, no quadro a seguir estão organizados os passos e as estratégias visadas.

Quadro 1 – Passos e as estratégias para o aprimoramento em língua inglesa

Dia	Tempo	Notas descritivas	Notas reflexivas
Abril	2 hora	Reunimo-nos em casa para estudar a língua inglesa por meio de músicas da cantora Taylor Swift. Iniciamos com a música *The Lakes*. Nesse primeiro momento, buscamos reconhecer a música, ouvir atentamente e discuti-la em grupo	Mesmo com um nível intermediário de inglês, procurei me expressar majoritariamente na língua-alvo. Isso ajudou a fortalecer minha autoconfiança no *speaking*.
Abril	2 horas	Exploramos as nuances dos versos da música, com foco em vocabulário e pronúncia. Como a música menciona o *Lake District*, discutimos brevemente sobre os *Lake Poets*,	Percebi que expandir o conteúdo para além da música enriqueceu bastante o aprendizado, tornando-o mais interdisciplinar e culturalmente relevante

		incluindo a leitura de poemas para embasar aspectos gramaticais.	
Maio	1 hora	Trabalhamos a música *Dear Reader*. Fizemos leitura, audição repetida e esclarecimento de dúvidas vocabulares e de tradução.	Como estudante de literatura, apreciei a conexão entre a obra literária e a composição musical. A compreensão de enredo facilitou a interpretação da letra.
Maio	2 horas	Analisamos a música de forma mais profunda, considerando aspectos gramaticais, culturais e literários. Discutimos também a evolução de Taylor Swift como compositora.	A densidade lírica da cantora desafia o aluno a buscar interpretações mais sutis, o que estimula o raciocínio crítico em língua inglesa.
Maio	1 hora	A próxima música do projeto é *Tolerate it*, a qual surgiu depois da cantora Taylor Swift ler o clássico de 1938 de Daphne Du Maurier, *Rebecca*. Por isso, não apenas ouvir a música, aqui entendemos a história.	Como estudantes de literatura, também podemos levar em consideração aspectos da escrita e do Storytelling.
Maio	2 horas	As linhas para análise não apenas permitiram o trabalho com a pronúncia, com a gramática, mas com uma narrativa, por isso foi importante compreender o que é contado, independentemente se tenha lido *Rebecca* ou não.	A percepção de que todas as habilidades linguísticas estão interligadas foi reforçada. As discussões fluíram naturalmente e enriqueceram o aprendizado.
Junho	1 hora	Iniciamos o estudo de *Champagne Problems*. Ouvimos a música e discutimos seus significados, com ênfase no uso de metáforas e mensagens implícitas.	Refletir sobre sentimentos expressos de forma indireta exigiu mais atenção ao subtexto, o que tornou a experiência linguística e emocional mais profunda.
Junho	2 horas	Trabalhamos expressões idiomáticas, vocabulário e referências culturais presentes na música. Utilizamos outros textos como apoio para ampliar a análise.	A intertextualidade e os paralelos culturais tornaram o estudo mais completo. Foi uma oportunidade para expandir o conhecimento além da música.
Junho	2 horas	Realizamos a apresentação final. Uma das músicas estudadas foi escolhida para ser cantada, com o objetivo de praticar a oralidade de forma leve e descontraída.	Cantar em inglês foi uma forma divertida de praticar a língua. Independentemente da performance, foi possível trabalhar ritmo, entonação e pronúncia com mais naturalidade.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Todas essas atividades descritas foram efetivamente realizadas como parte do projeto que desenvolvi. Durante a minha experiência, houve muitas discussões e troca de ideias, o que tornou o processo bastante enriquecedor. Trabalhar com minha amiga proporcionou um ambiente de liberdade para expressar opiniões, esclarecer dúvidas e explorar o inglês de forma

descontraída, tornando a aprendizagem mais significativa e prazerosa. O projeto foi concretizado em 2024, cumprindo os objetivos propostos.

Discussão

Como o projeto já foi aplicado, alguns resultados podem ser observados. De forma geral, a experiência foi positiva e acredita-se que os efeitos continuarão sendo bons no futuro. Trabalhar com música, principalmente quando se trata de um artista de quem se gosta, trouxe muita motivação. Além disso, o fato de não estar sozinho também serviu como incentivo.

O tempo dedicado aos estudos para a elaboração deste documento e para a seleção das músicas contribuiu não só para o meu conhecimento, como também me impulsionou a buscar mais. Tenho ouvido muitas músicas em casa, mesmo sozinho, analisado algumas, praticado a pronúncia enquanto as ouço e, depois, lendo as letras. De forma geral, estudar inglês tem sido uma experiência desafiadora, mas ao mesmo tempo instigante.

Já em relação a escrever sobre o projeto, essa tarefa, embora eu a tenha feito em minha língua materna, foi conflitante. Percebi que nunca tinha refletido realmente sobre minhas estratégias, minhas dificuldades e como poderia melhorar. Na maior parte das vezes, faço tudo o que pode me ajuda sem analisar se estou gostando ou se estou tendo resultados, por isso, ler sobre as teorias e o que os autores apontam como meios para alcançar a fluência, além de caminhos para trabalhar bem as quatro habilidades para aquisição de uma segunda língua (Reading, Speaking, Writing e Listening), abriu minha mente.

Por fim, é importante destacar que todo o projeto do LEAP foi concluído e apresentado, sendo que a primeira etapa ocorreu em sala de aula sob a orientação da professora de inglês, Barbra Sabota. A experiência permitiu não apenas a execução completa das atividades propostas, mas também a reflexão sobre o aprendizado de forma integrada e significativa. Cada tarefa cumprida contribuiu para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, estimulando a leitura, a escrita, a compreensão auditiva e a expressão oral. Além disso, o projeto possibilitou aplicar de forma prática conceitos discutidos ao longo do curso,

consolidando conhecimentos e fortalecendo a confiança no uso do inglês. A realização desse trabalho demonstrou que, ao envolver planejamento, prática e reflexão, o aprendizado se torna mais consistente, afetivo e motivador, evidenciando a importância de projetos colaborativos e bem estruturados no processo de ensino-aprendizagem.

Construindo saberes comigo mesmo

O LEAP foi, sem dúvida, uma experiência extremamente significativa para mim, sobretudo porque eu ainda não dominava a língua inglesa e sentia bastante insegurança ao utilizá-la. Participar das aulas de inglês na Universidade Estadual de Goiás, sobretudo, a partir do sétimo período, foi um marco importante nesse processo. A professora apresentou o LEAP como uma ferramenta pedagógica que possibilitava o desenvolvimento das quatro habilidades da língua - escuta, fala, leitura e escrita - por meio de atividades concretas, como a escolha de audiobooks e podcasts, por exemplo.

Efetivamente, a cada semana, recebíamos comentários detalhados sobre nosso desempenho, com sugestões e orientações para melhorar aspectos específicos do inglês. No meu caso, escolhi um audiobook dos X-Men, que tornou a prática prazerosa. Ademais, os feedbacks da professora eram feitos de forma efetiva e construtiva: mesmo que houvesse erros na pronúncia ou na estrutura das frases, eu sentia que estava sendo compreendido e que meus esforços eram reconhecidos.

A metodologia utilizada pela professora também incluía a criação de materiais a partir dos interesses dos estudantes. Por exemplo, no início do semestre, respondemos a um formulário sobre nossas preferências e expectativas em relação às aulas. Essa estratégia tornou o aprendizado mais produtivo, pois refletia diretamente nossos gostos e necessidades, aproximando a prática pedagógica da realidade de cada aluno. Além disso, o acompanhamento individualizado, com envio de notas e comentários detalhados por e-mail, permitiu que cada um de nós compreendesse suas evoluções e os pontos a aprimorar.

O LEAP portanto, não foi apenas uma ferramenta para melhorar a competência linguística; ele também me ensinou estratégias pedagógicas valiosas que pude levar para minha própria prática docente. Quando comecei a ministrar aulas de inglês em um cursinho para adolescentes de 12 a 16 anos, utilizei muitos dos princípios e atividades que aprendi com a professora. Levei o audiobook dos X-Men para as aulas, incentivando os estudantes a se expressarem em inglês e a participarem ativamente, mesmo que com erros. Foi gratificante perceber que, apesar das minhas próprias inseguranças, conseguia me comunicar com os alunos e conduzir atividades que despertavam interesse e engajamento.

Ademais, a experiência me permitiu desenvolver habilidades importantes para o ensino, como a elaboração de materiais didáticos próprios e a construção de atividades baseadas nas preferências dos estudantes. Criei questionários para entender melhor os gostos e expectativas dos alunos, assim como a professora havia me mostrado em suas aulas. Essa prática não apenas favoreceu a participação dos estudantes, mas também fortaleceu minha confiança como educador, evidenciando que é possível ensinar de maneira efetiva mesmo com limitações pessoais, desde que haja dedicação e planejamento.

Conforme Salienta Libâneo (2002, p. 5):

> Na perspectiva sócio-construtivista, o objetivo do ensino é o desenvolvimento das capacidades intelectuais e da subjetividade dos alunos através da assimilação consciente e ativa dos conteúdos. O professor, na sala de aula, utiliza-se dos conteúdos da matéria para ajudar os alunos a desenvolverem competências e habilidades de observar a realidade, perceber as propriedades e características do objeto de estudo, estabelecer relações entre um conhecimento e outro, adquirir métodos de raciocínio, capacidade de pensar por si próprios, fazer comparações entre fatos e acontecimentos, formar conceitos para lidar com eles no dia-a-dia de modo que sejam instrumentos mentais para aplicá-los em situações da vida prática. [...] A atitude sócio-construtivista significa entender que a aprendizagem é resultado da relação ativa sujeito-objeto, sendo que a ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada. Implica, portanto, o papel do professor enquanto portador de conhecimentos elaborados socialmente, e interações sociais entre os alunos. A sala de aula é o lugar de compartilhamento e troca de significados entre o professor e os alunos e entre os alunos. É o local da interlocução, de levantamento de questões, dúvidas, de desenvolver a capacidade da argumentação, do confronto de ideias. É o lugar onde, com a ajuda indispensável do professor, o

> aluno aprende autonomia de pensamento. Este é o ponto mais importante de uma atitude sócio-construtivista.

O trecho do Líbano mostra que, na perspectiva sócio-construtivista, é fundamental a relação entre professor e aluno, na qual o professor orienta, media e auxilia o desenvolvimento das capacidades intelectuais e da autonomia do estudante. No LEAP, essa abordagem se evidenciou quando explorei audiobooks e podcasts, recebendo feedbacks contínuos e discutindo o conteúdo de forma reflexiva. Esse acompanhamento permitiu que eu desenvolvesse raciocínio crítico, comunicação e estratégias próprias de aprendizado. Ao aplicar essas práticas nas aulas com adolescentes, pude criar um ambiente de troca de significados, participação ativa e construção conjunta do conhecimento, tornando o ensino mais significativo e transformador.

Conclui-se que o LEAP representou uma trajetória de aprendizado. Efetivamente, percorri um caminho de insegurança para confiança, passando pela experimentação, pelo feedback contínuo e pela reflexão sobre minhas práticas. A experiência não apenas aprimorou meu inglês, mas também consolidou minha compreensão sobre a importância de uma abordagem pedagógica humanizadora, na qual o estudante se sente acolhido, estimulado a participar e valorizado em seu processo de aprendizagem. Esse percurso, que iniciei como aluno, transformou-se em uma oportunidade concreta de aplicar, ensinar e inspirar outros, tornando-se um marco significativo na minha formação acadêmica e profissional.

Considerações finais

Assim sendo, o presente artigo traz reflexão sobre a aprendizagem de uma língua adicional, guiada pela música como elemento mediador, mas não se encerra neste trabalho, pois ainda há inúmeros questionamentos e problematizações que merecem ser aprofundados. A experiência aqui apresentada, embora limitada ao contexto de um projeto desenvolvido em sala de aula, demonstrou resultados significativos e apontou para novas possibilidades de ensino-aprendizagem. Isso porque, ao utilizarmos gêneros musicais como apoio para o

desenvolvimento linguístico, notamos um engajamento mais afetivo, cultural e crítico dos alunos, fortalecendo a relação entre linguagem, identidade e contexto social.

Dessa forma, é importante considerar que a música, além de conteúdo, se constitui também como ferramenta de acesso à cultura, à memória e à sensibilidade dos aprendizes, sendo capaz de favorecer múltiplas formas de expressão e compreensão do idioma adicional. Compreendemos que o trabalho com letras musicais, ao ser integrado às práticas pedagógicas, pode potencializar a aprendizagem de forma mais significativa, conectando saberes prévios e atualizando conhecimentos de forma dinâmica e contextualizada. Assim sendo, o texto aqui apresentado não se propõe como uma conclusão definitiva sobre o tema, mas sim como um convite à continuidade das reflexões em espaços acadêmicos e formativos, como o próprio mestrado da instituição.

Entretanto, é fato que os resultados obtidos no desenvolvimento deste projeto, apesar de não generalizáveis, revelam a importância de se investigar metodologias que dialoguem com os interesses e realidades dos alunos. A música, por sua natureza envolvente, se mostrou capaz de romper barreiras linguísticas e emocionais, promovendo aprendizagens que vão além da gramática e alcançam o sujeito em sua totalidade. Dessa forma, a utilização da música como mediadora da linguagem reafirma a necessidade de abordagens pedagógicas mais sensíveis, criativas e integradoras. Por isso, acredita-se que novas investigações poderão aprofundar e ampliar os caminhos abertos por este estudo inicial.

Compreendemos, assim, que esta pesquisa traz relevância social e educacional, ao propor uma prática que une linguagem, cultura e emoção. A partir disso, visualizamos a oportunidade de fortalecer a formação de um aprendiz crítico e participativo, capaz de interagir com a língua adicional de forma viva e significativa. Além disso, destacamos que este trabalho poderá ser retomado, ressignificado ou ampliado em estudos futuros, tanto por outros professores e pesquisadores quanto por alunos interessados em compreender mais profundamente os efeitos da música no ensino de línguas. Portanto, este projeto representa um ponto de partida, e não um ponto final, no percurso de reflexão e construção de práticas pedagógicas mais humanas e eficazes.

Referências

ELLIS, Gail; SINCLAIR, Barbara. Speaking. *In*: ELLIS, Gail; SINCLAIR, Barbara (org.). *Learning to learn English: a course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 66-79.

FREITAS, Leanna Carla. *Language Education Agency Project*: A Study about Speaking. Universidade Estadual de Goiás, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*: velhos e novos temas. São Paulo: Cortez, 2002

RUBIN, J.; THOMPSON, I. Speaking. *In*: RUBIN, J.; THOMPSON, I. *How to be a more successful language learner*: toward learner autonomy. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1994. p. 100-109.

A importância dos clássicos: Utopia de Thomas More nas ações extensionistas no grupo de pesquisa Argus

Thiago Lourenço da Silva[39]
Marcos Alencar dos Santos[40]
Débora Cristina Santos e Silva[41]

Resumo: O artigo apresentado busca demonstrar como a literatura pode transformar e influenciar pessoas em ambientes não formais de ensino (abrigos, asilos e comunidades), assim como nos espaços da escola ou da Academia. Nesse sentido, objetivou-se abordar a Utopia de Thomas More como um exemplo de transformação humana, social, estética, autônoma e criativa, por meio de oficinas literárias, desenvolvidas no âmbito do Projeto de Extensão Ateliês Literários, realizado na Missão Vida de Anápolis. Dessa forma, entende-se que é preciso trabalhar criativamente com a Literatura e Artes em diversos contextos, acadêmicos ou não, considerando sua prerrogativa de atuar em nossas vidas, nas relações com o outro, na liberação das emoções e na construção de valores, contribuindo para o processo de formação e humanização dos indivíduos.

Palavras-chave: literatura; experiências estéticas; utopia; missão vida.

Considerações iniciais

Este projeto se propôs a desenvolver atividades voltadas à promoção da relação entre Literatura e Artes, por meio de oficinas de leitura, discussão e fruição estética, fundamentadas nos pressupostos da Educação Estética. As ações tiveram como foco a formação humana e cultural de pessoas em situação de acolhimento, no Centro de Triagem da Instituição Assistencial Missão Vida, em Anápolis, composto por homens em situações de vulnerabilidade social e em processo de recuperação das dependências químicas.

No plano teórico, a Literatura foi compreendida como arte da palavra e constructo sociocultural, depositária dos saberes e vivências da humanidade e ressignificada pela

[39] Graduado do Curso de Letras - Português/Inglês e suas respectivas literaturas. E-mail: thiagosilvaueg@gmail.com.
[40] Graduando do Curso de Letras - Português/Inglês e suas respectivas literaturas. E-mail: dx.alencar@gmail.com.
[41] Docente do Curso de Letras - Português/Inglês e suas respectivas literaturas. Doutora em Teoria Literária. Pós-doutorado em Literatura e Hipermídias e em Arte e Cultura Visual. E-mail: deboraphd@gmail.com.

linguagem, constituindo-se em fonte de reflexão sobre a vida e a experiência humana. Nessa perspectiva, defendeu-se o papel da Literatura como força educadora e formadora, não apenas no sentido ético e político, mas também estético, capaz de ampliar horizontes, suscitar empatia e fomentar processos de humanização. Essa compreensão encontrou respaldo nos princípios da Educação Estética formulados por Friedrich Schiller (2019) e em seus desdobramentos na crítica de Northrop Frye (2017) e Tzvetan Todorov (2021), autores que destacam a importância da experiência estética para a formação integral do sujeito.

É sob essa perspectiva que se insere a narrativa de More, publicada em 1516, construída em torno de diálogos entre Peter Giles, amigo do autor, e Rafael Hitlodeu, navegador português. É a partir das falas desses dois personagens que se revela a ilha da Utopia, espaço em que religião, política, guerra e comércio se organizam de forma distinta das práticas europeias. Esse contraste, apresentado de modo quase fabular, convida os leitores a refletirem sobre os valores e contradições de suas próprias sociedades.

O modo como os "utopienses" tratavam questões delicadas como a liberdade religiosa, a guerra e o comércio, diferenciando-se do expansionismo e das disputas econômicas da Europa, demonstra que os cidadãos da ilha prezavam pela convivência pacífica, pela defesa apenas em caso de necessidade e por práticas comerciais voltadas para a justiça e a equidade. Para além de propor um modelo perfeito de sociedade, More utiliza essa narrativa como crítica às desigualdades e incoerências do mundo europeu de seu tempo.

No contexto desse projeto, optamos por ministrar a oficina a partir da obra clássica de Thomas More, *Utopia.* A escolha se deu pelo caráter crítico da obra, que propicia reflexões sobre justiça, ética, convivência social e organização política, ou seja, temas que dialogam diretamente com as experiências e vivências dos acolhidos. Mais do que apresentar o texto, a oficina buscou criar um espaço de escuta e diálogo, em que cada participante pudesse relacionar as questões propostas por More, com suas próprias percepções de mundo e desafios cotidianos. Ao longo do encontro, a obra tornou-se uma fonte literária eficaz para estimular a reflexão coletiva e fomentar discussões sobre valores, direitos e responsabilidades, transformando a leitura em experiência compartilhada e produtiva.

Metodologia

Sob o aspecto metodológico, em razão da natureza subjetiva e anímica do fenômeno estético, optamos pelo encontro planejado para que os participantes possam se aproximar da Literatura e da Arte não apenas como conteúdo, mas como vivência e reflexão, estimulando a imaginação e a expressão pessoal. Além das oficinas quinzenais, realizadas às sextas-feiras, das 19h às 21h30, o projeto manteve encontros semanais destinados à leitura e discussão de textos literários, bem como à produção de resenhas e à organização de eventos voltados aos autores estudados. Esses momentos contínuos vêm desenvolvendo a relação entre participantes e monitores, consolidando o hábito da leitura e ampliando as experiências estéticas, promovendo um espaço de escuta, acolhimento e fruição. Assim, a prática da oficina vai além do simples contato com a obra literária, transformando-se em uma oportunidade de reflexão crítica, expressão criativa e estética.

Educar a imaginação: pelas lentes de Northrop Frye

O projeto *Ateliês Literários: Oficinas de Leitura e Fruição de Literatura e Artes* realiza leituras coletivas que articulam a dimensão teórica e a prática artística. Desde 2023, os encontros ocorrem na Missão, onde o grupo se dedica à leitura e à discussão de textos teóricos, seguidas de atividades práticas relacionadas. Neste ano, as reflexões foram orientadas pelos estudos de Northrop Frye, com ênfase na relação entre literatura e educação.

Assim, o crítico Northrop Frye (2017) discute a distinção entre vida e literatura, criticando a tendência de se usar obras literárias como manuais ou guias práticos para a vida. Para ele, essa abordagem reduz a literatura a um instrumento funcional, ignorando seu verdadeiro valor. Frye aponta que os escritores frequentemente trabalham dentro de convenções literárias que moldam suas representações da realidade, e que a fidelidade à vida é o que dá significado à literatura.

Nesse sentido, o mais importante é compreender e respeitar a lógica interna da arte, pois a literatura opera por meio de formas, imagens e estruturas simbólicas próprias, não por intenções conscientes. Ela não deve ser julgada como se fosse um discurso intencional, tampouco censurada como se refletisse diretamente a moral ou a política do autor. Seu sentido não está na utilidade prática, mas na experiência estética e imaginativa que proporciona. Contudo, Frye (2017) reforça que não devemos cair no extremo oposto da questão, isto é, não considerar que a literatura seja mero escapismo da realidade, mas um modo sério e poderoso de examinar o ser humano, uma vez que muitos escritores encaram a arte literária com comprometimento moral e intelectual.

Uma reflexão interessante que o autor traz é de que grandes obras, como, por exemplo, as de Shakespeare, provam que não é a biografia do autor que define a qualidade do texto, mas sua habilidade de mobilizar um repertório de símbolos da tradição literária e juntá-los ao domínio da língua. De modo geral, as pessoas tendem a achar que a escrita poética deve partir da experiência pessoal, e que Shakespeare não teve uma experiência tão rica quanto sua obra. Acontece que as peças de Shakespeare não foram produzidas por sua experiência, mas sim pela sua imaginação. Assim, a literatura cria uma comunidade imaginativa que transcende a vida cotidiana e revela, por meio de seus mitos e histórias, as estruturas mais profundas da experiência humana.

Nesse processo, Frye ressalta que toda experiência literária envolve dois tipos de resposta: uma resposta direta e pré-crítica, mais sensível e emocional, que ocorre durante o contato com a obra; e uma resposta crítica e consciente, que vem depois e permite comparar aquela experiência a outras semelhantes. Com o tempo e a prática, a resposta crítica refina a pré-crítica, aperfeiçoando o gosto literário e ampliando a percepção estética do leitor. Essa é a educação do imaginário. Porém, além das reações individuais a cada obra, há uma resposta mais ampla: a experiência literária como um todo, que passa a ser vivida como uma forma de posse cultural que enriquece a visão do mundo de quem lê.

Reforçando a ideia do crítico,

> Em toda experiência literária ocorrem dois tipos de resposta. Primeiro vem a experiência direta da própria obra, enquanto lemos um livro ou assistimos a uma peça, sobretudo da primeira vez — experiência acrílica, ou pré crítica, e por isso não infalível: quando ela é muito limitada, podemo-nos deixar seduzir ou empolgar por uma obra que mais tarde reconhecemos fajuta ou mesmo desonesta. Depois vem a resposta crítica e consciente que damos ao terminar o livro ou sair do teatro: comparamos a experiência com outras do mesmo tipo, e então formamos sobre ela um juízo de valor e proporcionalidade. Com a prática, aos poucos, nossas respostas críticas nos vão tornando as pré-críticas mais sensíveis e precisas — ou nos vai refinando o gosto, como se diz. Mas por trás das nossas respostas às obras individuais, acha-se uma resposta maior à nossa experiência literária tomada como um todo, como uma posse total (Frye, 2017, p. 59).

Nessa perspectiva, o crítico, longe de ser superior ao escritor, tem papel central, pois é ele quem ajuda a situar cada obra dentro do grande contexto da literatura como um todo. No fim do capítulo, Frye afirma solenemente que a literatura é uma revelação do ser humano a si mesmo - um verdadeiro apocalipse da consciência - e a crítica é a forma pela qual essa revelação se torna consciente aos outros.

Assim, Frye defende que o ensino da literatura deve começar com uma base mitológica sólida, sendo a Bíblia e a mitologia clássica os pilares fundamentais, pois oferecem uma estrutura narrativa ampla e simbólica do ser humano. O autor afirma que a Bíblia, além de seu valor religioso, tem uma importância literária por apresentar uma narrativa completa (da criação ao juízo final) e deve ser ensinada desde cedo com foco em sua estrutura. A mitologia clássica complementa essa base, trazendo versões variadas do mito central do herói.

Em seguida, o estudo deve abranger as grandes formas literárias: tragédia, comédia, romance e ironia, destacando que a comédia e o romance são mais acessíveis aos jovens, enquanto a tragédia e a ironia exigem maior maturidade. O objetivo é ensinar o aluno a perceber estruturas comuns entre diferentes obras, desenvolvendo aos poucos seu senso crítico e gosto literário, sem impor julgamentos de valor prematuros.

O autor continua seu estudo explicando que, para formar leitores literários competentes, é essencial ensinar a diferenciar entre escrita discursiva (argumentativa) e escrita imaginativa

(literária). Muitos tratam obras literárias como enigmas a serem decifrados, quando o ideal seria aceitar a história como ela é apresentada, com suspensão de juízo, permitindo que a imaginação opere livremente. Dessa forma, escrever também é fundamental para desenvolver a sensibilidade literária, pois ajuda o aluno a entender, por experiência, o valor da forma e da expressão.

Outro ponto importante é que, para Frye a educação literária deve começar com a poesia, e não com a prosa aplicada, pois a poesia é vista como o modo mais natural e primitivo da linguagem humana, próxima da música, da dança e do ritmo corporal. Ela ensina ritmo, imagens e dicção, e prepara o estudante para a prosa e outras formas literárias. Além disso, conhecer outras línguas permite perceber o quanto nossos pensamentos são condicionados pela estrutura da linguagem que usamos, e o contato com outras formas de arte (música, cinema, fotografia etc.) ajuda a compreender como a imaginação opera através de diferentes sistemas simbólicos.

Tendo essas ideias em mente, Frye nos incentiva a ler uma obra, aceitando as premissas da história como são apresentadas, sem buscar significados ocultos imediatos. Grandes obras são clássicas não apenas por sua qualidade formal, mas porque nelas converge toda a herança cultural de um povo. O ensino literário, portanto, deve conduzir o estudante à capacidade de ler e apreciar essas obras por si mesmo. Assim, o ensino de literatura deve partir do centro (a poesia e os mitos) e avançar para os demais gêneros literários.

Ao finalizar suas reflexões, Northrop se afasta da teoria crítica mais rígida e adota uma reflexão mais prática sobre o papel da literatura na formação humana. O autor afirma que a literatura fala a linguagem da imaginação e que os estudos literários devem, portanto, funcionar como um treinamento contínuo dessa capacidade imaginativa. Para o crítico, a imaginação não é apenas forma de escapismo criativo: trata-se da base da vida social, pois conecta emoção, razão e sensibilidade, aspectos que, no cotidiano, tendem a ser negligenciados devido à “correria”.

Nesse contexto, o autor enfatiza a importância das palavras, comparando-as brilhantemente às roupas que usamos, ou seja, é necessário saber adequar a linguagem à

ocasião. Essa consciência linguística é essencial, uma vez que usamos palavras constantemente, e elas exercem um impacto direto nas relações sociais e na construção da realidade. A publicidade, segundo o crítico, é um exemplo contemporâneo do uso estratégico da imaginação por meio da linguagem: ela constrói ilusões persuasivas com o objetivo de nos convencer, e nossas reações a essas mensagens revelam uma forma de crítica literária em ação. A imaginação crítica, portanto, é um instrumento que nos capacita a filtrar essas mensagens, selecionando o que faz sentido dentro da nossa visão de mundo.

Com isso, Frye retoma uma ideia central das discussões anteriores: a de que a imaginação é também um meio de transformação, e que ela nos permite imaginar não apenas o mundo como ele é, mas também como ele poderia ser. Ao entrar em contato com a literatura, exercitamos essa habilidade de enxergar além das aparências e de conceber novas possibilidades para a sociedade. Nesse contexto, a ilusão representa um uso corrompido da imaginação, utilizado para atender a interesses que nem sempre são evidentes. Por isso, a leitura se torna um ato de resistência, pois ela ajuda a proteger a mente contra as ilusões produzidas pela mitologia social contemporânea.

Dessa forma, o crítico explora essas mitologias sociais, destacando o uso da linguagem na propaganda, na linguagem política e jurídico – também conhecido como “burocratês”, que é caracterizado por um vocabulário vago que ameniza ou distorce a realidade – e no saudosismo típico de expressões como “no meu tempo as coisas eram melhores”. Tais construções linguísticas moldam a maneira como compreendemos o passado, o presente e o futuro. No campo político, por exemplo, o autor observa que categorias como “direita” e “esquerda” muitas vezes servem mais para criar antagonismos do que para promover uma compreensão da realidade, revelando o poder do discurso mitológico na linguagem cotidiana.

Outro ponto relevante é a crítica à fala mecânica, que domina boa parte das interações humanas. Trata-se de uma linguagem automatizada, repleta de clichês e desprovida de reflexão, o que favorece a propagação de preconceitos e estereótipos. Frye contrapõe essa fala automatizada ao discurso de uma sociedade verdadeiramente livre, onde a expressão individual é resultado do domínio consciente da linguagem.

Nesse aspecto, destaca-se um dos pontos altos de suas reflexões: a afirmação de que a liberdade de expressão não é um dom natural, mas uma conquista que exige prática. Assim como ninguém é livre para caminhar sem antes aprender ou para tocar piano sem treinar, também não se é livre para se expressar sem antes dominar a linguagem. Esse domínio exige, portanto, aprendizado, prática constante e formação de uma consciência crítica. É nesse contexto que a leitura literária e o estudo da literatura assumem um papel central, uma vez que fornecem ao indivíduo as ferramentas intelectuais necessárias para exercer, de forma ampla, sua liberdade de expressão.

Ao concluir a última capítulo e palestra desse livro, Frye compara a civilização moderna a uma nova Torre de Babel, isto é, uma estrutura grandiosa e tecnológica que impressiona, mas carece de sentido humano. A confusão de línguas, segundo o mito bíblico, foi a causa da queda da torre. Para o autor, é necessário recuperar uma linguagem ligada à natureza humana – uma "língua interior e silenciosa", presente em figuras como Shakespeare, Lincoln e Gandhi. Somente ao ouvir essa voz interior seremos capazes de construir uma sociedade mais justa, sensível e verdadeiramente humana.

A abordagem de Northrop Frye valoriza a literatura como um meio de acesso à experiência estética, à imaginação e à reflexão crítica. A leitura de suas palestras ampliou os horizontes das nossas noções de teoria literária, bem como se revelou bastante pertinente para as oficinas realizadas no âmbito da Missão Vida. Ao defender que a literatura não deve ser reduzida à mera ferramenta prática ou escapismo, o crítico nos convida a reconhecer nela um espaço de transformação interior e resgate da dignidade do homem.

Nas oficinas, valorizamos a poesia e os mitos como base para o ensino literário, os quais podem facilitar o acesso a uma linguagem simbólica que transcende a situação corrente daqueles homens, oferecendo-lhes novas formas de expressão e compreensão de suas próprias trajetórias. Frye também alerta para o poder da linguagem na construção da realidade e na formação da consciência, um ponto sensível no contexto da exclusão social, em que a fala mecânica e os discursos estereotipados muitas vezes reforçam preconceitos. Nesse sentido, a literatura e o estudo da linguagem, por meio do entendimento de poemas e romances, podem

funcionar como instrumentos de acolhimento, ajudando os participantes a ressignificar suas experiências e a reconstruir sua identidade de forma autônoma.

Assim, a aplicação das oficinas literárias, pautada nesses princípios, não apenas promoveu o desenvolvimento cultural, mas também contribuiu para a saúde emocional e social dos internos, oferecendo-lhes um espaço de acolhimento, reflexão e a possibilidade de retorno aos seus familiares.

Entre utopias e recomeços: experiências estéticas na Missão vida

Tendo como pano de fundo os princípios da Educação Estética, partimos então para a oficina. No quinto encontro de 2025, a obra escolhida foi *Utopia*, de Thomas More, cuja leitura e discussão abriram espaço para diálogos sobre sociedade, justiça e esperança. Em um ambiente marcado pela escuta e pelo acolhimento, a literatura tornou-se veículo para o exercício do pensamento crítico e para a partilha de experiências humanas e estéticas.

A oficina teve início com uma pergunta aberta aos internos: “Vocês conhecem o conceito de utopia?” Duas pessoas se voluntariaram para responder, associando o termo a “coisas normais” e à “rotina do dia a dia”. A partir dessas respostas, aprofundamos a discussão com outra pergunta: “Na opinião de vocês, o futuro será otimista ou pessimista?” Propusemos uma votação simbólica: aqueles que acreditassem em um futuro otimista deveriam levantar a mão, seguidos por aqueles que acreditassem em um futuro pessimista. A maioria revelou uma visão pessimista, justificando suas respostas com referências a teorias da conspiração, governos opressores e à crescente perda de liberdade individual. A interação demonstrou desde o início a abertura dos participantes para o diálogo, sinalizando o interesse em pensar sobre questões mais amplas que impactam a vida cotidiana.

Em seguida, provocamos uma reflexão sobre confiança em sistemas de governo: “Você confiaria em um governo ou sistema que controlasse tudo para manter a ordem?” Todos disseram que não confiariam, embora alguns demonstrassem hesitação diante de um cenário hipotético de felicidade absoluta e ausência de preocupações. Mesmo assim, o ceticismo

prevaleceu, revelando uma percepção crítica sobre o poder e a liberdade individual. Esse momento inicial de debate serviu como base para discutir distopias e utopias, aproximando os participantes da dimensão literária e filosófica da oficina, de forma sensível e estimulante.

Antes de apresentar o conceito de utopia, exibimos o trailer do filme *Matrix* (1999) para introduzir a ideia de distopia, seguido de debates sobre os filmes O *Exterminador do Futuro (1984), 1984 (1984)* e *Jogos Vorazes (2012).* Os participantes se mostraram bastante impactados com a possibilidade de vigilância total e controle estatal, estabelecendo paralelos com suas próprias experiências e inquietações. A atividade permitiu que eles refletissem sobre o futuro, a tecnologia, o poder e a ética, e os monitores, por sua vez, coordenaram cada momento cuidadosamente, garantindo que as discussões fossem respeitosas e acessíveis a todos os internos.

Na sequência, apresentamos o conceito de utopia, explicando sua origem etimológica como um "não-lugar" e seu sentido filosófico de sociedade idealizada. Discutimos algumas primeiras utopias registradas na história, como *Utopia,* de Thomas More, *A Cidade do Sol* e a *Atlântida*, de Platão, e destacamos a importância dessas ideias como referências para a organização de uma sociedade, a busca pela convivência pacífica e outras possibilidades de realização humana.

Para aproximar os internos da linguagem literária, um dos monitores conduziu uma dinâmica com palavras extraídas do livro de More, convidando-os a imaginar os significados no universo utópico. O objetivo era estimular a criatividade dos participantes a partir de termos desconhecidos. A participação foi ativa e inventiva. Entre as palavras escolhidas estavam "anidro" e "Ádamos", compreendidas na obra como "rio sem água" e "líder sem povo", respectivamente. A partir dessa dinâmica, os internos puderam mobilizar seu saber linguístico internalizado para atribuir sentido a essas palavras, chegando a resultados muito próximos, como "lago" e "rei". Isso revelou tanto a lucidez de seus raciocínios quanto o interesse demonstrado na interpretação do cenário imagético construído a partir do contexto da obra de Thomas More.

Por fim, propusemos que cada participante criasse sua própria utopia, considerando família, trabalho e cidade, podendo desenhar, escrever ou combinar as duas formas. Inicialmente, houve dificuldade em imaginar essas utopias, mas aos poucos a criatividade aflorou, resultando em produções sinceras e interessantes. Observou-se que as utopias idealizadas não eram fantasiosas, pois muitas expressavam desejos simples, como ter um trabalho digno, ter saúde e boa convivência familiar (novamente). A oficina mostrou-se, portanto, um espaço transformador, no qual a literatura e o diálogo possibilitaram que os internos refletissem sobre seus sonhos, valores e possibilidades de vida, a partir do cuidado e planejamento dos monitores na construção de uma experiência significativa. Em especial, a oficina abordada apresentou resultados produtivos, perceptíveis nas exposições dos internos, o que constatou que o objetivo do projeto foi alcançado.

Utopia: exercício de imaginação, diálogo e sensibilidade

Efetivamente, o contato com Utopia na Missão Vida mostrou-se como um exercício de imaginação, diálogo e sensibilidade. Ao aproximar os acolhidos das ideias de More, a oficina permitiu não apenas uma reflexão sobre outro tempo histórico, mas também uma abertura para pensar possibilidades de transformação em suas próprias realidades. Naquele espaço de leitura, a literatura deixou de ser apenas texto para tornar-se experiência viva, fortalecendo o encontro humano e nutrindo a esperança de novos modos de convivência.

Assim, a participação dos acolhidos foi intensa e reflexiva, uma vez que demonstraram interesse genuíno pelas questões levantadas. Muitos se envolveram ativamente nas discussões sobre justiça, poder e convivência social, trazendo exemplos de suas próprias experiências e estabelecendo conexões com os conceitos de utopia e distopia. Esse engajamento revelou não apenas curiosidade intelectual, mas também a vontade de se expressar, ouvir os colegas e dialogar sobre temas complexos de forma respeitosa.

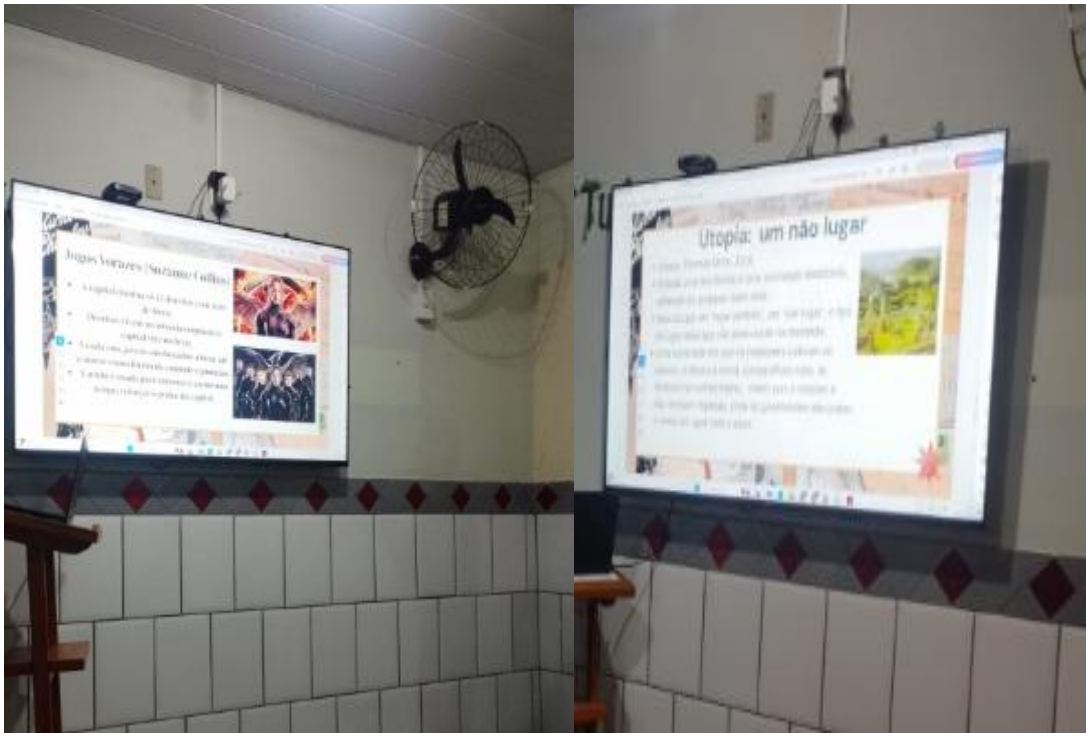
As atividades práticas, como a dinâmica com palavras da obra de Thomas More e a criação de utopias pessoais, mostraram-se particularmente produtivas. Os internos

conseguiram explorar a imaginação de maneira criativa e original, refletindo sobre valores fundamentais, como solidariedade, dignidade e cuidado com o outro. Muitos desenhos e textos expressaram perspectivas simples, mas profundas, sobre o que consideram essencial para uma vida plena, evidenciando a sensibilidade e a maturidade de cada participante diante do exercício de fruição literária.

Ao final da oficina, tornou-se evidente que o encontro havia cumprido seu propósito de unir literatura e reflexão. Ela deixou de ser apenas uma disciplina acadêmica e se tornou canal de diálogo, autoconhecimento e construção coletiva de sentidos. Tanto os acolhidos quanto os monitores relataram satisfação e entusiasmo, reconhecendo a oficina como um momento de aprendizado, convivência e esperança, capaz de inspirar novas formas de pensar o cotidiano e os relacionamentos dentro da Missão Vida. Nesse sentido, confirma-se o pensamento de Todorov, ao afirmar que "sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano" (Todorov, 2021, p. 92).

Dessa forma, compreendemos que o convívio com a literatura e com a arte em geral pode influenciar na vida social e criar pontes entre indivíduos, alcançando-se uma educação estética e humana a partir da partilha de experiências literárias, seja em ambientes acadêmicos ou comunitários, como se verificou na oficina *Utopia,* de Thomas More. A experiência foi muito rica e edificante para todos os envolvidos, com partilhas muito significativas. Eis alguns exemplos:

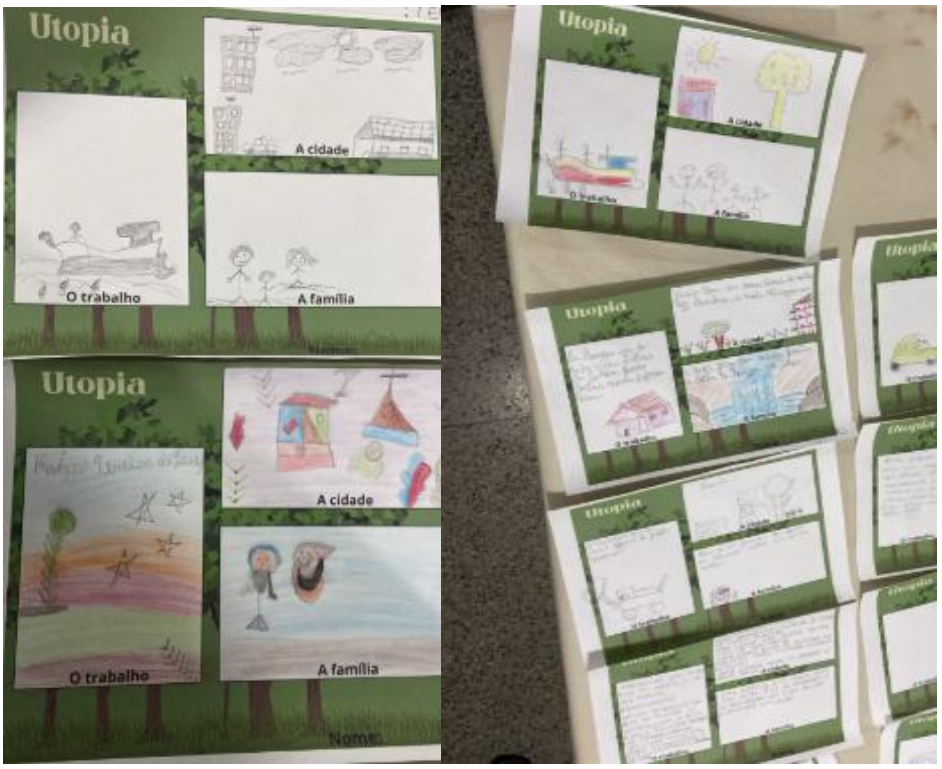
Figuras 1 e 2 - apresentação da oficina



Fonte: arquivos do projeto de extensão

As figuras acima representam os slides que foram preparados e apresentados aos participantes, com o objetivo de elucidar os conteúdos e de orientar o desenvolvimento da oficina. A equipe de monitores foi composta por quatro integrantes, cada um responsável por uma parte específica da dinâmica, garantindo que todas as etapas fossem conduzidas de forma organizada e compreensível.

Figuras 3 e 4 - produção da oficina



Fonte: arquivos do projeto de extensão.

Considerações finais

Retomando o estabelecido em nossa Introdução, o trabalho aqui desenvolvido revela a importância do projeto em uma dimensão educativa e estética, ao fomentar reflexão, fruição e construção de significados na vida daqueles homens que enfrentam uma profunda solidão. Buscamos despertar neles o interesse e a valorização da Literatura e da Arte como elementos transformadores em suas vidas. Com efeito, esse projeto tem contribuído de forma significativa para a humanização dessas pessoas, ao dar voz àqueles que, por diversos fatores, encontram-se às margens da sociedade, possibilitando-lhes atuar criativamente e compartilhar suas experiências de vida e sensibilidade artística. Acreditamos que o nosso trabalho tem contribuído para a reintegração dessas pessoas à vida em sociedade e para o resgate da

cidadania, por meio da ação efetiva da Arte e da Literatura nas vivências estéticas proporcionadas.

É relevante destacar ainda que o projeto vem sendo continuamente reeditado desde 2016, e mantém-se vivo e pulsante, aberto a novas experiências e aprendizagens. Ainda assim, nossos textos e relatos não se encerram ali; eles são apenas um ponto de partida para que outras pessoas possam trazer outros olhares, outras leituras e outras escritas. Cada relato, cada narrativa ou registro será capaz de ampliar o diálogo, enriquecer a compreensão e fortalecer a dimensão ética, estética e humana que orienta o projeto. Assim, a literatura e a arte seguem cumprindo seu papel de abrir horizontes, nutrir a imaginação e reafirmar a potência da experiência coletiva e estética como espaço de transformação e esperança.

Referências

FRYE, Northrop. *A imaginação educada.* Campinas: Vide Editorial, 2017.

MORE, Thomas. *Utopia.* Tradução de: Anah de Melo Franco. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2021

Ateliês literários: oficinas de leitura e fruição de literatura e artes

Thiago Lourenço da Silva[42]
Gabriela Alves Henriques da Matta[43]
Débora Cristina Santos e Silva[44]

Resumo: este trabalho apresenta o relato das ações extensionistas realizadas no projeto "Ateliês Literários: oficinas de leitura e fruição de Literatura e Artes", desenvolvido entre os anos de 2024 e 2025 no Centro de Triagem da Missão Vida de Anápolis, instituição filantrópica que acolhe pessoas em processo de reabilitação após vivência em situação de rua. O projeto, iniciado em 2016 pelo Grupo de Pesquisa ARGUS – Estudos de Cultura, Linguagem e Comportamento, sob coordenação da professora doutora Débora Cristina Santos e Silva, vem sendo continuamente reeditado, mantendo-se ativo por meio de novas ações e também pela produção de publicações acadêmicas resultantes das experiências vivenciadas nas oficinas. A proposta do projeto é realizar ações de extensão que articulem Literatura e Artes, à luz dos princípios da Educação Estética, como forma de contribuir para a formação ética, política, cidadã e estética dos sujeitos envolvidos. As oficinas foram concebidas como espaços de leitura e fruição estética, visando à valorização da experiência sensível, criativa e formadora proporcionada pelo contato com obras literárias e artísticas

Palavras-chave: literatura; educação estética; formação humanística; missão vida.

Considerações iniciais

Este projeto se propôs a desenvolver atividades voltadas à promoção da relação entre Literatura e Artes, por meio de oficinas de leitura, discussão e fruição estética, fundamentadas nos pressupostos da Educação Estética. As ações tiveram como foco a formação humana e cultural de pessoas em situação de acolhimento no Centro de Triagem da Instituição Assistencial Missão Vida, em Anápolis, composto por homens em situações de vulnerabilidade social e em processo de recuperação das dependências químicas.

[42] Graduado do Curso de Letras - Português/Inglês e suas respectivas literaturas. E-mail: thiagosilvaueg@gmail.com
[43] Mestranda em Estudos Literários e Interculturalidade pelo Poslli na Universidade Estadual de Goiás. E-mail: gabrielaalves314@gmail.com
[44] Docente do Curso de Letras - Português/Inglês e suas respectivas literaturas. Doutora em Teoria Literária. Pós-doutorado em Arte e Cultura Visual. E-mail: deboraphd@gmail.com

No plano teórico, a Literatura foi compreendida como arte da palavra e constructo sociocultural, depositária dos saberes e vivências da humanidade e ressignificada pela linguagem, constituindo-se em fonte de reflexão sobre a vida e a experiência humana. Nessa perspectiva, defendeu-se o papel da Literatura como força educadora e formadora, não apenas no sentido ético e político, mas também estético, capaz de ampliar horizontes, suscitar empatia e fomentar processos de humanização. Essa compreensão encontrou respaldo nos princípios da Educação Estética formulados por Friedrich Schiller (2019) e em seus desdobramentos na crítica de Northrop Frye (2017) e Tzvetan Todorov (2021), autores que destacam a importância da experiência estética para a formação integral do sujeito.

Efetivamente, o projeto tem como objetivos: a) Estimular, dentro de uma concepção humanista e integral do conhecimento, a formação do leitor/fruidor nos participantes da Missão Vida; b) Promover atividades de leitura e fruição de Literatura e Artes, em interação com mídias e cultura visual, em situações não formais de ensino-aprendizagem, numa comunidade não acadêmica; c) Desenvolver estratégias de ensino que viabilizem experiências de apreciação estética e compartilhamento de visões de mundo diferentes; d) Favorecer, em situações de interação entre os sujeitos fragilizados e graduandos do curso de Letras da UEG, o desenvolvimento da empatia e da solidariedade mútuas. Abordaremos, nesse projeto, a Literatura como fenômeno estético. Nessa perspectiva, entendemos a Literatura como Arte da palavra e constructo sociocultural. Os textos literários são, portanto, repositório dos saberes e vivências da Humanidade, ressignificados pela linguagem, e que oferecem material de reflexão sobre nossas próprias vidas e experiências. Neles, desenham-se comportamentos, perfis, modos de vida que nos descortinam processos – por vezes, dolorosos – de "ocupação" humana, e nos oferecem subsídios para a interpretação de uma dada realidade histórica ou universal.

Com base nesses fundamentos, o projeto estabeleceu objetivos que buscaram estimular, dentro de uma concepção humanista e integral do conhecimento, a formação do leitor e do fruidor de Arte entre os participantes da Missão Vida; promover atividades de leitura e apreciação de Literatura e Artes em diálogo com mídias e cultura visual; desenvolver

estratégias pedagógicas que favorecessem experiências de compartilhamento de visões de mundo; e criar espaços de interação entre graduandos do curso de Letras da UEG e os sujeitos em acolhimento, de modo a fortalecer vínculos de empatia e solidariedade.

Sob o aspecto metodológico, em razão da natureza subjetiva e anímica do fenômeno estético, optou-se por desenvolver ações colaborativas em Ateliês Literários com os sujeitos participantes - cerca de 40 homens do Centro de Triagem da Missão Vida -, com a mediação de pesquisadores do Grupo de Estudos ARGUS, formado por graduandos do curso de Letras do IAEL/CSEH, mestrandos egressos e membros da União Literária Anapolina (ULA). Foram realizadas oficinas de fruição estética e leituras literárias, culminando na exposição dos trabalhos produzidos, bem como em apresentações teatrais e musicais com os internos. Ao todo, foram oferecidas duas oficinas mensais, de abril a novembro de 2025, com a realização de um Sarau Literário no mês de dezembro, marcando o encerramento do projeto. Em março, realizaram-se encontros de planejamento e preparação de material para o início das oficinas.

Ao longo da execução, os alunos reuniram-se com a coordenadora em dois encontros semanais, dedicados a estudos teóricos e à preparação das atividades. Para os graduandos, foram previstas 60 horas por semestre; aos colaboradores, foram atribuídas 60 horas pela participação no projeto. Dessa forma, ao longo do artigo, serão detalhadas as leituras e discussões desenvolvidas, as oficinas realizadas em 2024 e 2025, bem como os resultados obtidos, evidenciando como a Literatura, em sua dimensão estética, contribuiu para a formação integral e para a transformação subjetiva e social dos sujeitos envolvidos.

Extensão e Fruição de Literatura e Artes

Esse projeto, a ser desenvolvido no âmbito das vivências de fruição de Literatura e Arte, mediadas pela educação Estética, reafirma a proposta interdisciplinar que surge como uma oportunidade de perceber o sujeito leitor/fruidor em sua totalidade histórica e cultural, por meio de uma visão aprofundada e crítica da educação pela Arte. Esta possibilita a germinação de consciências e diferentes posturas, baseadas na ação extensionista, na

apreciação estética e na aprendizagem colaborativa entre sujeitos autônomos (graduandos de Letras e Pedagogia, mestrandos egressos, membros da ULA, membros da comunidade e internos da Missão Vida). A demanda desta comunidade a esse tipo de ação se justifica pela própria condição de fragilidade desses sujeitos, ex-moradores de rua e, em grande parte, adictos, que buscam o restabelecimento da saúde física e emocional, numa comunidade terapêutica. Acreditamos que nossa ação nessa comunidade, pelo contato humano e pela fruição da Literatura e das Artes, poderá favorecê-los no processo de crescimento humano, na recuperação da autoestima e no resgate da cidadania.

A relação entre os princípios da educação estética, conforme discutidos por Friedrich Schiller, Northrop Frye e Tzvetan Todorov, e as oficinas do projeto "Ateliês Literários: oficinas de leitura e fruição de Literatura e Artes" evidencia o papel crucial da literatura na formação e recuperação do indivíduo, especialmente em contextos de reabilitação social

O projeto desenvolve reuniões semanalmente, às quartas-feiras, das 20h às 21h30 à noite, nas quais são lidos capítulos das obras selecionadas e discutidos tanto pelos monitores quanto pela professora coordenadora, Débora Cristina Santos e Silva. Nessas ocasiões, a professora faz a leitura de trechos, comenta e instiga a reflexão, e de que forma as leituras implicam para aqueles homens com quem trabalhamos, o que proporciona aos participantes um aprofundamento crítico. Essas leituras oferecem suporte para que as oficinas realizadas na Missão Vida se tornem mais lúdicas, didáticas e dinâmicas. Nesse sentido, o lúdico, entendido na perspectiva de Libâneo (2022), constitui-se como estratégia pedagógica que estimula a criatividade, o interesse e a participação ativa do sujeito. Assim, ao integrar a ludicidade ao processo educativo, as práticas desenvolvidas no projeto tornam-se mais significativas e favorecem a aprendizagem, permitindo que a literatura seja vivida de forma prazerosa e transformadora pelos participantes.

Efetivamente, as leituras e discussões realizadas pelo grupo trouxeram a importância da estética para a formação humana. Para aprofundar essa discussão, o projeto se baseou inicialmente nas ideias de Friedrich Schiller. Suas Cartas sobre a Educação Estética do Homem (2019) representam seus ideais para a sociedade da época, mas contribuem de forma

significativa para a sociedade contemporânea, tratando de temas importantes como arte e educação, essenciais na oficina.

No início da obra, Schiller (2019) defende que a beleza possui um papel crucial na felicidade humana e está ligada à natureza moral do ser humano. Adiante, nas cartas 24 e 25, o autor afirma que a beleza tem um papel fundamental ao mostrar a possível coexistência entre sensibilidade e razão. Desse modo, a experiência estética não só traz harmonia sensível, mas também demonstra que a humanidade pode alcançar um potencial mais elevado.

As cartas de Schiller, portanto, oferecem uma visão filosófica do desenvolvimento humano, destacando a importância da cultura e da educação na transição entre os estágios de formação e na realização plena de cada um. As reflexões sobre a condição humana e os desafios do autoconhecimento e do crescimento moral, presentes na obra, foram fundamentais para as nossas oficinas. Assim, ao levar arte e literatura para os internos, proporcionamos uma experiência única, na qual eles puderam apreciar a beleza e se envolver com as histórias, refletindo sobre suas ações e escolhas. A educação e a cultura promovidas contribuíram para que fosse possível alcançar uma existência mais plena.

No semestre seguinte, o grupo leu *A Imaginação Educada*, de Northrop Frye, um dos críticos literários mais importantes do século XX. A obra, que reúne palestras sobre o valor e as possibilidades de ensino da literatura, explora a questão central: é possível educar a nossa imaginação? Para o autor, a imaginação se reorganiza a cada época, trazendo arquétipos que atravessam a história (Frye, 2017).

Inicialmente, Frye (2017) afirma que toda língua materna se transforma em literatura. Para explicar essa ideia, o autor faz uma divisão para que os leitores compreendam o que diferencia os seres humanos de outras espécies. A linguagem da consciência, usada nas conversas corriqueiras, nos torna mais conscientes e perceptivos. Já o nível de participação social se refere à linguagem profissional e ao senso prático. Por fim, a linguagem da imaginação é a que produz a linguagem literária de poemas, teatros e romances.

Além disso, Frye (2017) afirma que, enquanto nossas impressões das coisas da vida real ficam vagas e desorganizadas, na literatura elas ganham ordem e foco. Portanto, foi

essencial levar a literatura para os homens em processo de recuperação, despertando a linguagem da imaginação e recuperando a dimensão poética da linguagem. Desse modo, a educação da imaginação se torna fundamental para manter viva a linguagem da imaginação.

Missão Vida: aplicabilidade das oficinas

As teorias acerca da imaginação educada de Frye e a formação estética do ser humano de Schiller não se limitaram ao plano conceitual, pois estas encontram sua aplicação prática nas oficinas. Cada atividade foi planejada cuidadosamente, por meio das oficinas reuniões semanais, para materializar os princípios teóricos.

Dessa forma, apresentamos o nosso cronograma previamente planejado, que inclui todas as oficinas. Este cronograma serve como base para organizarmos cada atividade, indicando as oficinas do dia, os monitores responsáveis e também aqueles que virão de fora para apoiar as oficinas. Trata-se de um cronograma referente aos anos de 2024 e 2025. Esclarecemos, por sua vez, que ele é flexível: as datas, oficinas e participantes podem ser alterados ou acrescidos, sempre que necessário, para melhor atender às demandas e manter a continuidade das atividades.

CRONOGRAMA DE OFICINAS - 2024-2025

		I SEMESTRE	
Datas	**Propostas**	**Atividades**	**Monitores**
25/04	Poesia no cotidiano: interpretação e apreciação de poemas	Criação literária: produção de poemas com materiais lúdicos.	Palestrantes: Professoras Simone Athayde e Edna Elói de Araújo (ULA – União Literária Anapolina) Monitores: Yglê, Fabiane Dayse e Gabriela Alves, Thiago.
09/05	A poesia lírica e o ideal do amor romântico	Leitura e discussão de poemas. Produção de poemas de amor com ilustrações em desenho e colagem.	Núbia, Thiago, Priscila, Alice e Yglê
16/05	Cine Clube Exibição de Curtas de Giovanni Tronconi	Discussão dos filmes Lanche: pipoca e guaraná	Roberto Brenner (escritor) e Giovanni Tronconi- maestro e músico. (ULA – União Literária Anapolina) Monitores: Raquel, Kézia, Gabriela Alves e Thiago
23/05	Poesia concreta e pintura abstrata	Atividade de criação: poesia visual e colagem com papéis	Patrícia, Aline, Thiago, Fabiane e Magda, Eduardo, Kezia

	geométrica: do figurativo à abstração (Mondrian)	coloridos para efeito geométrico.	
06/06	Leitura e discussão da obra clássica: Utopia, de Thomas Morus (O papel do Imaginário)	Exercícios de escrita criativa	Fernanda, Camile, Eduardo, Thiago e Marcos
20/06	Literatura de Cordel: da oralidade à escrita	Atividade: xilogravuras em isopor	Fernanda, Marília, Raquel, Gabriela Batista, Camile, Marcos, Kezia
27/06	**Sarau Literário**	Encerramento das oficinas do semestre com apresentação de teatro, leituras de poemas e música. Exposição dos trabalhos produzidos no semestre. **II SEMESTRE**	Participação de todos os palestrantes e monitores
15/08	A importância dos clássicos na formação do Imaginário: Os Lusíadas	Atividade de criação literária (poesia épica: contando uma história fantasiosa)	Flávia Vanessa, Camile, Fabiane, Marisa.
29/08	Cine Clube: "Lixo extraordinário": o poder transformador da Arte (documentário de Vic Muniz)	Criação artística: colagem de material reciclável e grãos. Lanche: pipoca e guaraná	Angélica, Ákila, Patrícia e Núbia
12/09	Literatura Goiana: música e poesia na experiência de cantar e contar a vida	Produção poética por meio do desenho e da música.	Palestrantes: Roberto Brenner (escritor) e Giovanni Troconi- maestro e músico. (ULA – União Literária Anapolina) Monitores: Fernanda, Eduardo, Thiago e Victor.
26/09	Gênero textual: o conto popular e suas formas.	Produção de uma história em quadrinhos, baseada em conto popular – será dada uma página já iniciada para a elaboração do restante da história.	Kézia, Gabriella Batista, Marcos e Marília, Eduardo, Kezia e Raquel
10/10	Poesia e pintura na criação literária: Manuel de Barros e Martha Barros	Atividade de criação artística com colagem de retalhos de tecidos	Gabriela Batista, Kézia, Marcos e Victor, Raquel.

24/10	Charge: a crítica social pelo humor.	Leituras e discussão de Charges Produção criativa: elaboração de uma charge com os personagens da literatura e das artes conhecidas.	Fabiane, Gabriela Alves, Thiago e Aline
07/11	Explorando os labirintos literários de Jorge Luís Borges	Conduzir os participantes a uma leitura de Borges, explorando suas infinitas possibilidades. Produzir uma descrição de personagem dentro da concepção do fantástico.	Eduardo, Marcos, Gabriela Alves e Marília, Fernanda
21/11	Autorretratos em pintura e poesia (Frida Kahlo e Van Gogh)	Produção: autorretratos em desenho e/ou poemas.	Thiago, Camile, Yglê, Fabiane e Alice
05/12	**Sarau Literário**	Encerramento das oficinas do semestre com apresentação de teatro, leituras de poemas e música. Exposição dos trabalhos produzidos no semestre.	Participação de todos os palestrantes e monitores.

Fonte: elaborado pelos autores.

As oficinas são cuidadosamente planejadas, e executadas com atenção a cada detalhe. Cada encontro inicia-se com um momento de quebra-gelo, único em cada atividade, que prepara os participantes para vivenciar a experiência de maneira mais leve e criativa. Dessa maneira, promovemos atividades simples, porém significativas, que permitem aos internos perceberem e se engajarem com o ambiente da Missão Vida de forma mais sensível.

Efetivamente, o projeto se fundamenta em princípios da educação estética e em autores teóricos e clássicos, cujas ideias guiam a elaboração de cada oficina. Por meio de exercícios de literatura, música, pintura, colagem e outras formas de expressão artística, os participantes são convidados a explorar sua criatividade, evocar emoções e se conectar consigo mesmos e com os outros. Outro ponto relevante é que, nessas atividades, eles têm a oportunidade de conversar, refletir e se expressar, fortalecendo tanto sua autonomia quanto sua autoestima.

Essas práticas literárias e artísticas funcionam como instrumentos de acolhimento, possibilitando que os internos ressignifiquem suas experiências, reconstruam suas identidades de forma autônoma e se aproximem da dimensão simbólica da linguagem e da cultura. Assim,

cada oficina é mais do que uma atividade: é um espaço de criação, de prosa, de arte de transformação pessoal.

Nesse sentido, Todorov (2002) afirma sobre o poder da literatura:

> A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. [...] (Todorov, 2021, p. 77).

O trecho argumenta que a literatura tem um papel vital em transformar e enriquecer a vida humana. Em oposição ao niilismo, que nega a possibilidade de significado, essa visão da literatura defende que ela pode oferecer um sentido profundo à existência. O autor defende que a literatura tem o poder de conectar as pessoas, ajudar a entender o mundo e, ao mesmo tempo, transformar o indivíduo internamente. Assim, os desdobramentos da proposta de Schiller apontam para a necessidade de um ensino que vá além do tecnicismo e instrumentalismo, promovendo uma educação que forme cidadãos críticos, criativos e capazes de apreciar a complexidade da experiência humana,

Perpendicular a isso, há um contato profundo com as artes e a literatura, como aponta Afrânio coutinho: “[...] a literatura é uma arte, a arte da palavra, isto é, produto da imaginação criadora, cujo meio específico é a palavra e cuja finalidade é despertar no leitor ouvinte o prazer estético e sua crítica deve obedecer a esses elementos intrínsecos (1987, p. 807). Dessa forma, arte e literatura na oficina não são apenas fontes de entretenimento, pois seu prazer estético se revela como uma ferramenta de humanização e transformação, orientada para o conhecimento, como aponta Todorov (2021, p. 77) “ literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos”.

Logo, as oficinas de leitura e discussão de textos literários no projeto "Ateliês Literários" desempenham um papel central na promoção de reflexões profundas sobre o mundo e sobre a condição em que os internos do Centro de Triagem da Missão Vida de Anápolis se encontram Lá, os alunos e professores são recepcionados por homens que

trabalham no local. Estes homens já passaram pelo processo de recuperação e hoje atuam na manutenção e condução do local. Ao chegar, os alunos e professores são conduzidos para uma sala de espera e, em seguida, para uma sala com TV e poltronas, um ambiente limpo, organizado e confortável, onde os homens podem se sentar para assistir à oficina.

Os monitores da oficina sempre se apresentam, e a professora Débora fala um pouco sobre o objetivo e missão do projeto, pois há muita rotatividade dos internos. Em seguida, inicia-se a oficina com uma dinâmica, um momento para conhecer melhor os internos. É possível perceber a diversidade do grupo, no local há homens que receberam uma educação formal e outros em situações mais vulneráveis. Muitos participam, embora alguns interajam menos e observam mais.

Após a parte teórica, todos seguem para o refeitório. Lá, em mesas grandes de madeira, é realizada uma atividade acerca da temática abordada. É nesse momento que os alunos têm a oportunidade de conhecer os internos de perto, ouvindo um pouco sobre sua trajetória, sua vida, sua família e suas perspectivas de futuro. Nesse momento há uma troca, pois os internos também conhecem melhor os participantes da oficina. Após a atividade, seja escrita ou desenho, é recolhido todo material e explica-se aos homens que, ao final de cada semestre, é feita uma exposição de todas as artes produzidas por eles.

Com base nos pressupostos de Schiller, as oficinas de leitura e fruição estética desenvolvidas no projeto, têm o potencial de harmonizar as faculdades racionais e sensíveis dos participantes, promovendo um desenvolvimento integral que ultrapassa a simples transmissão de conhecimento. Ao engajá-los com obras literárias e experiências artísticas, as oficinas criam um espaço de liberdade criativa, fundamental para a reconfiguração da identidade pessoal e social dos internos. Schiller argumenta que a beleza e a arte têm o poder de refinar as relações humanas, e esse princípio se manifesta nas oficinas por meio da criação de um ambiente onde empatia e respeito mútuo são incentivados, contribuindo para o processo de reintegração social dos participantes. A perspectiva de Northrop Frye sobre a relevância da imaginação fortalece o valor das oficinas, pois permite que os participantes transcendam suas realidades difíceis por meio da literatura.

As atividades colaborativas e criativas realizadas nos Ateliês Literários proporcionam aos internos a chance de expandir suas imaginações, reorganizar suas experiências e atribuir novos significados às suas vidas. Isso é particularmente crucial em um contexto de reabilitação, no qual a capacidade de imaginar um futuro mais promissor é vital. Ao fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, as oficinas oferecem aos participantes ferramentas intelectuais que os capacitam a questionar suas circunstâncias e a se engajarem ativamente em seu próprio processo de transformação.

A ênfase de Tzvetan Todorov, na alteridade e na ética na experiência literária, encontra ressonância nas oficinas do projeto que não apenas promovem a leitura e a fruição estética, mas também incentivam o diálogo intercultural e a compreensão empática. A literatura, ao expor os internos a diferentes perspectivas e histórias, funciona como um espelho e uma janela para o mundo, ajudando-os a reconstruir suas identidades e a reformular suas relações com a sociedade. Além disso, ao rejeitar a instrumentalização da literatura para fins puramente utilitários, as oficinas preservam a arte como um espaço de resistência e reflexão crítica, permitindo que os participantes redescubram sua humanidade e reconstruam sua dignidade.

O grande mérito desse projeto se deu pela relevância de sua natureza humanitária na formação dos acadêmicos. Nesse âmbito, deu-se o resgate do sentido da profissão do professor – aquele que professa – uma missão, uma razão de viver, um supremo valor, o cultivo do espírito por parte daqueles que são tocados pelo conhecimento, pela sensibilidade artística, pela experiência estética. Entender o significado de ser professor e de seu papel social e humanitário (não apenas acadêmico) acreditamos ter sido o grande ganho pessoal desse projeto para cada um dos participantes.

Considerações finais

O projeto demonstra de forma concreta como a arte e a literatura podem transformar a vida de pessoas em situação de rua. Por meio de encontros que combinam leituras de obras

literárias, textos teóricos e atividades criativas, os participantes têm a oportunidade de explorar sua expressão simbólica, desenvolver a autoestima e construir novas perspectivas de reintegração social.

Cada oficina, com seus momentos de quebra-gelo, atividades artísticas e de fruição literária, cria um espaço seguro e acolhedor, permitindo que os internos se conectem consigo mesmos, com os outros e com a cultura de forma significativa. Além disso, o projeto se mantém produtivo, com publicações de resumos, posters, artigos completos e apresentações nos mais diversos eventos.

A experiência das oficinas realizadas na Missão Vida mostrou-se como um espaço em que a literatura cumpriu seu papel de mediação entre teoria e vida concreta. Inspirados na concepção de Frye, compreendemos que a imaginação é uma prática de liberdade, capaz de criar brechas de respiro em meio ao peso das exclusões sociais. A cada encontro, a palavra poética deixou de ser mero ornamento para tornar-se força de reorganização interior, devolvendo aos participantes uma consciência mais ampla de si e do mundo. Nesse sentido, não se tratava apenas de ler ou escrever, mas de reativar a linguagem interior silenciada pela dureza da realidade. A literatura, então, surgia como possibilidade de recompor fragmentos de subjetividades quebradas. Tal movimento mostra como a prática estética pode transformar o sujeito, oferecendo-lhe não só voz, mas também um espaço de pertencimento.

Schiller, ao falar da experiência estética, lembra que o homem se torna verdadeiramente humano quando encontra equilíbrio entre razão e sensibilidade. As oficinas evidenciaram justamente essa síntese, pois ao mesmo tempo em que promoviam reflexão crítica, despertavam também a emoção adormecida nos participantes. Essa articulação entre pensamento e sentimento permitiu que a poesia fosse mais do que leitura, fosse vivência. Ao escrever ou recitar, os acolhidos tocavam em camadas de si mesmos que estavam soterradas pelas dores do passado. Nesse gesto, verificava-se um exercício de liberdade estética, no qual a dignidade era reconstituída. O belo, longe de ser mero adorno, tornou-se experiência vital, um ponto de reconciliação entre a interioridade e a realidade dura que os cerca.

Frye insiste que a literatura nos devolve à "língua interior e silenciosa", e esse retorno mostrou-se perceptível nos momentos em que os participantes começaram a se expressar com autenticidade. As narrativas pessoais, compartilhadas em forma de poesia ou relato, foram ganhando consistência, e pouco a pouco a fala mecânica cedeu lugar a uma voz própria. Essa passagem não é banal: significa que a literatura atuou como instrumento de reconquista da dignidade, recolocando o sujeito no centro de sua própria história. Ao lado disso, pôde-se observar que o gesto criativo criava um campo de novas possibilidades de futuro, no qual a imaginação deixava de ser um luxo e tornava-se ferramenta concreta de resistência. A literatura, nesse contexto, cumpriu sua função emancipatória, alinhada ao que tanto Frye quanto Schiller defendem em suas reflexões.

As oficinas na Missão Vida mostraram que a teoria literária não se limita a discursos acadêmicos, mas pode ser encarada como prática social e cultural. A experiência estética, compreendida como via de reabilitação da dignidade humana, revela-se um caminho possível para aqueles que foram relegados às margens. Se para Schiller o belo humaniza, e para Frye a imaginação liberta, então o que ali ocorreu foi justamente a realização dessas duas intuições em ato. A literatura, nesse contexto, não se restringiu a um exercício intelectual, mas transformou-se em um espaço de reconstrução simbólica e afetiva. Concluímos, assim, que o que foi realizado não foi apenas um trabalho pedagógico, mas uma verdadeira reintegração do humano a si mesmo, um gesto de cura e de esperança que ecoa tanto nos livros quanto nas vidas que ali se transformaram.

Além disso, os professores colocam em prática o ato de ensinar, acolher e escutar. Ensina-se artes e literatura, mas aprende-se muito sobre a paciência e o cuidado com o próximo. Nesse sentido, as vivências dos homens são ouvidas e valorizadas, suas participações acrescentam-se ao conteúdo ministrado. Portanto, não é apenas levar o conteúdo, é construir juntamente com eles vivências e conhecimento durante semanas, meses, anos.

Conclui-se que o projeto é um exemplo inspirador de como práticas estéticas e literárias podem gerar transformação pessoal e social. Ele oferece às pessoas em situação de rua a oportunidade de ressignificar suas histórias, desenvolver a criatividade, fortalecer

vínculos e vislumbrar novas possibilidades de futuro. O projeto tem desempenhado um papel crucial na reintegração dessas pessoas à sociedade, contribuindo significativamente para o resgate da cidadania de cada um. Os participantes têm a oportunidade de reconstruir suas identidades, refletir sobre suas trajetórias e adquirir novas perspectivas. Essas atividades não apenas proporcionam momentos de reflexão e autoconhecimento, mas também funcionam como instrumentos de transformação social, oferecendo ferramentas para que os internos possam reimaginar seu papel na sociedade.

Referências

COUTINHO, Afrânio. *Crítica e teoria literária*. Rio de Janeiro: UFC, 1987.

FRYE, Northrop. *A imaginação educada.* Campinas: Vide Editorial, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: 2022.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem.* São Paulo: Iluminuras, 2019.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2021

2 RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Estágio Supervisionado em Administração: Atuação na Área Comercial de uma Empresa em Fase de Estruturação

Abner Rodrigues[45]

Nasser Cecilio Daher[46]

Resumo: O presente relatório descreve as experiências obtidas durante o estágio supervisionado em Administração, desenvolvido na empresa Datamind Solutions LTDA, localizada em Anápolis – GO. O estágio, iniciado em maio de 2025 e ainda em andamento, tem foco na área comercial, com o objetivo de contribuir para a organização e aprimoramento dos processos de prospecção de clientes e gestão de vendas em uma empresa em fase de estruturação. Entre as atividades realizadas, destacam-se o levantamento e qualificação de leads, apoio na elaboração de propostas comerciais, atualização de bases de dados, organização de agendas e acompanhamento do funil de vendas. A experiência tem proporcionado o desenvolvimento de competências em planejamento, comunicação e visão estratégica, reforçando a importância da gestão administrativa na construção de empresas em crescimento.

Palavras-chave: administração; estruturação; prospecção; gestão comercial; estágio.

Introdução

O estágio supervisionado é uma etapa fundamental na formação profissional do administrador, pois possibilita aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso em situações reais. Essa vivência permite compreender o dia a dia no mundo coorporativo e desenvolver competências técnicas e comportamentais indispensáveis à gestão.

O presente relatório tem como objetivo relatar as experiências obtidas durante o estágio supervisionado em Administração, realizado na Datamind Solutions LTDA, empresa de tecnologia e inovação voltada à análise de dados e ao desenvolvimento de soluções empresariais personalizadas. As atividades foram desenvolvidas na área comercial, com foco

[45] Graduando do Curso de Administração. E-mail: abnerrodrigues1000@gmail.com.
[46] Orientador deste trabalho, Nasser Cecilio Daher, docente do curso de Administração, Mestre em Administração pela Universidade de Brasília. E-mail: nasser.daher@ueg.br.

nos processos de prospecção de clientes, organização do funil de vendas e estruturação de rotinas administrativas.

Devido à sua etapa de desenvolvimento, a Datamind oferece um ótimo ambiente para a aprendizagem, uma vez que é possível observar de perto os problemas e gargalos nos processos organizacionais. Assim, o objetivo deste trabalho é descrever as atividades desenvolvidas, analisar a dinâmica comercial da empresa e descobrir as áreas nas quais mudanças e melhorias são necessárias para fortalecer a gestão. As razões para a elaboração do relatório incluem a possibilidade de integração de teoria e prática e a demonstração do administrador como parte integrante do processo de transformação e desenvolvimento.

Desenvolvimento

A Datamind Solutions LTDA é uma empresa de pequeno porte localizada em Anápolis – GO, que atua no segmento de tecnologia e inovação voltado à análise de dados e ao desenvolvimento de soluções empresariais personalizadas. Sua missão é ser referência em soluções de inteligência comercial baseadas em dados, oferecendo produtos e serviços que auxiliem empresas na tomada de decisões estratégicas. Por estar em fase de estruturação, a Datamind apresenta um ambiente dinâmico e desafiador, no qual os processos internos ainda estão sendo consolidados e as funções de cada área estão em constante aperfeiçoamento.

O estágio supervisionado foi desenvolvido na área comercial, e as informações aqui relatadas foram obtidas por meio da observação direta das rotinas da empresa, do acompanhamento das reuniões de planejamento e da execução de tarefas sob orientação do supervisor local. Essa metodologia de observação participante permitiu compreender de forma prática as dinâmicas de funcionamento da empresa, bem como identificar pontos de melhoria na gestão e nos processos administrativos.

Durante o período de estágio, foram desempenhadas atividades relacionadas à prospecção de clientes, à organização do funil de vendas e à manutenção do relacionamento comercial. Entre as principais tarefas realizadas, destacam-se o levantamento e a qualificação

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

de leads, a atualização de bases de dados comerciais, a emissão e acompanhamento de propostas, o apoio na organização de agendas e reuniões, e a elaboração de relatórios de desempenho. Essas atividades possibilitaram vivenciar na prática os fundamentos da Administração, especialmente os princípios do planejamento, da organização e do controle, conforme apontado por Chiavenato (2014), que destaca a importância de um sistema administrativo estruturado para garantir eficiência e previsibilidade nos resultados.

Ao longo do estágio, foi possível observar uma situação-problema relevante para o desenvolvimento organizacional: a ausência de metas comerciais formalizadas e de um processo padronizado de acompanhamento das negociações. O fluxo de vendas ocorre de maneira espontânea e descentralizada, dependendo muitas vezes da iniciativa individual dos sócios, o que dificulta o monitoramento de indicadores de desempenho e a previsão de receitas. Essa lacuna reflete um desafio típico de empresas em fase de estruturação, que, segundo Maximiano (2012), precisam alinhar seus processos internos à estratégia organizacional para assegurar crescimento sustentável.

Essa ausência de padronização impacta diretamente o desempenho do setor comercial, comprometendo a escalabilidade do negócio e a efetividade das ações estratégicas. Além disso, reduz a capacidade de análise de resultados e o aproveitamento das oportunidades de mercado. Em consonância com Silva (2002), que defende a administração como um processo sistemático de organização e controle, é possível afirmar que a implantação de práticas gerenciais claras é essencial para a consolidação das atividades empresariais.

Diante dessa realidade, propõe-se a implantação de um sistema digital de gestão comercial, como um CRM (*Customer Relationship Management*), aliado à definição de metas mensais e indicadores de desempenho. Essas ferramentas contribuiriam para organizar o fluxo de informações, facilitar o acompanhamento dos resultados e fortalecer a comunicação entre os membros da equipe. Além disso, promoveriam maior previsibilidade nas receitas e um controle mais eficiente sobre as etapas do processo de vendas.

Assim, a vivência na Datamind Solutions tem proporcionado um aprendizado valioso sobre os desafios da administração em empresas em desenvolvimento. O estágio tem

permitido aplicar conceitos teóricos de forma prática, compreender o papel do planejamento estratégico e participar ativamente da estruturação de processos comerciais. Essa experiência reforça a importância do administrador como agente de transformação, capaz de identificar problemas, propor soluções e contribuir para o fortalecimento e crescimento organizacional.

Considerações finais

O estágio supervisionado em Administração realizado na Datamind Solutions LTDA permitiu integrar teoria e prática em um ambiente real de gestão, cumprindo o propósito central deste relatório: analisar as experiências vivenciadas em uma empresa em fase de estruturação e propor melhorias aos processos comerciais. A experiência foi essencial para compreender como os princípios da Administração se aplicam de forma concreta na consolidação de rotinas e na busca por eficiência organizacional.

A atuação na área comercial proporcionou aprendizado prático sobre planejamento estratégico, análise de dados e padronização de processos, evidenciando a importância da gestão estruturada para o alcance de resultados consistentes. A problemática identificada — a ausência de metas e de um processo formal de acompanhamento comercial — mostrou-se um desafio relevante, que foi respondido por meio da proposta de implantação de um sistema digital de gestão e definição de indicadores de desempenho. Essa proposta, além de contribuir para o fortalecimento da estrutura da empresa, também representa um exercício de aplicação dos conceitos teóricos estudados, demonstrando o valor da formação acadêmica no enfrentamento de desafios organizacionais reais.

Durante o estágio, foi possível desenvolver competências que ultrapassam o âmbito técnico, como pensamento analítico, comunicação interpessoal e capacidade de adaptação — habilidades indispensáveis para o gestor contemporâneo. O contato direto com uma empresa em fase de crescimento proporcionou uma visão mais ampla sobre a importância do planejamento, da liderança e da inovação na construção de um ambiente de trabalho produtivo

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

e colaborativo. Essa vivência permitiu compreender que administrar é mais do que executar tarefas: é articular pessoas, processos e estratégias em prol de um propósito comum.

Dessa forma, o estágio reafirma sua relevância como instrumento de desenvolvimento profissional e pessoal, permitindo ao estudante consolidar o aprendizado adquirido em sala de aula e aplicá-lo de maneira efetiva na prática organizacional. A experiência na Datamind Solutions demonstrou que o conhecimento administrativo, aliado à disposição para aprender e contribuir, pode ser um verdadeiro catalisador de transformação dentro das empresas. Assim, o estágio supervisionado não apenas cumpre sua função formativa, mas também reafirma o papel do futuro administrador como agente de mudança e evolução nas organizações.

Referências

CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à Teoria Geral da Administração*: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 9. ed. Barueri, SP: Manole, 2014.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. *Teoria Geral da Administração*: da revolução urbana à revolução digital. 7. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2012.

SILVA, Reinaldo Oliveira da. *Teorias da Administração.* São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 2002.

Ativo Imobilizado como Ferramenta Estratégica: Experiência Profissional no Setor de Controladoria

Aluno: Adilson Gonçalves Leite Junior

Professor(a) orientador (a): Adriana Aparecida Costa

Resumo: Este documento relata as vivências durante o estágio supervisionado no departamento de Controladoria da empresa Kingspan Isoeste S/A, focando no gerenciamento do ativo imobilizado. O propósito do estágio foi permitir ao aluno a aproximação com as práticas de análise, categorização, registro contábil e inventário dos bens, criando um vínculo entre a teoria e a aplicação prática. Ao longo do estágio, diversas tarefas foram realizadas, incluindo a verificação da integração de notas fiscais de ativos no sistema ERP, a categorização e o registro de bens imobilizados, além do monitoramento de baixas, transferências e depreciações, e também do controle físico e contábil dos ativos. Adicionalmente, identificou-se a necessidade de melhorias organizacionais, como a melhoria de relatórios e a adoção de tecnologias para tornar o processo de inventário mais eficaz. O estágio teve um papel crucial na formação acadêmica e profissional, destacando a relevância do ativo imobilizado, não apenas como uma exigência legal e tributária, mas também como uma ferramenta estratégica para a gestão.

Palavras-chave: ativo imobilizado; administração de recursos; contabilidade; controle patrimonial; controladoria.

Introdução

O estágio obrigatório aconteceu na Kingspan Isoeste S/A, que foi fundada em 1983 na cidade de Itumbiara, localizada no sul do estado de Goiás. Os sócios responsáveis pela criação foram Amelio Luiz Benedetti, Caetano Mario Forlin e Alceu Antonio Forlin. A sede da empresa no Brasil está situada em Anápolis-GO, no endereço Qd. 08 Módulo 14/16, Viela Vp-5D, S/N - Distrito Agroindustrial de Anápolis, 75132-120. Além disso, existem unidades nos estados de Mato Grosso, Pernambuco, Minas Gerais e Santa Catarina. O objetivo do grupo engloba a produção, uso e venda de produtos feitos de poliestireno expandido (EPS), além de painéis isotérmicos e telhas térmicas revestidas com chapas de aço ou alumínio, que possuem núcleo isolante em EPS, PIR e lã de rocha ou vidro, assim como telhas metálicas, perfis metálicos zipados, estruturas e outros itens siderúrgicos. A empresa também fornece

equipamentos para refrigeração industrial e comercial, realiza serviços de montagem e instalação de painéis e telhas, além de serviços técnicos de engenharia, transporte rodoviário de cargas em nível municipal, intermunicipal e interestadual, e aluga bens móveis.

Entre as tarefas realizadas, destacam-se: Análise e integração dos registros de notas fiscais de ativos; Identificação e categorização dos equipamentos conforme os critérios de ativo fixo; Processamento de baixas, movimentações e transferências de imobilizado; Verificação dos tributos relacionados aos ativos fixos (PIS/COFINS e ICMS); Contabilização do ativo imobilizado (compra, baixas, transferências e depreciação); Gestão de ativos por meio de sistemas e realização de inspeções físicas e inventários de ativos fixos.

O principal objetivo é adquirir conhecimento sobre o patrimônio da empresa e assimilar os ensinamentos recebidos nas aulas, estabelecendo uma relação entre a teoria e a prática.

Desenvolvimento

As principais tarefas do estágio envolveram o controle e a análise das contas contábeis referentes ao patrimônio, especificamente as contas do ativo fixo. Estas incluem contas em andamento referentes a equipamentos em fase de instalação, contas de obras que envolvem construções ainda não concluídas e contas de uso que se referem a equipamentos já utilizados, em processo de depreciação. As responsabilidades incluem:

Avaliar a integração das movimentações de notas fiscais de ativos, que são registradas pelo departamento fiscal e direcionadas ao ativo. Após a recepção da nota fiscal na portaria, esta é anotada pela contabilidade no ERP (Datasul), atualizando as informações no sistema. Uma rotina envolve a geração de um relatório que exibe todos os registros das notas fiscais. Em seguida, solicita-se uma cópia da nota fiscal para arquivamento e confirmamos o registro no ERP. Como parte dessa atividade, são verificados os valores (como valor da mercadoria, valor do IPI, valor do ICMS, valor total, despesas, descontos e frete), a chave de acesso da

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

nota fiscal (exceto notas fiscais de serviços ou documentos que não geram obrigações fiscais) e a natureza da operação.

A identificação e classificação de equipamentos segundo as definições de ativo fixo, é feita após o registro e verificação da nota fiscal no ERP. Exemplos de categorias incluem:

- **Terrenos:** São registrados os valores referentes às propriedades da empresa que são utilizados para suas operações. Isso abrange terrenos onde se situam a fábrica, a administração, filiais ou depósitos. Terrenos que não são utilizados para atividades produtivas específicas devem ser registrados como investimentos no ativo não operacional.

- Edifícios: Incluem imóveis ocupados por áreas administrativas, fábricas, filiais e depósitos pertencentes à empresa. É importante que o valor contabilizado não inclua despesas que fazem parte da instalação, como serviços elétricos e hidráulicos.

- Veículos: Refere-se a todos os veículos que são propriedade da empresa e utilizados nas atividades de manutenção, administração, vendas e transporte. Isso também abrange veículos utilizados na produção, como empilhadeiras e tratores, que podem ser contabilizados na categoria de equipamentos.

- Máquinas e equipamentos: Englobam todos os bens utilizados na produção econômica da empresa, não apenas como suporte, mas também como ferramentas diretas na criação de bens e serviços.

Utensílios e ferramentas: São classificadas como ferramentas que possuem uma vida útil superior a um ano. Embora possam ser contabilizadas como ativo imobilizado, também é permitido registrá-las como despesas.

Pequenos itens que possuem baixo custo são incluídos nessas contas, mesmo que a sua durabilidade ultrapasse um ano. As peças de reposição, utilizadas para a manutenção de ativos fixos na produção, também são contabilizadas aqui. Quando essas peças são utilizadas, elas são adicionadas ao ativo imobilizado e, posteriormente, removidas dessa conta. Peças de pequeno valor podem ser classificadas como estoque no almoxarifado e, conforme são utilizadas, podem ser registradas como despesas ou custos.

Obras em andamento ou ativos em construção são itens que representam os gastos na edificação de imóveis destinados à produção, englobando tanto despesas diretas quanto indiretas, como mão-de-obra e materiais, até a conclusão da obra, quando o imóvel é transferido para o ativo imobilizado.

Melhorias em propriedades alugadas são registradas como investimentos em construções em terrenos arrendados, reformas e melhorias em imóveis destinados à administração ou produção. Essas melhorias são amortizadas conforme o tempo de vida útil do imóvel ou durante a duração do contrato de locação, considerando sempre o menor entre o prazo contratual e a vida útil estimada.

O registro de baixas, movimentações e transferências de ativos imobilizados inclui todas as atividades que registram a movimentação do ativo, seja por solicitação de departamentos que o utilizam ou por meio de inspeções físicas. Essas etapas são essenciais antes que o ativo imobilizado seja contabilizado.

A conferência de tributos associados aos ativos fixos, como PIS/COFINS e ICMS, é realizada no momento do registro do bem no ativo imobilizado. Os tributos são lançados para que a contabilidade os considere no cálculo dos impostos, sempre seguindo as informações da nota fiscal.

A contabilização do ativo imobilizado, que abrange aquisição, baixas, transferências e depreciação, é realizada após a análise, classificação, registro e movimentação de toda a documentação no sistema ERP, integrando assim o módulo de ativos imobilizados com a contabilidade.

A gestão de ativos é feita por meio de um sistema, além de inspeções físicas anuais. A empresa executa inventários dos imobilizados, e o departamento de patrimônio envia uma lista dos ativos de cada área aos outros setores, para minimizar ajustes nos inventários.

Realiza-se anualmente um inventário físico em todas as unidades, seguindo as orientações do manual da Kingspan. Para assegurar registros precisos, cada ativo resultante de um investimento registrado (CAPEX) no sistema é inspecionado. Para tanto, são fotografadas

as etiquetas de patrimônio e os bens. Se necessário, substituímos a etiqueta antiga ou fixamos uma nova em ativos ainda não identificados.

Após isso, realizamos a conciliação patrimonial e, caso necessário, procedemos com a baixa de algum item. Nesse cenário, preenchemos um formulário que, após as aprovações necessárias, ocasionará a baixa do item do sistema, com o valor residual reconhecido como despesa operacional.

As atividades desenvolvidas ao longo do estágio estão profundamente conectadas aos conhecimentos obtidos nas aulas, evidenciando a aplicação prática dos conceitos teóricos. Essa relação interdependente é o que possibilita utilizar os aprendizados em situações reais dentro do mercado de trabalho. A teoria desempenha um papel fundamental, pois estabelece a base que direciona as ações no dia a dia profissional, convertendo teoria em ações aplicáveis.

Algumas disciplinas foram essenciais para promover a fusão entre teoria e prática. O saber teórico proporcionou uma visão mais ampla sobre as suas aplicações práticas. As disciplinas de controladoria, administração orçamentaria e contabilidade geral por exemplo, aprofundaram o entendimento sobre os processos de registros, realçando a importância de conhecer as contas e suas classificações, sempre em consonância com os princípios fundamentais da contabilidade, que define a estrutura conceitual necessária para a criação e divulgação de relatórios contábil-financeiros e tomada de decisão estratégica por gestores.

No ambiente empresarial, a realização correta e oportuna dos lançamentos contábeis é essencial. Cada registro representa um fato que deve ser sempre sustentado por documentação adequada, indo além de um mero lançamento de débitos e créditos.

Na disciplina de contabilidade geral, um ponto central foi a análise das principais normas contábeis brasileiras relacionadas ao ativo imobilizado. A Lei nº 6.404/76, em seu artigo 179, inciso IV, caracteriza como parte do ativo imobilizado os direitos a bens físicos destinados às operações da empresa ou que são utilizados para esse fim, abrangendo também aqueles que transferem à empresa os benefícios, riscos e controle desses bens.

Dessa forma, é indispensável estabelecer o custo de um ativo imobilizado levando em conta vários elementos, como o preço de aquisição, que deve incluir taxas legais, comissões e

tributos de importação, além de compras não recuperáveis. Sem esquecer, ainda, de incluir todos os custos diretamente associados à preparação do ativo para operar como desejado pela administração.

Conforme estipulado pelo CPC 27, as empresas são obrigadas a depreciar seus ativos segundo as normas em vigor. Esta norma estabelece que cada componente de um ativo imobilizado que possui um custo significativo deve ser depreciado separadamente. As orientações do CPC 27 garantem um tratamento adequado e uniforme na depreciação dos ativos fixos da empresa, com o objetivo de promover clareza e respeito aos princípios contábeis aplicáveis.

Considerações finais

Os aprendizados adquiridos na instituição de ensino superior, em conjunto com as atividades mencionadas, tiveram uma importância crucial na minha evolução pessoal e profissional. A combinação dos conhecimentos teóricos com as experiências práticas proporcionou um aprendizado eficaz, dotando-me de competências necessárias para enfrentar as diversas circunstâncias que um administrador encontra em sua carreira.

A experiência prática adquirida durante o estágio é vital para o amadurecimento profissional, uma vez que possibilita a integração do conhecimento teórico com situações reais, preparando-me para desafios futuros. Ademais, a área administrativa tem se transformado, exigindo que seus profissionais se ajustem e se destaquem no ambiente de trabalho.

Atualmente, a avaliação do ativo imobilizado vai além do simples atendimento a exigências fiscais. É fundamental que a organização compreenda o controle de seu patrimônio, a fim de definir a contabilização dos ativos imobilizados e facilitar eventuais questionamentos de auditorias, tanto internas quanto externas, além de atender demandas de instituições financeiras e processos licitatórios.

Além disso, ao manter um registro adequado de seu ativo imobilizado, a empresa se prepara para eventos futuros como fusões, aquisições e separações. Com esse controle, o conhecimento sobre o valor adequado desses bens proporciona uma visão clara da realidade organizacional, o que, por sua vez, apoia a tomada de decisões estratégicas.

Referências

RUSSELL, Stuart; NORVIG, Peter. *Artificial Intelligence:* a modern approach. 4. ed. Upper Saddle River: Pearson, 2021.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. *Projetos de estágio e de pesquisa em administração.* 3. ed. Disponível em: Minha Biblioteca, Grupo GEN, 2013.

FIGUEIREDO, Luciano. *O Estágio supervisionado.* Disponível em: www.interrogacaofilmes.com.

MARION, José Carlos; SANTOS, Márcia Carvalho dos. *Os dois lados de uma profissão.* Disponível em: www.monografias.com.

BRASIL. Lei n° 11.638, de 28 de dezembro de 2007. *Altera e revoga dispositivos das Leis n° 6.404, de 15 de dezembro de 1976, e da Lei n° 6.385, de 7 de dezembro de 1976, e estende às sociedades de grande porte disposições relativas à elaboração e divulgação de demonstrações financeiras.* Disponível em: www.planalto.gov.br.

BRASIL. *Lei nº 12.973, de 13 de maio de 2014. Conversão da Medida Provisória n° 627 aprovada no dia 11 de novembro de 2013.* Brasília, 2014 Disponível em: www.planalto.gov.br.

CONSELHO Federal de Contabilidade. *Resolução CFC n° 1.177, de 24 de julho de 2009. Aprova NBC T 19.1 – Ativo Imobilizado.* Brasília – DF. Disponível em: www.crcrs.org.br.

CPC - Comitê de Pronunciamentos Contábeis. CPC 27. Disponível em: static.cpc.aatb.com.br/Documentos/316_CPC_27.

Relato de Experiência de Estágio no Ensino Fundamental I – Estratégias de ensino no 1° Ano do Ensino Fundamental

Alice Resende de Souza Fernandes[47]

Lázaro Moreira de Magalhães[48]

Resumo: O trabalho a seguir apresenta o relato de experiência vivido pela professora em formação, Alice Resende de Souza, acadêmica do 8° período do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, em uma turma de 1° ano do Ensino Fundamental, no segundo semestre do mesmo ano (este ainda em andamento), e da participação no Projeto Institucional Mosaico: integrando saberes, cujo objetivo principal é a promoção de uma aprendizagem significativa e engajadora que proporciona às crianças uma visão integral dos saberes. Ademais, serão relatadas aqui as impressões e expectativas da professora em formação, no que tange a relação do ensino-aprendizado, a partir da experiência enquanto estagiária.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem; projeto; educação.

Introdução

Para que o conhecimento seja construído, é imprescindível refletir sobre as vivências em sala de aula pela perspectiva de uma professora em formação. Aqui, irei apresentar minhas experiências em uma turma do 1° ano, do Ensino Fundamental.-

Neste ano, a escola está desenvolvendo o Projeto Mosaico: integrando saberes. Nossa participação se dá por meio de atividades voltadas ao ensino de Língua Portuguesa e/ou Matemática além do auxílio às professoras regentes. Além do Projeto Mosaico, nossa participação em sala de aula se dá por meio da Regência da sala de aula, aplicando os planos de aula da professora e/ou ministrando os planos de aula elaborados por nós mesmas, além do auxílio aos alunos de forma geral ou a algum estudante que necessite de uma ajuda mais específica, organização de atividades, eventos etc.-

[47] Graduanda do Curso de Pedagogia. E-mail: alice.resende@outlook.com.

[48] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia. Mestre em Políticas Públicas para a Educação Básica pela Universidade de Brasília (UNB) E-mail: lazaromagalhaes@ueg.br.

O aprendizado, em que a vivência prática em sala de aula tem me proporcionado, é fundamental para que eu conheça a realidade em uma escola e possa, por meio da teoria aprendida na academia, aprimorar minha prática. Além disso, a Regência é uma forma eficaz para o entendimento da relação ensino e aprendizagem no ambiente escolar.

Desenvolvimento

O estágio no Ensino Fundamental inicia-se antes mesmo de irmos à campo. Ainda na sala de aula, na Universidade, recebemos orientação fundamentada nos referenciais teóricos. E é justamente esse conhecimento prévio que nos dá base para compreendermos como se dá a relação de ensino e aprendizagem, a importância de conhecermos como as crianças se desenvolvem física, cognitiva, emocional e socialmente, quais legislações e documentos precisamos conhecer, o quão fundamental é para o bom desenvolvimento das crianças a gestão democrática, como desenvolver projetos institucionais que promovem uma instrução integradora etc. Todo esse conjunto teórico oferece à minha prática, um eixo essencial para a bom, quiçá excelente, desempenho enquanto professora.

Na escola, por algumas semanas, tivemos a oportunidade de observar sistematicamente a realidade educacional. A relação ensino e aprendizagem começa pelo planejamento da aula por parte da professora regente. Em sala, há uma rotina pela qual as crianças participam e é por meio dela que o conteúdo é passado, os diálogos são estabelecidos, as atividades são realizadas etc. Por se tratar de uma turma de 1° ano, há algumas particularidades, pois é justamente nessa fase escolar que as crianças estão sendo alfabetizadas. É certo que, muitas delas já vêm da Educação Infantil com noções de alfabetização, mas nem todas são assim, e não há obrigação nenhuma de ser. A alfabetização começa nessa fase, ou seja, no 1° ano, então, como pude observar, a professora regente tem todo esse cuidado de alfabetizar por meio de variadas metodologias. Músicas, literatura, aulas dialogadas, tarefas para casa, brincadeiras, jogos, vídeos, ilustrações nas paredes da sala de aula, conteúdo na lousa e outras formas de ensinar podem ser observadas.

Cabe dizer que o cuidado individual, a atenção a cada aluno também é fundamental para o desenvolvimento dessa criança. Regina Célia C. Haydt, em seu Curso de Didática Geral, afirma que "É no contexto da sala de aula, no convívio diário com o professor e com os colegas, que o aluno vai paulatinamente exercitando hábitos, desenvolvendo atitudes, assimilando valores" (Haydt, 2011, p. 43).

No primeiro semestre de 2025, pudemos observar as aulas. Ainda que esse primeiro momento seja de observação da realidade educativa, nos disponibilizamos a auxiliar a professora regente no que ela necessitasse, então desde já, pudemos participar de forma ativa. A rotina inicial com o preenchimento da agenda, as tarefas no caderno, os desenhos para colorir, a fixação do alfabeto, o monitoramento das crianças no recreio e o auxílio aos alunos com dificuldades, foram algumas das atividades que realizamos durante o período.

Após o tempo de observação, começamos a prática da docência compartilhada. A professora regente nos cede um momento da aula para que possamos ministrar aula. Temos acesso ao plano da professora, fornecido pela mesma, e a partir do plano, participamos da dinâmica na aula. Eu mesma já fiz ditado de palavras, corrigi atividades, fiz leitura literária etc. De dez aulas que estou ministrando, em cinco auxilio a professora utilizando seu plano e as outras cinco, elaboro atividades baseadas no Projeto Institucional Mosaico.

A primeira atividade com base no Projeto Mosaico, referia-se à Semana do Trânsito, cujo objetivo é conscientizar as crianças sobre as boas regras de convivência no trânsito. Elaborei uma atividade na qual os alunos pudessem compreender a importância de respeitar as leis de trânsito, aprender a exercer seus papéis enquanto cidadãos e reconhecer os sinais de trânsito e o porquê de eles existirem.

Para isso, iniciei a aula, dialogando com os alunos sobre a importância das leis de trânsito e de se obedecer a elas. Durante o diálogo, conversamos sobre a organização das leis de trânsito, os meios de transportes, os cuidados que são necessários tanto para pedestres quanto motoristas etc. As crianças participaram muito e enriqueceram o momento, com suas experiências. Após esse momento, coloquei uma canção referente ao tema e cantamos juntos. Confeccionei placas de trânsito para as crianças brincarem, além de luvas com as cores

vermelha, amarela e verde, que representaram as cores do semáforo e foram utilizadas durante a canção. Os conceitos e a reflexão sobre o tema foram fixados na mente dos alunos, por meio da música, dos materiais didáticos e da aula dialogada.

É importante que se diga que o lúdico aqui foi utilizado de forma intencional para maior assimilação do conteúdo por parte das crianças. Conforme preceitua Paulo Nunes de Almeida (2000), em seu livro Educação Lúdica – Técnicas e Jogos Pedagógicos: "A educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira, vulgar, diversão superficial. [...] aparece sempre em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações com o pensamento coletivo" (Tubamoto; Vieira *apud* Almeida, 2021).

Neste segundo semestre de 2025, como dito, estamos realizando atividades baseadas no Projeto Mosaico que busca "Instigar o desenvolvimento de habilidades e competências nos estudantes de forma integrada, contextualizada, lúdica e significativa, tendo como eixo fundamental os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)" (Projeto Mosaico, 2025, p. 7).

O Projeto Mosaico tem sido utilizado pela instituição para desenvolver nos alunos as habilidades da leitura, escrita, interpretação e resolução de problemas. Por meio do Projeto, busca-se uma melhor aprendizagem e desempenho nas avaliações internas e externas. Sobre os Projetos em educação, Hernandez (1998) afirma que "Favorece a criação de estratégias de organização do conhecimento escolar em relação ao tratamento da informação e relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses Trata-se de ensinar o aluno a aprender, a encontrar o nexo, a estrutura, o problema vinculado à informação que se quer e que permite a aprendizagem de forma interdisciplinar" (Hernandez, 1998, p. 1).

Trabalhar a relação ensino e aprendizagem de forma contextualizada à realidade do aluno, por meio de projetos como o Projeto Mosaico, desenvolve aspectos essenciais na instrução dessa criança. O ensino se torna sistematizado, a autonomia é promovida, e a rotina escolar é enriquecida.

Considerações finais

Estamos na vigência de nosso estágio. As observações, a regência e as atividades do projeto Mosaico estão ainda em andamento, mas é certo que, pelas experiências já vividas, posso deixar registrado o quanto o estágio acrescenta profundidade à teoria, pois, por meio da experiência prática e da vivência no ambiente escolar, que o estágio nos permite, podemos colocar em prática os conhecimentos adquiridos na Universidade. Estar ali, ainda que semanalmente, faz diferença na forma como lidamos e refletimos no que tange a realidade em uma escola.

O que pode ser considerado por alguns como detalhes (rotina, tempo, diálogos) fazem diferença enorme no desenvolvimento da criança e no andamento da aula. Um ponto importante a ser tratado é que a dinâmica educacional deve ser conduzida à realidade de cada criança, levando em conta seu meio social, sua cultura, seus conhecimentos, sua condição econômica etc. No “frigir dos ovos”, toda a comunidade escolar, ou seja, os docentes, funcionários administrativos, professoras em formação, pais e responsáveis dos alunos e o Estado, estão, de forma consciente ou não, em uma tarefa hercúlea. Formar seres humanos para a vida, ensinar conteúdos com excelência e mais que isso, instrui-los para viver em sociedade de forma íntegra, crítica, autônoma e justos, depende de um esforço que vale muito à pena e é por meio de parcerias como Universidade e escola, como Projetos Institucionais, como diálogo entre os profissionais e futuros profissionais da educação que tudo isso acontece.

Falta pouco tempo para que eu me forme, e, sem dúvidas, a experiencia que tenho vivido em sala de aula na academia e em sala de aula no estágio, têm me preparado para exercer minha profissão de forma adequada. O estágio tem me possibilitado compreender como se dá a rotina escolar, a relação, no dia a dia, do aluno com professor e vice e versa, além da relação entre as próprias crianças. Também tenho buscado me aprofundar cada vez mais nas estratégias e metodologias de ensino que melhor se encaixam na realidade educativa. Entendi sobre a importância do planejamento para um bom andamento da aula e como faz diferença na organização do tempo. satisfatória.

Referências

Anápolis. *Projeto Político Pedagógico.* Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva. Anápolis, 2023. Acesso em: 29 set. 2025.

HAYDT, Regina Célia C. *Curso de Didática Geral*. São Paulo: Editora Ática, 2011.
HERNÁNDEZ, F. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PROJETO institucional mosaico: integrando saberes. Secretaria Municipal de Educação Semed. Goiás, 2025.

TUBAMOTO, Fernanda; VIEIRA, Natália. *Muito além de jogos e brincadeiras - Alfabetizar de maneira lúdica é mais que trazer diversão para o ensino*. Ceale. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/. Acesso em: 29 set. 2025.

As experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado em Geografia I em uma escola municipal de Anápolis/GO

Aline Aparecida Ferreira de Andrade[49]
Flávia Maria de Assis Paula[50]

Resumo: O presente relato de experiência é fruto do Estágio Supervisionado em Geografia I e foi desenvolvido em uma escola municipal de Anápolis (GO) entre os meses de abril a junho de 2025. A realização do estágio possibilitou a vivência prática dos conhecimentos teóricos adquiridos na formação acadêmica, destacando-se pela observação e participação em atividades pedagógicas com turmas do 6º ao 9º ano. A experiência evidenciou que os alunos demonstram maior interesse quando os conteúdos são trabalhados de forma contextualizada e dinâmica, especialmente quando estes são relacionadas ao seu cotidiano. Contudo, é preciso frisar que a diversidade de ritmos de aprendizagem represente um desafio constante para o professor. Nesse sentido, o estágio reforçou que a docência vai além da simples transmissão de conteúdos, exigindo planejamento, sensibilidade e criatividade, além de confirmar a importância da Geografia na formação crítica e cidadã dos estudantes, ao articular teoria e prática no processo educativo.

Palavras-chave: ensino de Geografia; estágio; prática docente.

Introdução

A realização de estudos e práticas voltadas para a compreensão do espaço geográfico pelo professor de Geografia dentro de uma sala de aula possui grande relevância acadêmica e social, pois permite que o aluno seja capaz de analisar de forma crítica as dinâmicas que estruturam e transformam o território no qual está inserido. Contudo, é preciso salientar, conforme faz Jean Piaget (1966, p. 56) que o "Professor não é o que ensina, mas o que desperta no aluno a vontade de aprender". Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo relatar e refletir as experiências vivenciadas durante Estágio Supervisionado em Geografia I, destacando os ensinamentos adquiridos e os desafios encontrados no contexto escolar, bem como salientar as reflexões que emergiram a partir dessa experiência. Assim,

[49] Graduanda do Curso de Licenciatura em Geografia. E-mail: alineandradeferrer@gmail.com
[50] Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de Geografia. Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: flavia.paula@ueg.br.

concordamos com Pimenta e Lima (2012, p67) ao afirmarem que "No Estágio todos aprendem desde o professor regente da turma, o estagiário, os alunos da escola, além do curso e da própria instituição de ensino". Neste aspecto, mostra que as vivencias no estágio nos permitem a aprender todos os dias, da mesma forma que um professor deve buscar conhecimentos sempre para transmitir para os seus alunos.

A escolha do tema justifica-se pela sua importância na formação crítica que o período de observação do estágio propicia, bem como pela necessidade de relacionar os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula com situações práticas observadas no cotidiano escolar. Cabe destacar que é por meio do ensino que se pode criar possibilidades, como Paulo Freire em sua obra a Pedagogia da Autonomia (1996) apontou "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção". Assim, pretende-se apresentar aspectos da observação e das práticas desenvolvidas, assim como alguns resultados obtidos, evidenciando uma vivência e um novo olhar acerca de um ambiente escolar do município de Anápolis.

Metodologia

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, por se basear nas vivências obtidas durante Estágio Supervisionado em Geografia I que foi desenvolvido em uma escola municipal de Anápolis (GO) entre os meses de abril a junho de 2025. A elaboração do relato teve como finalidade registrar, analisar e refletir sobre as práticas desenvolvidas e observadas no ambiente escolar, relacionando-as com os fundamentos teóricos adquiridos ao longo da formação acadêmica.

Os procedimentos adotados consistiram em observações diretas em sala de aula, acompanhamento das atividades pedagógicas do professor regente, participação em momentos de planejamento e execução de atividades voltadas para o ensino de Geografia. Além disso, foram realizadas anotações sistemáticas em diário de campo, que serviram de base para a análise crítica da experiência.

O estágio foi desenvolvido em uma escola rural localizada em um distrito do município de Anápolis – GO no período de abril a junho de 2025. Foram acompanhadas as aulas de Geografia das turmas do 7 ao 9 ano em Geografia, tendo o 6º ano ficado de fora desta observação pelo fato da professora supervisora do estágio não ministrar aulas de Geografia nesta turma. Esse contexto proporcionou contato direto com a realidade escolar e com a diversidade e realidade dos estudantes, o que enriqueceu a compreensão sobre os desafios e as possibilidades do ensino de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Resultados e Discussões

A experiência vivenciada durante o estágio em Geografia possibilitou resultados significativos tanto para a formação acadêmica quanto para a compreensão da prática docente. Ao longo das observações em sala de aula, foi possível perceber que a maioria dos estudantes demonstraram grande interesse pelas aulas quando os conteúdos de Geografia foram trabalhados de forma contextualizada e/ou de forma mais dinâmica, especialmente se estas possuíssem relação direta com a realidade local e com situações do cotidiano dos próprios alunos. Esse resultado reforça a importância da adoção/utilização pelo professor de metodologias ativas, e de certo modo lúdicas, como uma estratégia que torna o ensino de Geografia mais dinâmico e significativo para os alunos.

Outro aspecto observado, refere-se aos desafios enfrentados pela professora supervisora do estágio no processo execução do ensino-aprendizagem por causa da diversidade de perfis e dos ritmos de aprendizagem distintos existentes entre os alunos, o que lhe exigia tanto adaptações constantes de seu planejamento, quanto o uso de recursos didáticos variados para atender às necessidades da turma de forma individual e coletiva. Esses desafios, por sua vez, contribuíram para compreender que a prática docente não se resume à transmissão de conteúdos, mas envolve planejamento, mediação e sensibilidade diante das especificidades dos estudantes.

A experiência de estágio representou um momento essencial de aproximação entre teoria e prática. Ao relacionar as vivências observadas com os estudos teóricos da formação inicial, constatou-se que o ensino de Geografia deve ir além da simples memorização de conceitos, buscando desenvolver nos alunos a capacidade de análise crítica da realidade espacial em que estão inseridos. Além disso, a experiência mostrou que a atuação docente é marcada por desafios estruturais e pedagógicos, mas também por oportunidades de inovação e construção coletiva do conhecimento.

Portanto, os resultados obtidos e a reflexão crítica sobre eles permitem afirmar que o estágio contribuiu de maneira significativa para a formação profissional, ao possibilitar vivências concretas que ampliaram a compreensão do papel do professor e da relevância da Geografia como disciplina essencial para a formação cidadã.

Considerações finais

Por fim, o presente relato de experiência demonstrou que o estágio em Geografia constitui um momento fundamental na formação acadêmica, pois possibilita vivenciar na prática os desafios e as potencialidades do ensino da disciplina. Ao retomar o objetivo inicial de refletir sobre a experiência vivenciada, observa-se que a análise das práticas e das observações em sala de aula nos permitiram compreender de maneira mais concreta a dinâmica escolar.

Os resultados apontaram que o ensino de Geografia se torna mais significativo quando vinculado à realidade dos estudantes, exigindo do professor criatividade, planejamento e sensibilidade diante das diferentes necessidades da turma. A discussão mostrou que teoria e prática se complementam, e que a atuação docente vai além da simples transmissão de conteúdos, assumindo um papel central na formação crítica e cidadã dos alunos.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC).* Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB* (Lei nº 9.394/1996). Brasília: MEC.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores*. Brasília: MEC, 2015.

CALLAI, Helena Copetti. *Ensinar Geografia:* o desafio da totalidade-mundo. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Ensino de Geografia e a construção do conhecimento escolar*. Campinas: Papirus, 2002.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. *Educação geográfica*: teorias e práticas docentes. Campinas: Papirus, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática Educativa. Paz&Terra, 1996

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência.* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Docência na Educação Infantil: Vivências e Reflexões a partir da Prática Pedagógica

Aline Morais dos Reis[51]
Maria Eduarda Dias da Silva[52]
Ivana Alves Monnerat de Azevedo[53]

Resumo: O presente relato tem como finalidade de apresentar e refletir sobre vivências desenvolvidas no contexto da etapa de Docência realizada durante o Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil II, nos meses de agosto e setembro do ano letivo de 2025, de forma integrada com a professora regente do Agrupamento IV de um CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil), na cidade de Anápolis-Go. As práticas foram planejadas e executadas voltadas ao desenvolvimento integral das crianças, com ênfase em aspectos linguísticos, matemáticos, motores, culturais e artísticos, envolvendo as etapas que compõem a Rotina Inicial, dentre essas: Chamadinha; Alfabeto; Números e Numerais; Janelinha do Temo e Formas Geométricas, acrescidas de temáticas como: Folclore Brasileiro; Independência do Brasil; Primavera. As experiências possibilitaram a articulação entre teoria e prática, evidenciando a relevância do brincar, da mediação pedagógica e da construção coletiva do conhecimento. Os resultados indicaram que a Docência realizada de forma lúdica e interativa favorece, tanto a aprendizagem significativa das crianças como a formação e a atuação das professoras em formação mais significativa, contribuindo para a compreensão da complexidade do fazer pedagógico e para o fortalecimento da identidade profissional.

Palavras-chave: docência compartilhada; educação infantil; prática pedagógica; ludicidade; aprendizagem.

Introdução

Este relato tem a finalidade de apresentar a forma como as práticas vivenciadas na Docência realizadas de forma conjunta com a professora regente do Agrupamento IV, em um CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil), localizado em Anápolis-Go.

[51] Graduanda do curso de Pedagogia. E-mail: reis96625@gmail.com.
[52] Graduanda do curso de Pedagogia. E-mail: mariaedudias25@gmail.com.
[53] Orientadora deste trabalho. Docente do curso de Pedagogia. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UNB). E-mail: ivanamonnerat@ueg.br.

A Docência se constituiu em uma prática formativa que valoriza a colaboração, a reflexão e a ação conjunta entre professor regente e professores em formação, contribuindo para o rompimento da lógica individualizada da docência.

Nessa perspectiva, o relato a seguir trata das experiências vivenciadas nesse âmbito, por meio da organização e realização das atividades da Rotina Inicial e os temas previstos na proposta pedagógica da professora regente do referido agrupamento.

Moreira e Candau (2007) destacam que a educação deve contemplar a diversidade cultural, reconhecendo os sujeitos como produtores de saberes. Assim, ao trabalhar as atividades da Rotina Inicial integralizada a temas diversos, utilizando estratégias e recursos diversificados, alinham-se à defesa de um currículo que integra conhecimentos sociais, culturais e científicos, promovendo a formação integral do educando.

Desenvolvimento

A Docência, enquanto prática formativa, permite que professores em formação e docentes regentes compartilhem responsabilidades, planejamentos e experiências no cotidiano escolar. Trata-se de um processo colaborativo que amplia a compreensão sobre a complexidade do fazer pedagógico e possibilita o desenvolvimento da identidade profissional docente.

As atividades da Rotina Inicial da turma incluía práticas como leitura coletiva do alfabeto, a Chamadinha, o preenchimento do Quadro Janelinha do Tempo e do Calendário e a contagem lúdica de presentes e ausentes - “Quantos Somos”. A partir desses momentos, foram planejadas atividades integradoras que contemplaram aspectos da Linguagem, da Matemática aliados à cultura, à arte, à motricidade e à socialização.

Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre mediado pela linguagem, pelas interações sociais e pela cultura. Essa perspectiva reforça a importância de propostas pedagógicas que articulem diálogo, escuta e mediação, elementos centrais nas experiências relatadas.

Nessa direção, pode-se destacar que o brincar ocupa papel estruturante nesse processo, funcionando como eixo da Educação Infantil. Kishimoto (2011) defende que os jogos e as brincadeiras constituem-se como práticas pedagógicas capazes de potencializar aprendizagens e favorecer o desenvolvimento integral.

No campo da linguagem, Magda Soares (2003) diferencia alfabetização e letramento, ressaltando a necessidade de inserir a criança em práticas sociais da leitura e da escrita desde cedo. Esse entendimento se relaciona às propostas que exploraram letras, nomes, sons e narrativas culturais, promovendo consciência fonológica e contato significativo com a língua escrita.

Do ponto de vista da arte e expressão criativa, as crianças participaram de produções com dobraduras, carimbos de tinta guache e confecção de brinquedos artesanais. Barbosa (2002) enfatiza que a arte na infância se configura como linguagem essencial, pois, desenvolve a sensibilidade estética, a imaginação e a cognição. Essas práticas se mostraram potentes para o engajamento e para o fortalecimento da identidade cultural.

No campo da Linguagem, as propostas que envolveram letras, sons, trava-línguas e identificação dos nomes evidenciaram a relevância de compreender a alfabetização e o letramento como práticas sociais, tal como defende Magda Soares (2003), que defende o letramento como prática social, preponderante para o alcance de resultados significativos processo.

Foram realizadas ainda, atividades envolvendo a motricidade global circuitos motores-, a percepção auditiva e visual, bem como, dinâmicas musicais e caça às borboletas favoreceram a coordenação motora, a socialização e a criatividade, de forma lúdica, em sintonia com a defesa de Kishimoto (2011) do brincar como eixo estruturante da Educação Infantil.

No âmbito histórico-cultural, trabalhou-se : o Folclore brasileiro, a Dia do Soldado, Dia da Bandeira, Independência do Brasil, Primavera, possobilitando integrar conhecimentos tradicionais ao cotidiano escolar, despertando curiosidade e interesse das crianças e, esse

amplia a compreensão do currículo como espaço de diálogo entre saberes, culturas e contextos, proporcionando aprendizagens significativas (Moreira e Candau, 2007).

A presença de histórias, símbolos e tradições mostrou-se fundamental para fortalecer a identidade cultural dos alunos e, ao mesmo tempo, enriquecer o processo de ensino aprendizagem.

Metodologia

As experiências foram realizadas no contexto de estágio supervisionado em Educação Infantil, a partir da prática de docência compartilhada. A metodologia se organizou, a partir do planejamento e as atividades que foram elaboradas em parceria com a professora regente, segundo os Campos de Experiências implícitos na contidas na BNCC (Base Nacional Cmum Cirricular), de 2018.

As estratégias metodológicas envolveram rodas de conversa, contação de histórias, jogos, circuitos motores, atividades musicais, produção artística, utilizando tinta guache, dobradura, recorte, colagem e dinâmicas de exploração do espaço. A avaliação foi contínua e observacional, acompanhando a participação, o engajamento, a criatividade, a autonomia e a socialização das crianças.

Considerações finais

A finalidade deste trabalho foi destacar os aspectos relevantes referentes as atividades desenvolvidas durante a Docência na Educação Infantil, efetuada em parceria com a professora regente do Agrupamento IV do CMEI, contribuindo simultaneamente, para aprendizagens significativas nessa etapa de ensino e para a formação crítica e reflexiva das professoras em formação.

As experiências apresentadas evidenciam que o exercício docente, quando vivenciado de forma colaborativa, constitui-se em um espaço potente de aprendizagem tanto para as

crianças quanto para os professores em formação, contribuindo para a intensificação da ludicidade, arte, cultura, linguagem e motricidade, como eixos fundamentais para o despertar da curiosidade, do engajamento, da criatividade e da autonomia das crianças.

Nesse sentido, as atividades da Rotina Inicial foram ressignificadas em práticas que valorizaram a escuta, a participação e o protagonismo das crianças que essa prática, cuja ludicidade se constituiu como elemento transversal das práticas.

Do ponto de vista formativo, a Docência possibilitou às estagiárias experimentar a complexidade da prática pedagógica em sua dimensão mais ampla: planejar, executar, avaliar e, sobretudo, refletir criticamente sobre as próprias ações. Essa vivência confirmou a afirmação de Freire (1996) de que ensinar exige pesquisa, diálogo e reflexão constante, favorecendo tanto o desenvolvimento das crianças como a constituição da identidade profissional docente.

Fica evidente, portanto, que a escola é um lugar de diálogo, de criação e de transformação social, em que cada experiência, por mais simples que pareça, carrega em si a potência de produzir novos sentidos para ensinar e aprender, permitindo conjugar aprendizado teórico com vivências concretas em sala de aula.

Referências

BRASIL. MEC. B*ase Nacional Comum Curricular*- BNCC. Brasília-DF, 2018.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Currículo, cultura e sociedade.* São Paulo: Cortez, 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Planejamento na educação infantil:* diálogo com o cotidiano. Campinas: Papirus, 2000.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança:* imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente.* 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Relato de Experiência a partir do Estágio Supervisionado em Educação Infantil

Amanda Marques Marson[54]
Cibele Pimenta Tiradentes[55]

Resumo: Esse trabalho tem o propósito de relatar as experiências e práticas pedagógicas aplicadas no decorrer do período do Estágio Supervisionado na Educação Infantil do Curso de Pedagogia da Universidade estadual de Goiás. As experiências adquiridas envolvem situações tanto de formação como de aprendizagem, tendo como campo do estágio o Centro Municipal de Educação Infanti (CMEI) Mario Quintana da rede Pública de Anápolis-GO, na turma IV do período vespertino, composta por 18 alunos. O principal método utilizado como coleta de dados foi a observação participante, na qual foi desenvolvido um diagnóstico sobre a realidade e cotidiano infantil e do trabalho pedagógico docente, considerado de extrema importância nessa fase da graduação, pois contribui para que os discentes-estagiários possam analisar, de forma crítica e participativa, as práticas pedagógicas que fazem parte da rotina escolar do espaço observado, nesse caso, a sala de aula.

Palavras-chave: educação infantil; estágio; psicomotricidade; observação**.**

Introdução

Este trabalho tem o objetivo de relatar as experiências vivenciadas na disciplina Estágio Supervisionado na Educação Infantil realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Mario Quintana no município de Anápolis – GO, numa turma IV do período vespertino, composta por 18 alunos, com idade de três à quatro anos, no período de março à de Junho de 2025, sendo cumprida apenas a observação participativa até o momento.

Essa experiência do estágio é muito importante para a formação do pedagogo, tendo um contato direto com a sala de aula e as práticas pedagógicas, além de possibilitar a materialização das experiências em forma de documento, assim podendo ser utilizado nas pesquisa da comunidade acadêmica, destacando as vivências na sala de aula e uma valiosa

[54] Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela UEG _ UnUCSEH - Nelson de Abreu Júnior. E-mail: amandamarquesmarson@gmail.com.
[55] Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia Mestra em Ciências Ambientais e Saúde pela Universidade Pontificia Universidade Católica de Goás (PUC). E-mail: cibele.tiradentes@ueg.br.

oportunidade de unir teoria e prática como essenciais para a formação integral da criança e no processo de aprendizagem, perdurando os seus benefícios ao longo da vida do educando.

Ao longo deste relato serão realizadas reflexões sobre o estágio supervisionado na educação Infantil acerca das principais caraterísticas da escola, como a sua estrutura arquitetônica, pedagógica, valores e também dos relatos sobre as semanas de observação, rotina escolar e a prática pedagógica como formas de observação participativa.

Estágio supervisionado em educação infantil: características e importâncias

Neste relato obordamos o estágio supervisionado na educação infantill, como algo de grande valia na formação de futuros educadores. Desta forma, o estágio, também denominado de estágio obrigatório, faz parte do currículo do curso de graduação e apresenta-se como um momento importante para adquirir conhecimentos acercar do que é ser professor, pois proporciona a troca de experiências entre os discentes em formação, professores supervisores e professores da escola. Assim, no estágio o estudante entra em contato com o seu futuro campo de atuação profissional.

> Os objetivos específicos desse estágio são, portanto, fornecer subsídios para uma prática educativa consciente na Educação Infantil, tendo em vista o atendimento à infância e às necessidades atuais. Construir, por meio das teorias estudadas e das vivências nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS), reflexões que possam auxiliar os acadêmicos nas suas práticas educativas com crianças de zero a seis anos (Ujjie; Hilling, 2009, p. 23).

Assim, o estágio destaca-se como um elemento central nos cursos de formação inicial de professores(as) e tem a finalidade de produzir conhecimentos e reflexões sobre a prática pedagógica, ligadas principalmente ao contexto das instituições educativas. O estágio docente na Educação Infantil é compreendido como um contexto formador dialético entre teoria e prática.

Conforme fala Pimenta (2012, p. 100) sobre o momento do estágio na vida do

acadêmico que ainda não exerce a docência:

> Como componente curricular, o estágio pode não ser uma completa preparação para o magistério, mas é possível, nesse espaço, professores, alunos e comunidade escolar e universidade trabalharem questões básicas de alicerce, a saber: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas de ensino fundamental e médio, a realidade dos professores nessas escolas, entre outras (Pimenta; 2012, p. 100).

Com isso, o estágio torna-se condição para promover o saber e o fazer sobre a educação das crianças pequenas nas instituições educativas. Conforme afirma Silva e Gaydeczka (2024) "A articulação entre teoria e prática durante o estágio vai possibilitar ao futuro professor uma formação consciente da complexidade da realidade escolar".

Desse modo,diante das discussões das disciplinas curriculares no decorrer do curso podemos entender como de fato ocorre o processo do trabalho docente na educação infantil. Conforme afirmam Pimenta e Lima (2013) que o estágio "deixa de ser considerado como um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo, passando a integrar o corpo de conhecimento do curso de formação de professores".

Diante disso, ressaltam a importância do estágio como um elemento essencial na formação do educador, não apenas como uma atividade prática, mas como um espaço de reflexão e aprofundamento teórico.

Estágio Educação infantil: Observação

O Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil teve como objetivo principal observar, analisar e descrever as práticas em sala de aula para integrar teoria e prática, através das vivências práticas sob a supervisão do professor da Educação Infantil. Ressalta-se que as atividades foram realizadas durante os meses de março a junho de 2025, cumprindo a exigência de uma carga horária de 32 horas, em um Centro Municipal de Educação Infantil numa turma de Infantil IV (4 anos) que funciona no período vespertino.

As informações produzidas neste trabalho apresentam uma abordagem qualitativa. O

método de pesquisa adotado foi o participante. Ressalta-se ainda que a observação da interação entre os participantes e os seus pares, bem como o registro em diário de campo foram os instrumentos utilizados na coleta de dados.

Durante esse período, o qual estamos observando, analisando e interagindo com os contextos e práticas pedagógicas, ouve momentos dos quais, nos instigou a pensar e a criar estratégias que ofereçam aos alunos atividades práticas, divertidas e interativas.

Em um estágio na Educação Infantil, compartilhar conhecimento e promover a investigação são pilares para uma formação docente de qualidade. A docência compartilhada, onde o professor titular e o estagiário trabalham em conjunto, é um exemplo de como o conhecimento pode ser compartilhado e construído em conjunto.

Nessa perspectiva, é que "[...] o estágio estará dispondo aos alunos assim formados condições para que ao mesmo tempo em que constroem suas identidades como professores se percebam capazes para se inserir nos contextos e neles proceder às transformações necessárias" (Pimenta, 2011, p. 10).

A instituição educacional a qual foi realizado o estágio de educação infantil encontra-se localizada no setor sul no município de Anápolis. Destacamos que o período da observação e coleta de dados e do registros e da estrutura física optamos pela visita um vez na semana. Durante as semanas de estágio, a rotina do estagiários começava às 13:00h e terminava às 17:00h, ou assim que todos os alunos tivessem saído da sala de aula.

Quanto à estrutura da escola, ressalta-se que esta é ampla, o pátio é coberto, local que é utilizado para a recreação das crianças, possui dois parquinhos, um nesta área coberta, com duas camas elásticas e alguns brinquedos como escorregadores, casinha, entre outros, e também existe um parquinho na parte externa, estes espaços são utilizados pelas crianças brincarem em horário determinado para cada turma.

Nesta perspectiva, a escola reconhece a importância da brincadeira realizada em um espaço adequado, e os benefícios que isso traz na formação das crianças. Neste contexto, a Declaração Universal dos Direitos da criança que foi aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas no ano de 1959, estabelece que "Toda criança terá direito a brincar e a

divertir-se, cabendo à sociedade e às autoridades públicas garantirem a ela o exercício pleno desse direito" (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA, 1959).

Neste sentido, a criança que tiver o "direito" assegurado e usufrua deste possivelmente será um adulto mais preparado para enfrentar a vida em sociedade, pois no brincar a criança cria novas brincadeiras fazendo uso de sua criatividade, criando regras, demonstrando liderança, flexibilidade, autonomia e muitas outras habilidades sociais.

Uma criança que brinca ao se tornar um adulto aplicará suas habilidades nas situações diárias, em suma será um adulto seguro e terá relações saudáveis apresentados pelos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil, como nos revela a BNCC (2018):

> Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BNCC, 2018, p. 36).

A escola funciona nos turnos matutino, vespertino e integral, atendendo crianças de 4 meses á 5 anos e 11 meses, as tumas IV e V são atendidas somente meio período, isso ocorre pela inexistência de espaço físico da instituição. As turmas IV e V de educação infantil contam apenas com uma professora regente e não dispondo de auxiliar, sendo estas formadas, em média, por 24 alunos.

O estágio desenvolveu-se neste primeiro momento, na forma de observação de todo o contexto escolar, a estrutura física, os sujeitos envolvidos, as metodologias adotadas em sala de aula, as ações pedagógicas no ambiente escolar, entre outros elementos necessários para o desenvolvimento do segundo momento, a regência em sala de aula, que será realiza no semestre seguinte, no qual haverá o planejamento baseado em todos os aspectos observados e fundamentados na vivência e nos aspectos demonstrado pelas crianças.

Nesta perspectiva, Pimenta (2004) nos aponta que: "No estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no

preparo para sua inserção profissional" (Pimenta, 2004, p. 43).

Neste sentido, o estágio se consolida como uma oportunidade de vivenciar tudo aquilo que aprendemos em sala de aula, de refletir sobre quais práticas vamos escolher futuramente, quais as formas de agir dentro de uma sala com as crianças na educação infantil. É tempo de conhecer, analisar e experimentar as práticas tão sonhadas teoricamente. Como estudantes, somos convidados a fazer escolhas que ajudam a moldar nossa trajetória como futuros professores, levando em conta as experiências e realidades da nossa profissão. Esse é um momento importante, pois, como universitários, temos a chance de fazer nossa primeira contribuição para a sociedade, Guerra (1999, p. 4) reforça isso ao afirmar que o "estágio é uma via de mão dupla, onde o estagiário precisa da escola, mas ao mesmo tempo tem que se perguntar qual é a contribuição dele para a escola".

Reforça-se aqui a importância da parceria existente entre os estagiários e a escola, gerando benefícios para os sujeitos envolvidos neste processo e principalmente, para as crianças.

Relato de Experiências: observação-participante no cotidiano infantil

Durante a observação participante, foi possível perceber diversos aspectos do dia a dia escolar que puderam ser observados e avaliados. Notou-se que, na maioria das vezes, a relação entre professores e alunos era marcada por interação, respeito, carinho, afeto e responsabilidade. Além disso, há um planejamento das atividades que devem ser realizadas no cotidiano da escola, elaborado pelos profissionais da instituição.

Essas atividades precisam ser seguidas e executadas com os alunos dentro do tempo previsto para cada uma delas. A rotina da educação infantil é estruturada com diversos momentos e atividades, como a chegada, higiene pessoal, alimentação, atividades pedagógicas, brincadeiras e momentos de descanso. É fundamental que a rotina seja flexível e adaptada às necessidades das crianças, incentivando a autonomia e o desenvolvimento.

As principais atividades realizadas nos dias de observação formas seguintes:

- **Chegada e acolhimento**: Momento de recepção e acolhimento das crianças, criando um ambiente seguro e acolhedor, geralmente eram oferecidos brinquedos como blocos de montar, enquanto a professora regente colova um bilhete na agenda, desejando uma boa semana.
- **Hora do conto:** Momento de contação de histórias, incentivando a leitura e a imaginação. Neste momento, havia uma contação de história do projeto ”Maleta Literária” no qual a criança havia levado essa para casa durante o final de semana um livro e neste dia, segunda -feira, com a ajuda da professora, realizava o reconto da história lida com a família em casa.
- **Higiene pessoal:** Lavar as mãos, ir ao banheiro e outras atividades de higiene, com o apoio das auxiliares, se necessário, incentivando assim, a autonomia da criança.
- **Lanche:** Momento de alimentação, com foco na socialização e no consumo de alimentos saudáveis.
- **Atividades pedagógicas:** Momentos de ensino de conteúdos, com atividades adaptadas ao nível de desenvolvimento das crianças, como jogos, músicas, atividades manuais e brincadeiras.
- Brincadeiras e recreação:
- Período de brincadeiras livres e organizadas, seja no parquinho, na área coberta ou em espaços específicos para atividades como a cama elástica e escorregadores e casinha.
- **Jantar:** Momento de alimentação, com foco na socialização e no consumo de alimentos saudáveis.
- **Saída:** Momento de despedida e volta para casa, neste momento é oferecido brinquedos como massinha enquanto aguardam a chegado dos responsáveis.

É importante destacar a necessidade da rotina escolar, sendo ela a sequência de atividades que acontecem no dia- a -dia da educação infantil e é esta sequência que vai

possibilitar que a criança se oriente na relação tempo-espaço e se desenvolva.

Segundo Oliveira (2002) a rotina diária é para as crianças o que as paredes são para uma casa, dando limites, fronteiras e dimensão à vida. A rotina dá uma sensação de segurança. A rotina estabelecida dá um sentido de ordem do qual permite ser um instrumento para a criança adquirir sua independência e autonomia, além de estimular a sua socialiozação.

Considerações finais

O estágio desempenhou um papel importante para nós, pois não apenas nos ajudou a entender as teorias que estudamos, mas também, principalmente, a refletir sobre a prática. Através do pensamento crítico e da análise, conseguimos desenvolver nossas habilidades como professoras de infância, aprendendo a lidar com as diferentes situações que surgem nos ambientes educativos infantis.

Percebemos que teoria e prática estão profundamente conectadas. “O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos historicos, sociais, culturais, organizacionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir” (Pimenta; Lima, 2005/2006, p. 17)

Colocamos em ação os conhecimentos que adquirimos para alcançar os objetivos desejados e nos tornamos pessoas mais reflexivas, investigativas e pesquisadoras. Nosso objetivo é oferecer aos alunos uma aprendizagem que seja realmente significativa para eles.

Essa experiência nos mostrou que o conhecimento acontece principalmente através do contato, da experimentação e, especialmente, pela nossa habilidade de aprender com as relações que estabelecemos com outras pessoas dentro do ambiente escolar. Essa jornada é validada pela decisão de seguir uma profissão desafiadora, voltada a formar cidadãos críticos e participativos.

Referências

LOPES, Antonia Edineuma Ribeiro; ALMEIDA, Felipe Fernandes de**.** *O Estágio na educação Infantil- Desafios, Perspectivas e Análises do fazer Docente*. Maceió, 17 de outubro de 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA1_ID7721_30092020213759.pdf. Acesso em: 29 maio 2025.

SILVA, M. A.; GAYDECZKA, B. *Importância do Estágio Supervisionado*: Integração entre teoria e prática e formação profissional de licenciados. SciELO Preprints. Disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9210. Acesso em: 03 out. 2025.

TITSKI, Crislaine de Camargo; MOREIRA, Joelma da Silva; KLEIN, Rejane. *O Estágio na Educação Infantil e a Formação do professor*. Educação e Prática Pedagógica.

ZABINI, Franciele Oliveira; RODRIGUES, Gabriela Ribeiro; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. *Relato de Experiência a Partir do Estágio Supervisionado em Educação Infantil da Universidade Estadual de Londrina.* Disponível em: https://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/SABERES%20E%20PRATICAS/RELATO%20DE%20EXPERIENCIAS%20A%20PARTIR%20DO%20ESTAGIO%20SUPERVISIONADO%20EM%20EDUCACAO%20INFANTIL%20DA%20UN IVERSIDADE%20ESTADUAL%20DE%20LONDRINA.pdf. Acesso em: 29 maio 2025.

Experiência na Docência Compartilhada

Ana Beatriz J. J. da Silva[56]
Isabella Silva Borges[57]
Ivana Alves Monnerat de Azevedo[58]

Resumo: Este relato de experiência apresenta vivências de Docência Compartilhada realizada no primeiro semestre de 2025, em um Centro de Educação Infantil. As atividades contemplaram as etapas da Rotina Inicial: alfabeto, a exploração de números e numerais, o trabalho com formas geométricas e a utilização de recursos lúdicos como músicas, contação de histórias e jogos, por meio da Sequência Didática com o objetivo de promover aprendizagens significativas e lúdicas, do vínculo afetivo, contribuindo para o desenvolvimento da prática pedagógica das professoras em formação integrada à ação docente da professora regente da referida turma, fortalecendo a compreensão do papel docente, ampliando as percepções acerca da importância da mediação ativa e criativa no processo educativo.

Palavras-chave: educação infantil; docência compartilhada; ludicidade; prática pedagógica.

Introdução

A Docência Compartilhada é uma prática que possibilita ao licenciando vivenciar, de forma concreta, os desafios e conquistas do cotidiano escolar, permitindo uma 'troca' de saberes entre professor regente e futuros docentes. Essa metodologia fortalece a formação, pois aproxima teoria e prática, valorizando a observação e a construção de experiências significativas.

Segundo Freire (1996), ensinar exige pesquisa, reflexão crítica e compromisso ético, elementos que só se consolidam quando o professor está inserido no contexto real da sala de aula, de forma lúdica, haja vista que desempenha um papel central no processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil. Piaget (1975) já afirmava que o brincar é fundamental

[56] Graduanda do Curso de pedagogia. E-mail: anabeatrizjolvino4@gmail.com.
[57] Graduanda do Curso de pedagogia. E-mail: isabellasilvaborges583@gmail.com.
[58] Orientadora deste trabalho. Docente do curso de Pedagogia. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UNB). E-mail: ivanamonnerat@ueg.br.

para o desenvolvimento cognitivo, pois possibilita que a criança assimile e acomode novas informações de forma prazerosa.

Vygotsky (1989) ressalta que o jogo simbólico amplia a Zona de Desenvolvimento Proximal, permitindo que a criança avance em suas capacidades por meio da mediação do adulto. Kishimoto (2011) reforça que os jogos e as brincadeiras não são apenas momentos de descontração, mas estratégias que promovem aprendizagens significativas.

Nesse sentido, forma, o presente trabalho tem como objetivo relatar experiências vivenciadas durante a Docência Compartilhada, destacando atividades desenvolvidas com o alfabeto, números e numerais, além da exploração das formas geométricas, cujo foco principal é enfatizar como a ludicidade contribuiu para o engajamento e para a aprendizagem das crianças, bem como para a formação das futuras docentes.

Desenvolvimento

As vivências ocorreram nos meses de abril e maio de 2025, cujas ações foram realizadas em etapas, de forma conjunta entre as professoras em formação e a professora regente da turma Agrupamento V, tendo como referência a Sequência Didática organizada por meio de um elenco de atividades organizadas de forma ordenada e integradas (Zabala, 1998).

Logo no primeiro contato, foi possível perceber a expectativa e a curiosidade das crianças com a presença das acadêmicas. Esse acolhimento foi fundamental para criar um ambiente de confiança, no qual cada proposta foi recebida com entusiasmo e alegria.

A primeira atividade foi a introdução do Alfabeto, realizada em roda de conversa.
foi apresentado o personagem “Senhor Alfabeto”, que serviu como fio condutor da narrativa. As crianças ficaram encantadas com a caracterização e, de imediato, começaram a relacionar letras às palavras de seu cotidiano, citando os nomes de colegas, da professora e de familiares.

A contação da história foi acompanhada por músicas que associavam letras e sons, o que contribuiu para que a atividade se tornasse ainda mais interativa, ocorrendo momentos de

espontaneidade em que as crianças cantavam em coro ou criavam gestos para acompanhar as canções, revelando como a ludicidade estimula e enriquece a aprendizagem.

Na segunda etapa, o personagem retornou de uma viagem imaginária à Disney, trazendo novas descobertas. Para isso, foram apresentados dois castelos mágicos. O primeiro representando os números e o segundo, as letras. Ambos eram mediados por fadas coloridas que simbolizam valores humanos, dentre esses: amizade, obediência e respeito.

A narrativa foi recebida com encantamento, e muitas crianças compartilharam suas próprias experiências, como viagens com a família ou desenhos animados que já haviam assistido, sendo possível perceber como a imaginação das crianças pode se constituir em um recurso pedagógico poderoso para estabelecer conexões entre conteúdos escolares e vivências pessoais.

O terceiro momento contemplou o trabalho com as Formas Geométricas inciado com uma roda de conversa, na qual as crianças foram convidadas a observarem a sala e identificarem figuras conhecidas, como o círculo no relógio, o quadrado nas janelas e o triângulo em alguns brinquedos.

Em seguida, foram utilzados jogos e vídeos educativos que reforçaram a exploração das formas. Durante a atividade, surgiram relatos espontâneos das crianças, como a lembrança de uma pizza em família ao falarem do círculo ou de uma pipa ao associarem ao losango.

Essa conexão entre conteúdo e vida cotidiana ampliou o significado da aprendizagem e, por fim, foi realizada a atividade relacionada aos números e numerais, tendo como foco principal, o Bingo Matemático e, foram utilizados pratos pequenos descartáveis e tampinhas como recursos e, conforme cada número sendo sorteado, as crianças demostravam grande empolgação, comemorando quando completavam suas cartelas.

Foi um momento de socialização intenso, marcado pela colaboração e pelo incentivo mútuo entre os colegas. Além da contagem, foi possível trabalhar valores como paciência, respeito às regras e celebração coletiva das conquistas.

Considerações Finais

A experiência de Docência Compartilhada foi fundamental para a formação inicial docente, permitindo vivenciar a prática pedagógica de forma concreta e reflexiva. O uso da ludicidade demonstrou-se essencial para engajar as crianças, facilitando a aprendizagem e revelando a importância do brincar no contexto escolar.

Durante as intervenções e as mediações foi possível perceber que a aprendizagem foi favorecida quando os conteúdos 'dialogaram' com a realidade e os interesses dos alunos. Além disso, percebemos que a docência exige sensibilidade, criatividade e afeto, indo além da simples transmissão de conteúdos.

Essa compreensão reforça a ideia de que a identidade docente se constrói na prática, a partir das experiências e das reflexões sobre elas. Considera-se, pois, que o percurso vivenciado contribuiu para amadurecimento profissional das professoras em formação e para a valorização da Educação Infantil como base estruturante do desenvolvimento e do aprendizado humano.

Os desafios encontrados, como manter a atenção das crianças em alguns momentos, também nos mostraram a necessidade de adaptação constante e de estratégias diversificadas, alinhadas ao que propõe a BNCC (2018).

Assim, este relato evidencia que essa prática formativa é preponderante para a atuação dos professores em formação e capaz de enriquecer tanto a aprendizagem das crianças como a atuação profissional das futuras professoras.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC. MEC, Brasília, DF, 2018.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.* São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança.* Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZABALA Antoni. *A Prática Educativa*: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Vigiar, Organizar e Ensinar: Relato de Estágio sobre os Desafios e Contradições do Espaço Escolar

Ana Christina de Souza Correia[59]
Evellyn da Silva Dutra[60]
Sandra Miriam da Silva Gonçalves[61]
Roseli Martins Tristão Maciel[62]

Resumo: O presente trabalho é um relato das nossas experiências de estágio no Colégio Estadual de Período Integral José Ludovico de Almeida localizado no centro da cidade de Anápolis. Visa discutir a respeito da estrutura do colégio, pensando a partir das ideias de Michel Foucault sobre a arquitetura da escola e como se assemelha à arquitetura das prisões. Observamos as aulas de dois professores que tinham abordagens completamente diferentes. Percebemos que mesmo diante de diversos problemas notáveis na escola, havia professores muito bem-preparados, e alunos com muito interesse em aprender. Podemos dizer que houve aprendizado também de nossa parte.

Palavras-chave: prisão; escola, estrutura; preparação.

Introdução

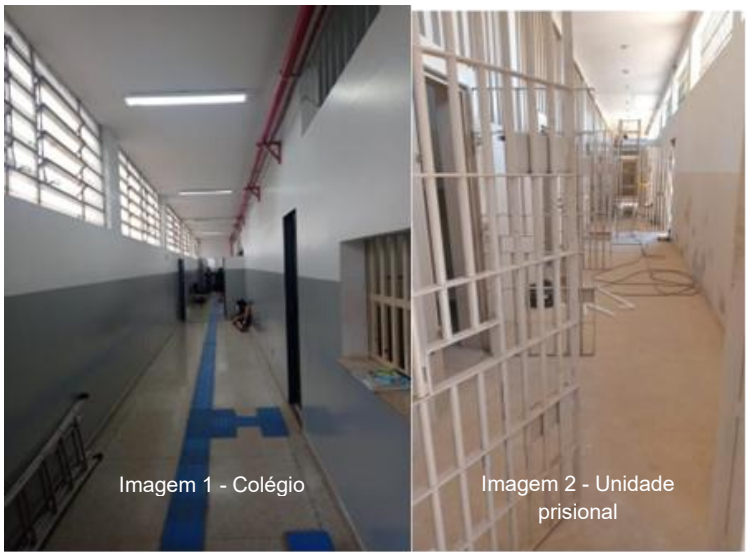
Este estágio foi desenvolvido no Colégio Estadual de Período Integral José Ludovico de Almeida localizado no centro da cidade de Anápolis. Em funcionamento desde 1948, o colégio oferta tanto o Ensino Fundamental II quanto o Ensino Médio, tendo ao todo cerca de 400 alunos. Os alunos que compõem as salas de aula desta instituição, vem de diversos bairros da redondeza e da periferia de Anápolis. Logo no início do estágio, nós solicitamos o PPP (Projeto Político Pedagógico) do colégio várias vezes, mas não obtivemos retorno, por

[59] Graduanda do Curso de Licenciatura em História, E-mail: anachristinasouzacorreia@gmail.com.
[60] Graduanda do Curso de Licenciatura em História, E-mail: evellyndutra89@gmail.com.
[61] Graduanda do Curso de Licenciatura em História, aluna do PIBID e bolsista CAPES. E-mail: sandramiriam579@gmail.com.
[62] Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de História, Doutora em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, E-mail: roselitristaomaciel@gmail.com.

isso, nosso relatório será focado em nossa observação e em informações que encontramos na *internet*.

O colégio possui uma boa estrutura física, porém muito similar à dos presídios (na Imagem 1, uma foto do corredor da escola, e na Imagem 2, uma foto do corredor da Unidade Prisional de Anápolis), com muitas grades, longos corredores, muros altos etc. Do portão para dentro da escola, ainda há um outro portão extremamente reforçado e que ninguém passa sem antes ter identificação na secretaria da escola. Toda essa ideia de reforço da segurança nos deixou até um pouco assustadas, lembrando muito Michel Foucault em sua obra Vigiar e Punir, quando diz que "a disciplina organiza um espaço analítico" (Foucault, 1987, p. 123).

Imagem 1 e 2 - Comparação entre a estrutura física de um colégio e de um presídio



Fonte: Acervo Pessoal.

O colégio sempre está com reforma, na turma do 6° ano B, que fica no segundo andar há uma janela enorme sem grades e com grande risco de ocorrer algum acidente – o que é contraditório, pois ao mesmo tempo em que são tomadas medidas que tornam a escola muito semelhante a uma prisão, não traz total segurança aos alunos-, o corredor estava sempre sujo

com água no chão por conta do bebedouro, o elevador estava em construção e não havia nada que impedisse o aluno de entrar lá.

No colégio não há uma biblioteca, nos remetendo mais uma vez à precarizaçãoda escola, pois ao questionar junto com o professor onde estavam os livros da escola, descobrimos que alguns estavam empilhados na cozinha, justamente por não ter espaço em outros locais da escola.

Acompanhamos dois professores com abordagens completamente diferentes. A primeira, além de professora, era também coordenadora pedagógica de Ciências Humanas, lecionando nas turmas de 6° ano do Ensino Fundamental II e 2° ano do Ensino Médio. O outro professor lecionava do 8° ano do Ensino Fundamental II ao 3° ano do Ensino Médio

Em relação a professora identificamos que sempre havia algum contratempo, como, por exemplo, ela tinha outro cargo além deste e sempre estava resolvendo algo. Havia momentos em que ela não estaria presente na aula, por conta de reunião ou algo do tipo. Já com o outro professor não tivemos esse tipo de problema, pois ele sempre estava em sala, e não acumulava cargos.

Desenvolvimento

Nos chamou bastante atenção as falhas na administração dos horários letivos e distribuição de salas no colégio. Quando iniciamos a observação cada turma tinha sua sala, depois mudou para cada professor ter sua sala, tendo que cada um dos alunos tinham de se deslocar para a sala do professor, turmas em média de 35 alunos. Cada ida à escola, era uma novidade a se notar, sobretudo a organização das salas de aulas, que representam muitas vezes uma hierarquia explícita, e também, disciplina. Isto corrobora a análise de Foucault de que:

As disciplinas, organizando as "celas", os "lugares" e as "fileiras", criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias,; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos

indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais, pois que regem à disposição de edifícios, de salas, de imóveis, mas ideias, pois projetam-se sobre essa organização caracterizações estimativas e hierarquias. A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de "quadros vivos" que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas. A constituição de "quadros" foi um dos grandes problemas da tecnologia científica, política e econômica do século XVIII; arrumar jardins de plantas e de animais e construir ao mesmo tempo classificações racionais dos seres vivos; observar, controlar, regularizar a circulação das mercadorias e da moeda e estabelecer assim um quadro econômico que possa valer como princípio de enriquecimento; inspecionar os homens, constatar sua presença e sua ausência e constituir um registro geral e permanente das forças armadas. [...] Trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo; trata-se de lhe impor uma "ordem" (1987, p. 126-127).

Essa citação nos lembra a sala de aula como um espaço disciplinar que vai muito além de sua função física. A organização em "celas, lugares e fileiras" não é inocente. É uma tecnologia que transforma um grupo de indivíduos em uma multiplicidade organizada. No estágio, nós observamos como essa arquitetura funcional e hierárquica opera na prática. A disposição das carteiras direciona todos os olhares para o professor e o quadro, fixando corpos e otimizando a circulação do olhar e da atenção. Esse "quadro vivo" visa garantir a obediência e uma economia do tempo e dos gestos, permitindo que o conhecimento seja transmitido de forma ordenada e controlada, espelhando a própria noção de uma história linear e catalogável observada por nós.

Ainda assim, este espaço é também "ideal", pois projeta sobre a organização física uma série de valores e hierarquias que o futuro professor deve aprender a decifrar e a questionar. O lugar de cada aluno não é apenas físico, mas simbólico. Quem se senta na frente, quem fica no fundo, quem tem a sua sala mais ou menos valorizada e organizada etc. Durante o estágio, percebemos como essa estrutura pode tanto facilitar a gestão da aula, quanto reforçar a dinâmica de poder que silenciam vozes. A disciplina, ao ser ministrada nesse ambiente, corre

o risco de se tornar ela própria um "quadro" de classificação rígida de fatos e personagens, em vez de um campo de investigação crítica. O nosso desafio, no entanto, é observar como o conteúdo dialoga ou é contraditado pela hierarquia silenciosa imposta pela organização da sala.

A experiência do estágio é assim para nós, como um laboratório para repensar essa "ordem" que o colégio tenta desconstruir ao tornar um professor do Ensino Fundamental II e Ensino Médio "dono" de uma sala de aula, mas que no fim continua a transpassar a mesma ideia. A citação mencionada pouco atrás fala em construir quadros para dominar o múltiplo, uma lógica que pode ser confrontada com metodologias de ensino de história mais dialogadas. Nós, futuras professoras, somos desafiadas a experimentar outras técnicas que rompam com a rigidez das fileiras e permitem uma melhor circulação do saber. Assim, a compreensão crítica do espaço disciplinar, longe de ser apenas uma constatação, torna-se o primeiro passo para transformar a sala de aula de história em um ambiente onde as vozes possam, de fato, circular e ser valorizadas, superando a mera obediência para fomentar a autonomia intelectual.

Outra questão que impactou negativamente nossas experiências foi o fato de termos assumido nossas regências sem a presença da professora regente, em sua maior parte, principalmente com a primeira professora. Ficar em sala sendo as responsáveis não é de fato algo assustador ou impossível mas, tínhamos a noção que por lei não deveria ocorrer isso.

Observamos que nas turmas de 6° ano muitos alunos apresentam diversas dificuldades de aprendizado, a maior parte tem dificuldade na leitura, alguns não sabem ler e não conseguem escrever etc. Uma das primeiras atividades que desenvolvemos foi auxiliar estes alunos com a atividade proposta pela professora, quase sempre ausente.

O colégio tem duas turmas de 6° anos, ambas com uma média de 40 alunos. Os conteúdos estudados pelos alunos nesse semestre foram relacionados à História Antiga, como as primeiras civilizações. Será destacado neste relatório a regência que mais nos desafiou.

O tema era civilizações antigas, a proposta seria uma aula de revisão de conteúdo. Em nosso plano de aula iríamos utilizar a lousa digital que contém em todas as salas, para estimular visualmente os alunos, já que são crianças de cerca de 12 anos, que tem grande

dificuldade de concentração e não possuem em seu imaginário; em sua bagagem intelectual ideias de como era a vida na terra a cerca de 5 mil anos atrás.

Ocorreram uma série de problemas durante o tempo em que passamos na escola; primeiramente metade dos alunos foram liberados para ensaiar a quadrilha, e a chave da lousa dessa sala tinha sumido. Perdemos alguns minutos de aula devido a esses problemas, mas conseguimos colocar os alunos sentados bem em frente ao *notebook* de forma que conseguiam visualizar os *slides* enquanto explicávamos o conteúdo. Ficaram cerca de 15 alunos na sala e tivemos uma boa interação com a sala.

A segunda aula tivemos que levar os alunos da sala anterior para a sala do 6° A, já que não havia professores. Então ficamos sozinhas com as duas turmas. Nessa sala havia a lousa digital, com chaves, porém ela não estava funcionando. Então tivemos que novamente reorganizar nosso planejamento da aula em pouco tempo. Contudo conseguimos retomar a atenção da sala e explicar o conteúdo. Os alunos se mostraram muito interessados no tema, já que mesmo sem a lousa, mostrávamos as imagens pelo próprio *notebook*, eles queriam participar da aula, sempre tecendo comentários e mostrando que sabiam algo sobre o conteúdo. Percebemos, assim, que nem sempre o problema é a organização do ambiente, mas a didática do professor e a participação ativa dos alunos.

Já o outro professor nos acolhia muito bem, e até nos fazia algumas indicações teóricas para usarmos nas aulas. As aulas deste professor geralmente havia muita interação, além de conteúdo. Por exemplo, em uma aula, ele se utilizou da obra "Ética, Moral e Max Weber" para dar uma aula para o terceiro ano. Já em outra, ele usou a Hannah Arendt com sua obra "Regimes Totalitários". Nessa aula, o docente comentou que sempre dá aula sentado, isso porque é uma forma de protesto àqueles que dizem que professor bom é o professor que dá aula em pé. Ele acredita que o professor tem que ter retórica. Ainda durante aquela aula, ele comentava também sobre Foucault e Deleuze. Ele disse que estes filósofos são chamados de filósofos da diferença, pois são eles que começam a pensar as pessoas que não se encaixam na sociedade, trazendo como tema a sociedade disciplinar e a sociedade do controle, destacando que a sociedade do controle tem um aspecto sólido, como o exemplo que já demos neste

relatório sobre as fileiras carteiras da sala de aula. Não poderia deixar de comentar uma reclamação dos alunos nessa aula. Eles criticaram o Revisa Goiás e concordaram que, de fato, até ajuda em português e matemática, mas não tem as outras disciplinas e não ajudam de nenhuma forma estas, como história, geografia, ciências, etc.

Considerações finais

O colégio contém suas dificuldades particulares como qualquer outro colégio da rede pública brasileira: superlotação das salas, arquitetura inadequada, falta de professor, falta de recursos didáticos (ex.: Lousa digital que não funciona corretamente), nem todos os alunos tinham o livro didático. Mesmo diante destes problemas notáveis na escola, podemos dizer que houve aprendizado de nossa parte, e que também não houve nenhuma outra escola com professores tão bem preparados -claro, com suas exceções-, e que nos orientassem de fato; nos indicando livros, falando o que poderia ser melhorado em nossas regências, e nos incentivando, exceto no caso mencionado no começo deste texto, sobre uma professora e sua dupla função de coordenadora.

Referências

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir:* nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1987.

Explorando a Educação Infantil: reflexões de um estágio supervisionado

Ana Clara Alves Leão[63]
Fabrine Nazaré da Conceição[64]
Ellen Risia de Siqueira Freitas[65]

Resumo: O presente relato de experiência descreve as atividades de docência compartilhada do estágio supervisionado realizado na Educação Infantil de um CMEI na cidade de Anápolis-GO. As atividades de docência compartilhada aconteceram na turma do infantil III, ao longo de três meses e consistiram na realização do planejamento e condução de aulas voltadas à rotina inicial e aos temas definidos pelas professoras em formação. A partir dessas experiências e observações, foi possível aprender práticas reais de sala de aula, analisar reflexivamente práticas pedagógicas e diferentes tipos de metodologias. As atividades de docência compartilhada possibilitaram compreender a rotina das crianças na educação infantil, aprimorar a prática docente, e desenvolver competências necessárias para enfrentar os desafios da atuação profissional.

Palavras-chave: educação infantil; estágio supervisionado; docência compartilhada.

Introdução

O estágio constitui uma etapa fundamental da formação docente, pois possibilita a vivência prática dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso, favorecendo a compreensão do ambiente escolar, das rotinas pedagógicas e do desenvolvimento integral das crianças. A partir do estágio supervisionado tivemos a oportunidade de experienciar o dia a dia da nossa futura profissão, aprender a lidar melhor com as crianças e desenvolver habilidades de socialização, mediação e planejamento.

O estágio supervisionado do curso de pedagogia consistiu em atividades de observações da Prática Docente realizadas nos Agrupamentos Infantil I, II, III, IV e V nos primeiros meses do primeiro semestre do ano. As observações aconteceram por meio de um

[63] Graduando do Curso de Pedagogia E-mail: anaclaraalvesleao@outlook.com.
[64] Graduando do Curso de Pedagogia E-mail: fabrinenazare27@gmail.com.
[65] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás E-mail: risia.ellen@gmail.com.

sistema de rodízio entre as professoras estagiárias. A cada semana, esse rodízio permitiu acompanhar e analisar diferentes aspectos da prática pedagógica de diversos professores. Essa vivência foi de grande importância para a formação das estagiárias do curso de Pedagogia, pois possibilitou uma aproximação concreta com o cotidiano escolar da Educação Infantil.

Em seguida no estágio supervisionado foi realizado atividades de Docência Compartilhada, que envolveu o planejamento e a condução de aulas voltadas para a Rotina Inicial e para os temas propostos pelas professoras em formação no agrupamento infantil III. A partir dessas experiências e observações, foi possível realizar uma análise crítica e reflexiva sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil, compreendendo de que forma as educadoras aplicam, na prática, os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação docente.

O presente relato de experiência tem como objetivo descrever e refletir sobre as vivências desencadeadas a partir das Docências Compartilhadas durante o estágio supervisionado da Universidade Estadual de Goiás feitas em uma turma de infantil III de um CMEI da região sudeste da cidade de Anápolis - Goiás, no período de abril a junho de 2025.

Desenvolvimento

No estágio supervisionado, as atividades de docência compartilhada consistem na inserção das estagiarias na participação e planejamento das rotinas iniciais das aulas, contribuindo assim para diferentes dinâmicas, atividades lúdicas e aprendizado mútuo, de acordo com Oliveira (2009), a rotina diária exerce, na vida das crianças, um papel semelhante ao das paredes em uma casa, pois oferece estrutura, delimitações e orientação. Ela proporciona uma sensação de segurança e estabilidade, sendo justamente essa organização que permite o surgimento da liberdade dentro de um ambiente previsível e acolhedor.

No dia 22 de abril de 2025, iniciaram-se as atividades de coparticipação. Nesse dia, no Agrupamento III, as crianças chegaram como de costume, guardaram seus pertences e, logo

após, foram encaminhadas para o lanche. Em seguida, retornaram para a sala de aula, onde as professoras auxiliares deram início à rotina diária.

As atividades começaram com a formação de uma roda, momento em que, junto com as professoras, as crianças cantaram a música “A Galinha do Vizinho”, com o objetivo de trabalhar a identificação e contagem dos numerais.

Logo após, foi proposta uma atividade de linguagem oral, na qual cada criança deveria dizer o nome de um animal cuja inicial correspondesse à primeira letra do seu próprio nome. Durante a atividade, as professoras foram mediando o processo, auxiliando as crianças na construção das respostas corretas.

Em continuidade, cada criança recebeu uma folha com o desenho do animal correspondente à sua inicial, para realizar a pintura. Essas atividades valorizam a ludicidade e o protagonismo infantil, pois, segundo Kishimoto (2011), "o brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da criança, favorecendo a construção de conhecimentos, a socialização e o exercício da linguagem".

Após as atividades pedagógicas, as crianças participaram de um momento de brincadeiras livres e, em seguida, foram encaminhadas para o almoço. Finalizado o horário de almoço, as crianças foram liberadas para retornar às suas casas.

No dia 05 de junho, as crianças chegaram como de costume, guardaram seus pertences e foram encaminhadas para o café da manhã. Após esse momento, retornaram para a sala de aula, onde as professoras auxiliares organizaram uma atividade temática relacionada à Festa Junina.

Inicialmente, as professoras em formação solicitaram que as crianças formassem uma roda e distribuíram fichas coloridas: fichas rosas para as meninas e fichas azuis para os meninos. Em seguida, orientaram que cada criança depositasse sua ficha em uma caixa. Posteriormente, todos juntos realizaram a contagem das fichas, identificando quantas eram azuis, quantas eram rosas e o total geral, promovendo assim o desenvolvimento das habilidades de observação, classificação e contagem.

Para tornar a chamada mais dinâmica e significativa, as professoras colaram fichas com o nome de cada criança em balões coloridos. Uma a uma, as crianças foram convidadas a procurar o balão com o seu nome, retirando-o enquanto as professoras cantavam a música “Cai Cai Balão”, tornando o momento mais lúdico e estimulando o reconhecimento do próprio nome, além de favorecer a participação ativa do grupo.

O lúdico e as brincadeiras são primordiais para desenvolver uma criança que está no processo de alfabetização, de acordo com Soares (2010) por meio das brincadeiras, a criança tem a oportunidade de compreender e aprender aspectos que, de outra forma, seriam mais difíceis. É no ato de brincar que ela se reconhece e constrói sua identidade. A infância está intimamente ligada ao lúdico, aos jogos e às atividades recreativas, sendo esse tipo de interação essencial para seu desenvolvimento.

Na sequência, com o objetivo de trabalhar a contagem oral e a familiarização com a sequência numérica, as crianças, juntamente com as professoras auxiliares, cantaram a música “Indiozinhos”, promovendo o aprendizado de forma divertida e prazerosa.

As atividades desenvolvidas nesse dia reforçam a importância do lúdico e da música no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. O uso de jogos, cantigas e atividades interativas desperta o interesse das crianças, promove a socialização e contribui para o desenvolvimento da linguagem, da atenção e da memória. Segundo Oliveira (2009), "as atividades lúdicas, especialmente aquelas mediadas pela música, despertam o interesse, promovem a socialização e contribuem para o desenvolvimento da linguagem, da atenção e da memória".

Após as atividades pedagógicas, as crianças participaram de um momento de brincadeiras livres e, em seguida, foram encaminhadas para o almoço. Ao término da refeição, foram liberadas para retornar às suas casas.

Na docência compartilhada do dia 10 de junho, as crianças chegaram, guardaram suas mochilas e seguiram para o café da manhã. Após esse momento, ao retornarem para a sala de aula, as professoras auxiliares deram início à rotina diária, convidando as crianças a se sentarem em roda.

Inicialmente, foi realizada a "chamadinha" utilizando um alfabeto móvel, cujas letras estavam organizadas dentro de uma lata. Uma a uma, as crianças foram chamadas a retirar uma letra, enquanto as professoras auxiliavam na identificação da inicial de cada nome. Em seguida, cantaram a música “O nosso alfabeto é formado por letrinhas, trelêlê, tralalá, tem o A de Arthur…”, trabalhando a associação entre a letra inicial e o nome de cada criança, favorecendo o reconhecimento das letras e o desenvolvimento da consciência fonológica.

Na sequência, as professoras trabalharam os números utilizando um ábaco, promovendo a contagem coletiva de 1 a 10. O uso de materiais concretos como o ábaco é fundamental para o desenvolvimento da noção numérica na infância, pois, segundo Vygotsky (2001), “as operações mentais superiores se desenvolvem por meio das mediações culturais, entre elas os instrumentos pedagógicos, que possibilitam à criança transformar e organizar seu pensamento”. Assim, o ábaco favorece a construção do conhecimento matemático de forma concreta e visual, facilitando a compreensão das quantidades e a sequência numérica.

Após as atividades pedagógicas, as crianças participaram de um momento de brincadeiras livres. Em seguida, foram encaminhadas para o almoço e, após a refeição, para o período do soninho.

A última atividade de docência compartilhada ocorreu no dia 12 de junho, em que as crianças chegaram, guardaram seus pertences e se encaminharam para o lanche. Após esse momento, retornaram para a sala de aula, onde as professoras auxiliares haviam planejado atividades voltadas para a rotina inicial.

Se iniciou a rotina com as crianças sentadas em roda, momento em que foi realizada a leitura do calendário, acompanhada da canção dos dias da semana. Em seguida, todos juntos identificaram o mês e o ano, promovendo a familiarização com a organização temporal.

Para trabalhar a noção de número, as professoras utilizaram uma pizza confeccionada em E.V.A., cuja base continha numerais. Cada criança foi convidada a encaixar a fatia correspondente ao número indicado, observando a quantidade de calabresas representada em cada pedaço. Essa atividade favoreceu a associação entre numeral e quantidade, despertando grande interesse e entusiasmo nas crianças.

Na sequência, realizaram a contagem dos colegas presentes, diferenciando entre meninas e meninos, e posteriormente somaram o total de alunos presentes naquele dia, estimulando o raciocínio lógico-matemático.

Para o momento da chamada, as professoras espalharam as fichas nominais pelo chão e convidaram cada criança a localizar e identificar o seu próprio nome. Essa prática é fundamental para o processo de alfabetização inicial, pois, segundo Smole, Diniz e Cândido (2007), "o trabalho com o nome próprio é um importante recurso para a construção das hipóteses sobre o sistema de escrita, uma vez que é uma referência afetiva e significativa para a criança".

Ao final das atividades pedagógicas, as crianças participaram de um momento de brincadeiras no parque. Em seguida, foram encaminhadas para o almoço e, após a refeição, para o período do soninho.

Considerações finais

A partir dessas quatro atividades de docência compartilhada, podemos entender melhor a rotina das crianças da educação infantil, perceber os importantes aspectos que precisam ser trabalhados no dia a dia com elas, melhorar nossa didática com os pequenos, utilizando o lúdico e as brincadeiras e adquirir habilidades necessárias para lidar com os desafios da prática docente. Ao longo desta etapa foi possível vivenciar, observar e refletir sobre o quão complexo é o trabalho docente na Educação Infantil, reconhecendo a importância de uma prática pedagógica intencional, planejada e centrada nas necessidades e potencialidades de cada criança.

A vivência diária com as crianças e a equipe pedagógica nos permitiu desenvolver uma postura mais segura, sensível e colaborativa, compreendendo de forma prática como os processos de ensino e aprendizagem acontecem na Educação Infantil. Por meio das atividades de docência compartilhada, foi possível integrar teoria e prática, planejando e desenvolvendo atividades que dialogassem com os princípios da BNCC, das Diretrizes Curriculares Nacionais e das concepções teóricas de Piaget, Vygotsky e demais autores estudados ao longo

da formação. Essa etapa reforçou nossa capacidade de mediação, criatividade e flexibilidade na condução das atividades, bem como nossa compreensão sobre o papel do professor como facilitador do desenvolvimento infantil.

A partir dessas experiências, foi possível compreender que ser professor na Educação Infantil vai muito além da simples aplicação de conteúdos. Trata-se de um trabalho que envolve escuta atenta, planejamento cuidadoso, afetividade, compromisso ético e uma constante busca por práticas pedagógicas que respeitem a infância em sua totalidade.

Notamos que a realidade escolar é regada de particularidades em que temos que lidar com as diferenças de culturas, com desigualdades econômicas, com especificidades de alguns alunos, com diferentes tipos de pais e tipos de dificuldades de aprendizado, entre outros. O mais importante disso tudo, é entender que cada criança é única e que cada uma tem seu tempo de desenvolvimento, é preciso acolhê-las e buscar formar nossas futuras gerações.

Nossa experiência foi significativa, conseguimos aproveitar esse tempo ao máximo, compartilhando aprendizados e aprendendo com a professora regente da turma. Por mais que em alguns momentos nos sentimos desafiadas, por ser algo novo e complexo, no final obtivemos uma bagagem de experiências e aprendizados que com certeza levaremos para nossa futura prática como professoras.

Referências

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação infantil:* fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. *Sequências didáticas:* aprendendo mais, melhor e para sempre. Porto Alegre: Artmed, 2007

SOARES, Carina Fabiana. *A importância do lúdico nas práticas de letramento e alfabetização na Educação Infantil.* 2010.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente.* 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Relatório de estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental

Ana Clara Araújo da Silva[66]
Jackeliny Lourenço de Oliveira[67]
Jean Isídio dos Santos[68]

Resumo: O estágio supervisionado na Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva, com uma turma do 4º ano, possibilitou observar desafios da prática docente, especialmente na gestão da turma e na adaptação de atividades para alunos com TDAH, TOD e TEA. Foram vivenciadas estratégias como o método fônico, atividades lúdicas e dinâmicas cooperativas, que favoreceram disciplina e engajamento. A experiência contribuiu para uma formação crítica e reflexiva, reforçando o papel do professor como mediador e a inclusão como prática essencial na educação.

Palavras-chave: estágio supervisionado; prática pedagógica; inclusão escolar; aprendizagem significativa.

Introdução

O estágio supervisionado obrigatório é fundamental para formação inicial docente, pois permite que ele vivencie a realidade escolar e desenvolva de forma crítica e reflexiva, suas competências e habilidades pedagógicas. O presente relatório refere-se às observações e atividades desenvolvidas no período de semi-regência das alunas Ana Clara e Jackeliny na Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva, no período de 12 de março à 04 de junho de 2025 junto a uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, composta por aproximadamente 33 alunos, dos quais sete possuem diagnosticados como TDAH[69], TOD[70] e/ou TEA[71], porém, não

[66] Graduanda do Curso de Pedagogia. E-mail: araujosilvaanac@gmail.com.
[67] Graduanda do Curso de Pedagogia. E-mail: jackelinylourenco3@gmail.com.
[68] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia. Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: jean.santos@ueg.br.
[69] TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade): condição neurobiológica caracterizada por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que afetam o rendimento escolar e as relações sociais do indivíduo.

são todos os sete que possuem laudos, alguns estão em processo de investigação.

Durante o estágio, foram realizadas visitas semanais à unidade escolar, sob a orientação do professor Jean Isídio, proporcionando momentos de observação, participação e no processo de aplicação de atividades em sala de aula. O estágio nos deu a oportunidade de compreender os processos e desafios enfrentados por professores em exercício, principalmente no que se refere à gestão da sala, adaptação de atividades para alunos com necessidades educacionais específicas, desenvolvimento de estratégias didáticas e mediação do processo de ensino-aprendizagem em um ambiente escolar atual.

Desenvolvimento

O estágio supervisionado na Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva teve início no dia 12 de março, com visita guiada e apresentação às coordenações e direção. Nesse momento, as duplas de estagiários foram distribuídas nas turmas, o que marcou o começo da vivência prática.

No dia 19 de março, iniciamos as observações no 4º ano do Ensino Fundamental, com aproximadamente 33 alunos, sendo sete com laudos de TDAH e TOD. A turma não contava com professor às quartas-feiras, ficando sob responsabilidade da auxiliar “tia Neide”. A recepção foi acolhedora, mas logo se notou a agitação da sala. O planejamento previa atividades de Língua Portuguesa, Matemática e Geografia, porém, devido à dificuldade da professora em manter a disciplina, apenas uma atividade de Língua Portuguesa foi concluída, além de uma tarefa rápida de Geografia. Esse contexto remete ao que afirma Libâneo (2017):

O trabalho docente constitui o exercício profissional do professor e este é o seu primeiro compromisso com a sociedade. Sua responsabilidade é preparar os alunos para se

[70] TOD (Transtorno Opositivo-Desafiador): transtorno de comportamento que se manifesta por padrões persistentes de desobediência, hostilidade e desafio às figuras de autoridade, sendo comum em crianças e adolescentes.

[71] TEA é a sigla para Transtorno do Espectro Autista, uma condição do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento, com manifestações variáveis em cada indivíduo, formando um espectro de características e necessidades.

tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política. É uma atividade fundamentalmente social, porque contribui para a formação cultural e científica do povo, tarefa indispensável para outras conquistas democráticas. A característica mais importante da atividade profissional do professor é a mediação entre o aluno e a sociedade, entre as condições de origem do aluno e sua destinação social na sociedade, papel que cumpre provendo as condições e os meios (conhecimentos, métodos, organização do ensino) que assegurem o encontro do aluno com as matérias de estudo. Para isso, planeja, desenvolve suas aulas e avalia o processo de ensino (Libâneo, 2017, p. 48).

A ausência de domínio de sala e de uma segunda cuidadora comprometeu o andamento das atividades e o atendimento individualizado, revelando desafios estruturais da unidade.

No dia 26 de março, participamos de uma semi-regência. Foi possível conduzir atividades de Língua Portuguesa e Matemática, mas a desatenção e dispersão da turma exigiram adaptações e até pesquisa rápida para melhor explicação. Esse momento trouxe reflexões sobre os limites e as responsabilidades da docência em contextos de grande heterogeneidade, incluindo estudantes com TDAH, TOD e TEA.

No dia 2 de abril a turma foi assumida por outra professora. A chegada de uma nova professora regente trouxe maior organização e novas estratégias de ensino. A sala permaneceu inicialmente agitada, mas a regente demonstrou dedicação na alfabetização utilizando o método fônico e implementou a reorganização da turma em fileiras de acordo com o desempenho e necessidades dos alunos. Para incentivar a disciplina e cooperação, foi introduzida a dinâmica de “campeonato entre fileiras”, onde pontos eram atribuídos ou descontados conforme o comportamento e cumprimento das regras, alinhando-se ao Projeto Político Pedagógico da instituição que propõe “promover o desempenho acadêmico dos alunos partindo de um diagnóstico” e “promover a aprendizagem através de diversas estratégias metodológicas”.

Figura 1 - Tabela de comportamento desenvolvida pelas estagiárias[72]

Fonte: Autoria própria.

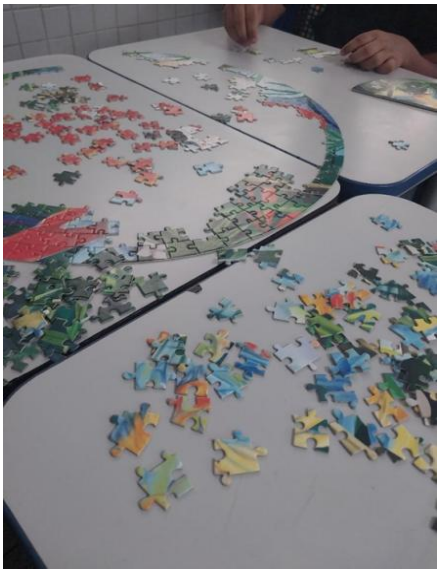
Nos encontros seguintes, a professora promoveu momentos de acolhida lúdica, como músicas e jogos, quebrando a rotina monótona e favorecendo o entusiasmo dos alunos, também foi possível observar o progresso na organização e no desempenho da turma, apesar da presença de alunos com TDAH, TOD, TEA e dificuldades de alfabetização. As atividades foram diversificadas, como íamos apenas nas quartas-feiras foi possível notar que as disciplinas de aula do horário semanal eram apenas Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e História, foram contempladas, e também haviam adaptações pedagógicas para alunos com necessidades específicas. Como aponta Garrido (2012), a experiência docente construída na prática amplia a compreensão e a capacidade de lidar com diferentes situações. Aos poucos, observou-se evolução na disciplina e no engajamento, embora permanecessem dificuldades na alfabetização e na interpretação de textos.

[72] Tabela criada pelas estagiárias Ana Clara e Jackeliny para a professora regente utilizar em sala com os alunos.

Figura 2 - Momento de acolhida[73]

Fonte: Autoria própria.

Figura 3 - Atividade de raciocínio lógico e coordenação motora com quebra-cabeça[74]



Fonte: Autoria Própria.

[73] Alunos realizando a dinâmica de acolhida "Estátua diferenciada" proposta pela professora regente.
[74] Atividade de intervenção pedagógica com o aluno laudado com Transtorno Opositor Desafiador (transtorno neuro divergente) Foto retirada com a autorização da professora regente.

As atividades também incluíram apoio em projetos coletivos, como a confecção da festa junina.

Figura 4 - Estagiários ajudando na confecção dos materiais para festa junina[75]

Fonte: Autoria Própria.

Em 28 de maio, acompanhamos a correção de provas de Artes, cujo tema era cultura popular. Apesar da linguagem simples, foi notório o desafio dos alunos em interpretação de texto. Nesse sentido, Libâneo (2017) reforça que a linguagem pedagógica deve ser clara e adaptada ao nível cognitivo, para favorecer o aprendizado significativo.

O último encontro ocorreu em 04 de junho, quando conduzimos uma gincana de matemática. A proposta, baseada em desafios rápidos de operações, envolveu todos os alunos, mostrando o potencial do lúdico no ensino. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), “os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias na revolução em busca de soluções” (Brasil, 1998, p. 26).

[75] Estagiários auxiliando na confecção da peças de decoração da festa junina da unidade.

Durante o estágio, foi possível perceber a importância do planejamento, da flexibilidade e do domínio da sala de aula para o desenvolvimento integral dos alunos. A prática pedagógica observada destacou-se pelo esforço da professora em equilibrar disciplina, aprendizagem e motivação, utilizando recursos adaptativos para atender às diferentes necessidades da turma. A experiência evidenciou também desafios estruturais da escola, como a necessidade de maior suporte para alunos com laudos e a importância de estratégias inclusivas, conforme prevê a Lei Brasileira de Inclusão[76] (Lei nº 13.146/2015, art. 28).

Esse encerramento evidenciou a importância de metodologias diversificadas e atrativas, capazes de tornar os alunos protagonistas de sua aprendizagem, com o professor atuando como mediador. Ao longo dos 13 encontros, o estágio proporcionou contato direto com a realidade escolar, revelando tanto as fragilidades do sistema educacional quanto o papel central da didática, da inclusão e da criatividade docente no processo formativo, o estágio proporciona a vivência prática da aplicação de conteúdos, gestão de sala e estratégias de ensino diversificadas, permitindo a reflexão sobre a complexidade do trabalho docente e a relevância de práticas pedagógicas que promovam aprendizado significativo e inclusivo, alinhadas aos princípios da educação contemporânea e aos referenciais de Libâneo (2017).

Considerações finais

A realização do estágio supervisionado na Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva foi, sem dúvida, uma experiência formativa de grande relevância para nossa trajetória como futuras pedagogas. Mais do que observar práticas pedagógicas, o estágio nos colocou em contato direto com os desafios e as complexidades do cotidiano escolar, proporcionando-nos desenvolver uma visão mais crítica, sensível e comprometida com o processo de formação dos alunos no âmbito educacional.

76 A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, é a Lei nº 13.146/2015, que tem como objetivo garantir e promover, de forma igualitária, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, assegurando a sua inclusão social e cidadania. A lei abrange diversos aspectos da vida em sociedade, como acessibilidade, saúde, educação, trabalho e assistência social.

Foi possível perceber que a docência exige muito mais do que domínio de conteúdo: requer capacidade de planejamento, empatia, flexibilidade, criatividade e sobretudo, escuta ativa. A convivência com uma turma diversa, composta por alunos neuro divergentes e em processo investigativo a respeito de possíveis diagnósticos, revelou a importância da inclusão escolar não apenas como discurso legal, mas como prática efetiva e cotidiana. Ao mesmo tempo, também evidenciou o quanto ainda é necessário avançar em políticas públicas que garantam o suporte real às escolas e aos professores que lidam com realidades tão desafiadoras.

As estratégias adotadas pela professora regente, como o mapeamento da turma, a divisão em fileiras por níveis de desenvolvimento, a implementação do campeonato entre grupos e o uso de atividades lúdicas e interativas, demonstraram que, mesmo em contextos adversos, é possível promover avanços significativos na organização da sala e no engajamento dos alunos. Por outro lado, também foi possível identificar fragilidades, como a padronização excessiva de respostas, a superficialidade de algumas adaptações e a dificuldade de manter uma rotina consistente de avaliação e acompanhamento pedagógico individualizado.

Esse estágio também nos proporcionou oportunidades de atuação direta, nas quais pudemos colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da formação, testar metodologias, propor intervenções e refletir continuamente sobre o nosso papel como educadoras. Essa vivência contribuiu para a construção da nossa identidade docente, reforçando o entendimento de que o professor é um mediador do conhecimento e um agente de transformação social.

Finalizamos essa etapa com a certeza de que o caminho da docência é desafiador, mas também profundamente gratificante. A experiência no estágio não apenas fortaleceu nossas competências pedagógicas, mas também renovou nosso compromisso com uma educação pública de qualidade, inclusiva, democrática e humanizadora. Levar conosco essas vivências significa estar mais preparadas para enfrentar os obstáculos da profissão com responsabilidade, ética e amor pelo que fazemos.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

Referências

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.* Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ESCOLA MUNICIPAL ROSEVIR RIBEIRO DE PAIVA. *Projeto Político-Pedagógico – PPP*. [S.l.]: Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva, 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017. E-book. ISBN 9788524925573. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524925573/.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente.* 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. E-book. ISBN 9786555550153. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555550153/.

Relato de experiência de estágio supervisionado na educação infantil.

Ana Júlia da Costa Félix[77]

Cibele Pimenta Tiradentes[78]

Resumo: O estágio supervisionado constitui uma etapa essencial na formação docente, ao possibilitar que o estudante vivencie a realidade escolar e aplique os conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória acadêmica. Este relato apresenta as experiências vivenciadas no CMEI Mário Quintana, localizado em Anápolis-GO, em um bairro de classe média baixa, destacando a importância do estágio para a formação do pedagogo. A experiência ocorreu em um ambiente educativo que valoriza a inclusão e os costumes escolares, com uma rotina estruturada em atividades lúdicas e interações sociais que favorecem o processo de aprendizagem. Neste contexto, será evidenciado como as práticas pedagógicas contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, de acordo com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A vivência proporcionou uma compreensão mais aprofundada do papel do professor na educação infantil, ao mesmo tempo em que possibilitou uma análise crítica das limitações estruturais enfrentadas pela instituição, como a escassez de recursos materiais e humanos, além de uma organização pedagógica que, por vezes, não consegue atender plenamente às necessidades de todas as crianças.

Palavras-chave: estágio; BNCC; desafios estruturais.

Introdução

O estágio supervisionado é uma etapa em que o estudante tem a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos, observar de perto a realidade da prática docente e relacionar teoria e prática, de vivência do cotidiano escolar e de convivência com as crianças. É nesse momento que ele entra em contato com o cotidiano profissional do professor, vivenciando os desafios e as responsabilidades da carreira docente. Antes, porém, é importante entender o que caracteriza um estágio.

De acordo com o Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982, que regulamenta a Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, o estágio é definido, no artigo 2º, “Atividades de

[77] Graduanda em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Goiás.

[78] Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. Mestre em Ciências Ambientais e Saúde pela PUCGO. E-mail: cibele.tiradentes@ueg.br.

aprendizagem social, profissional e cultural proporcionadas ao estudante por meio da participação em situações reais de vida e trabalho, realizadas na comunidade ou em instituições públicas ou privadas, sob a responsabilidade e coordenação da instituição de ensino" (Brasil, 1982).

Além disso, autores como Roerch (1999), Tracz e Dias (2006, p. 1) destacam que o estágio representa uma oportunidade para que o acadêmico aprofunde conhecimentos e desenvolva habilidades em áreas de seu interesse. Tracz e Dias também mencionam a visão de Bianchi (1998), para quem o estágio supervisionado, quando compreendido como uma prática capaz de promover a aprendizagem e a qualificação profissional do estagiário, pode trazer benefícios significativos.

A metodologia que utilizei foi a observação com participação parcial no CEMEI juntamente com leituras que tratam acerca da importância da prática do estágio na formação do pedagogo e busquei direcionamento em outros relatos de experiência. Nesse relatório, tenho como intenção caracterizar sucintamente o campo de estágio, a fim de melhor situar o trabalho pedagógico observado e vivenciado junto às crianças. Em seguida apresentarei a rotina e atividades realizadas na turma em que tive a oportunidade de estar presente por dez períodos, a fim de mostrar a percepção das crianças e o resultado que essas intervenções obtiveram.

Por fim, irei apresentar minhas considerações finais sobre o que foi o estágio para minha formação, as partes positivas e negativas com uma análise crítica sobre a escola e as intervenções pedagógicas e sugestões para um novo modelo de trabalho.

Desenvolvimento

O estágio foi realizado no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Mário Quintana, situado na região sul da cidade de Anápolis-GO, na Rua 05, esquina com a Rua 01, no Setor Sul II Etapa. A instituição foi inaugurada em 18 de julho de 2013 e integra o Sistema Municipal de Ensino, instituído pela Lei nº 3.634, de 22 de agosto de 2012. O

CEMEI oferece atendimento na etapa da Educação Infantil, com turmas de creche e pré-escola, contemplando as faixas etárias do Infantil I, II, IV e V.

Bimestralmente, são realizadas reuniões com os pais ou responsáveis, que representam uma oportunidade importante para dialogar com os professores sobre o desenvolvimento das crianças e receber os trabalhos e atividades produzidas pelos alunos. Essa interação contribui para o fortalecimento da parceria entre escola e família, promovendo um processo educativo mais eficaz na Educação Infantil.

A unidade possui uma rotina fixa. No período matutino, as atividades iniciam-se com a chegada das crianças entre 07h15min e 07h30min, seguida de oração, café da manhã, músicas, atividades em sala de aula, atividades direcionadas na área externa, banho, novas atividades em sala, almoço às 10h30min, higiene bucal e repouso das 11h15min às 13h00min. Já no período vespertino, a rotina inclui o despertar (das 13h00min às 13h20min), lanche e higiene bucal às 13h30min, seguido de atividades dirigidas na área externa, banho, novas atividades em sala, jantar às 16h30min, higiene bucal, brincadeiras dirigidas e saída a partir das 17h00min.

A estrutura geral do CEMEI é pequena e sem muita área de lazer, contando com um parquinho apenas, a sala onde fiquei tem problemas de estrutura como paredes mofadas, portas quebradas, banheiro muito pequeno como na figura 1, além da professora precisar usar garrafa pet como porta escova de dente das crianças, mostrado na figura2.

Figura 1 - Apresentação da estrutura do banheiro

Fonte: Própria, 2025.

Figura 2 - Porta escovas de garrafas pet

Fonte: Própria, 2025.

Já os materiais como brinquedos, são quase todos quebrados ou de itens reciclados como os frascos de sabonete e shampoos, na figura 3, está exemplificado com uma criança brincando com tampas de garrafa pet.

Figura 3 - Criança brincando com tampa de garrafa pet

Fonte: Própria, 2025.

Relato de experiência

O estágio teve início no dia 10 de março de 2025, foram 10 dias de observação, meu horário de chegada era às 7h00min e inicialmente com término às 11h00min, pois no primeiro trimestre, o CMEI não estava operando em tempo integral, por falta de professoras e auxiliares pela carência de contratações por parte da prefeitura. Isso prejudicou consideravelmente a rotina das crianças e das famílias que em sua maioria necessitavam do horário integral para trabalharem.

Durante os dias de observações, tive a oportunidade de presenciar a rotina pedagógica aplicada com as crianças e as atividades desenvolvidas em sala ou no pátio. Percebi que, a "rotina completa" – chamada, contagem, clima, dia da semana e do mês, hora da água e da higiene bucal – aconteceram apenas nos 2 primeiros dias observados, o restante foram apenas algumas coisas picadas durante o dia. Na figura 4 mostro a primeira higiene bucal que presenciei.

Figura 4 - Momento da rotina de higiene bucal

Fonte: Própria, 2025.

Os meus estágios aconteceram nas segundas-feiras, onde acontece o que a equipe pedagógica chama de “devocional”, reúnem todas as crianças no pátio do CMEI, para fazerem orações, cantarem o hino do país, estado e de da cidade de Anápolis. Logo após, uma das turmas (toda segunda é uma turma diferente) conta uma curiosidade anapolina e faz uma apresentação, de alguma história escolhida pela professora, geralmente alguma passagem bíblica, como na figura 5, que foi a passagem de Golias, ou comportamentos que socialmente julgam inadequados, como gritar e não mentir para que não desagrade a Deus, como na figura 6, que contou a história do “monstro da mentira”. Essas apresentações, julguei ser em sua maioria, informações que para a faixa etária ali presente, desnecessárias, já que foi perceptível a incompreensão e desinteresse.

Figura 5 - Teatro da passagem bíblica

Fonte: Própria, 2025.

Figura 6 - Teatro sobre o mostro da mentira.Fonte: Própria, 2025

Fonte: Própria, 2025.

O filósofo Paulo Freire, em sua obra Pedagogia do Oprimido, questiona práticas educacionais que impõem conteúdos de forma autoritária, sem considerar o contexto e a participação ativa dos educandos. Ele argumenta que a educação deve ser um processo dialógico, onde o conhecimento é construído coletivamente, respeitando as experiências e a realidade dos alunos. Embora não aborde diretamente os momentos cívicos, sua crítica à

educação bancária — aquela que deposita informações nos alunos sem diálogo — pode ser aplicada a práticas cívicas escolares que não envolvem a compreensão e o engajamento genuíno das crianças.

Em sala de aula, as atividades foram bem dirigidas pela professora e a auxiliar, com bastante criatividade para aproveitarem os recursos de tinham, várias brincadeiras com itens reciclados, como no dia da atividade sobre higiene, “dar banho” nas bonecas com os frascos de shampoo e sabonete vazios. Também houve um dia sobre a boa prática da alimentação saudável, onde as crianças juntamente com a professora, fizeram um cartaz, como na figura 7 mostra, fazendo referência às cores do semáforo para vermelho o que não deve ser ingerido com frequência, amarelo para os alimentos que podem com frequência, mas em baixa quantidade e verde para os que são ótimos para a saúde e devem ser ingeridos com frequência.

Figura 7 - Crianças fazendo atividade de alimentação saudável

Fonte: Própria, 2025.

Desde a infância, é fundamental que as crianças se familiarizem com os cuidados com a saúde, pois esse processo contribui não apenas para a prevenção de doenças, mas também para a promoção do bem-estar e do desenvolvimento da autonomia. Segundo Weiss (1999), o cuidado com a saúde infantil deve ser compreendido como espaço de ensino-aprendizagem, interação e estímulo. As crianças, mesmo muito pequenas, são naturalmente curiosas,

observadoras e interativas, o que as torna aptas a aprender, por meio da mediação do professor, noções básicas sobre o cuidado com o corpo e com os outros. Quando estimuladas corretamente, elas compreendem a importância de hábitos saudáveis e passam a reproduzi-los em casa e no convívio social. Além disso, ao abordar essas questões em sala, o educador contribui para que a criança perceba a necessidade de cuidar de si, dos colegas e do ambiente, dialogando diretamente com o campo de experiência "O eu, o outro e o nós", previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Também observei que nas atividades não houve distinção de brincadeiras para meninos e meninas, todos brincavam juntos, como nas atividades citadas de higiene e alimentação, a professora distribuiu bonecas e "panelinhas" para todos, incluindo os meninos, como exemplificado na figura 8.

Figura 8 - Criança do sexo masculino brincando com utensílios de cozinha

Fonte: Própria, 2025.

Houve diversos momentos de brincar livremente com brinquedos de montar, bolas, bonecas, ursos de pelúcia, mostrado na figura 9. Na Educação Infantil, a BNCC destaca a importância dos jogos e brincadeiras como elementos essenciais para o desenvolvimento infantil, promovendo aprendizagens significativas em diversos campos de experiência.

Figura 9 - Crianças brincando livremente

Fonte: Própria, 2025.

Por fim, um momento interessante que observei foi que a professora colocava papel kraft no pátio e deixava eles pintarem livremente com carvão ou papel crepom, como na figura 10 é mostrado eles pintando. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os rabiscos e riscos em Educação Infantil são considerados importantes ferramentas para o desenvolvimento infantil, especialmente no campo de experiência de "Traços, Sons, Cores e Formas". Esses traços são a primeira forma de expressão artística e gráfica da criança, que evolui para o desenho figurativo. A BNCC enfatiza a importância de oferecer oportunidades para que as crianças explorem diferentes materiais e instrumentos, incentivando a criação e a expressão.

Figura 10 - Crianças rabiscando com carvão

Fonte: Própria, 2025.

Considerações finais

Diante de tudo que pude observar, a conclusão que tiro é que o estágio foi muito importante para minha formação, abriu meu olhar sobre a educação infantil e me proporcionou vivenciar aquilo que nunca vi, só ouvia nas aulas teóricas da universidade.

Consegui analisar que no CMEI existem pontos negativos como a infraestrutura precária nas salas de aula, falta de brinquedos em bom estado, a necessidade de um lanche mais reforçado, os planos de aulas serem feitos quinzenalmente por um pedagogo e aplicado em todas as turmas, falta de profissionais.

Mas também notei pontos positivos como a educação inclusiva realizada, o empenho da equipe em decorar a escola e o comprometimento das professoras com as atividades realizadas. Notei também, uma dificuldade que julgo ser uma das principais, as crianças por terem 2 anos, a grande maioria, ainda não falam e isso dificulta bastante o trabalho pedagógico em sala de aula.

Referências

BNCC:https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_si te.pdf. Acesso em: 19 maio 2025.

BRASIL. Câmara dos deputados. Decreto Nº 87.497 de 17 de agosto de 1982. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-87497-18-agosto-1982- 437538-norma-pe.html. Acesso em: 26 maio 2025.

Weiss: https://mail.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD4_SA9_ID9284_26092019105949.pdf. Acesso em 19 maio 2025.

Relato de experiência em estágio supervisionado: acompanhamento e implementação de pós-treinamento em empresa de consultoria contábil

Ana Luísa Cardoso de Oliveira[79]
Nasser Daher[80]

Resumo: Este relatório apresenta a experiência e a implementação de um projeto de maximização de processos durante o estágio supervisionado do curso de Bacharelado em Administração, realizado em uma empresa de consultoria contábil. A organização enfrentava dificuldades em mensurar o retorno sobre o investimento (ROI) de seus treinamentos em desenvolvimento profissional e gerencial, comprometendo a comprovação de valor para os clientes e a otimização da oferta de serviços. Até então, os treinamentos eram avaliados apenas por pesquisas de satisfação e testes de conhecimento, sem acompanhamento estruturado da aplicação prática do aprendizado no ambiente de trabalho. Essa lacuna dificultava a coleta de dados sobre impacto real nos resultados, gerando problemas como menor poder de negociação, precificação baseada em preço e não em valor, além da perda de oportunidades de fidelização e upsell. O problema atingia especialmente a direção, o setor de treinamento e o comercial, com centralização no departamento de treinamento. Para solucioná-lo, foi elaborada uma metodologia de acompanhamento pós-treinamento, organizada em um cronograma de quatro semanas, envolvendo etapas de levantamento, planejamento, execução, supervisão e análise. A principal estratégia foi a padronização das rotinas e a centralização da gestão, resultando em maior eficiência, qualidade na entrega e fortalecimento da proposta de valor da empresa.

Palavras-chave: administração; assessoria de treinamento; aperfeiçoamento; pós-treinamento.

Introdução

A administração e eficaz da informação constitui um alicerce indispensável para a competitividade e aderência normativa de organizações que operam no segmento de serviços contábeis e tributários. Nesse caso foi usado o ponto de partida do aprendizado, com o objetivo de desenvolver não apenas conhecimento técnico, mas também habilidades como

[79] Graduando do Curso de Administração E-mail: analucardosooliveira@aluno.ueg.br.
[80] Orientador. Mestre em Administração pela Universidade de Brasília. E-mail: nasser.daher@ueg.br.

raciocínio crítico, tomada de decisão e capacidade de resolver situações práticas no campo contábil.

Treinamento é o processo educacional de curto prazo aplicado de maneira sistemática e organizada, pelo qual as pessoas aprendem conhecimentos, atitudes e habilidades em função de objetivos definidos. Chiavenato (2009, p. 393).

De acordo com Marras (2011, p. 154), o acompanhamento do treinamento é fundamental para verificar a efetividade do processo, garantindo que o aprendizado adquirido seja aplicado no ambiente de trabalho e produza resultados para a organização. No âmbito da prática supervisionada, do Curso de Administração, trata-se na busca da integrar teoria e prática por meio de atividades que complementem o processo de ensino-aprendizagem, inserindo o estudante no contexto profissional não esquecendo do pessoal. Este estudo apresenta a experiência de um projeto de intervenção desenvolvido, com estágio realizado em Anápolis-GO.

A análise inicial, alinhada à perspectiva de diagnóstico prevista no regulamento de estágio, possibilitou identificar uma "situação-problema" no setor de treinamento, pós treinamento e feedback com clientes: um fluxo de trabalho documental manual, fragmentado e pouco eficiente e falho no contexto acarretava riscos de perda de informações, retrabalho e atrasos nas atividades. Mediante disso, tendo como objetivo no presente trabalho a finalidade de projetar e aplicar um plano de ação destinado a racionalizar e padronizar o processo de recepção, arquivamento e acesso a documentos de acompanhamento e implementação, buscando maior eficiência operacional e proteção das informações corporativas.

Desenvolvimento

Para o desenvolvimento do projeto, utilizou-se uma abordagem de treinamento contábil integrada ao acompanhamento sistemático dos clientes, permitindo avaliar a eficácia do programa e o impacto sobre os processos operacionais com o objetivo de melhorar a performance dos usuários e gerar resultados mensuráveis para a empresa.

Modelo de Kirkpatrick (1967) com suas quatro fases: reação, aprendizagem, comportamento, resultados. Permite medir parte do retorno de um treinamento até que ele impacte o ambiente de trabalho.

O projeto configurou-se como pesquisa aplicada, concentrando-se na metodologia de abordagem qualitativa e quantitativa, com foco no treinamento contábil e no acompanhamento da aplicação prática do aprendizado pelos clientes. Foram realizadas aulas expositivas, estudos de caso e simulações contábeis, complementadas por pré e pós-testes para avaliar a evolução do conhecimento. Além disso, aplicaram-se questionários de satisfação e feedback qualitativo, e realizou-se acompanhamento pós-treinamento por meio de reuniões e monitoramento de indicadores de desempenho. Essa metodologia possibilitou não apenas a capacitação técnica, mas também a análise da efetividade do treinamento e do retorno sobre o investimento, subsidiando decisões estratégicas da empresa. No decorrer das quatro semanas de estágio foi organizado em fases sequenciais distribuídas.

Diagnóstico

Verificou-se na primeira fase no presente trabalho adotou a pesquisa-ação como abordagem metodológica, por tratar-se de um estágio supervisionado em que a estudante participou ativamente da identificação do problema, da proposição da solução e da avaliação dos resultados no ambiente organizacional. De acordo com Thiollent (2011), a pesquisa-ação caracteriza-se pela interação entre pesquisador e sujeitos da organização, com vistas à transformação prática de um processo e à produção de conhecimento aplicado.

O projeto de intervenção foi estruturado em quatro fases sequenciais, organizadas em um cronograma de quatro semana:

1. Diagnóstico – levantamento da situação-problema no setor de treinamento da empresa, por meio de entrevistas, observações e análise documental.

2. Planejamento – definição dos objetivos, conteúdos, estratégias de acompanhamento pós-treinamento e indicadores de desempenho a serem monitorados.

3. Implementação – aplicação do plano de ação, contemplando treinamentos teóricos e práticos, simulações, estudos de caso e instrumentos de coleta de feedback.

4. Avaliação – análise dos resultados quantitativos e qualitativos obtidos, considerando evolução técnica, impacto nos processos contábeis e percepção dos colaboradores.

Para mensurar a efetividade das ações e o impacto do treinamento, foi adotado o Modelo de Kirkpatrick (1967) em seus quatro níveis (reação, aprendizagem, comportamento e resultados). Em complemento, utilizou-se a extensão proposta por Phillips (2003) – ROI Methodology –, que acrescenta um quinto nível de avaliação, permitindo converter os benefícios obtidos em termos monetários e calcular o retorno sobre o investimento (ROI).

Desenho da solução

Com a ferramenta definida, na segunda fase desenho da solução foi elaborado com base no diagnóstico prévio, considerando as necessidades de treinamento contábil e o acompanhamento dos clientes. Foram definidos os objetivos, conteúdos programáticos, métodos de ensino e estratégias de acompanhamento pós-treinamento, garantindo alinhamento com os objetivos estratégicos da empresa. A implementação contemplou a aplicação de treinamentos teóricos **e** práticos, estudos de caso, simulações contábeis e utilização de ferramentas de apoio, além de mecanismos de avaliação e **coleta de feedback** dos participantes. Durante essa etapa, foram monitorados indicadores de desempenho, permitindo acompanhar a evolução do aprendizado e a efetividade da aplicação prática do conhecimento, promovendo ajustes contínuos na metodologia e garantindo a melhoria dos processos contábeis e da experiência dos clientes. Após uma sessão de treinamento com a equipe, o novo sistema foi ativado para um grupo de quatro clientes. Durante essa semana, foi prestado suporte contínuo para sanar dúvidas e garantir a adesão ao novo método de feedback. Esta fase foi crucial para testar a solução em um ambiente controlado, permitindo da empresa garantindo a expansão.

Implementação e resultados

Nessa fase final do projeto, os resultados quantitativos mostraram que a aplicação de um programa estruturado de treinamento e pós-treinamento foi eficaz para aprimorar o desempenho da equipe contábil, reduzir falhas, aumentar a produtividade e fortalecer a cultura de aprendizado contínuo. Além das métricas objetivas, foram coletados dados qualitativos por meio de entrevistas e observações, que ressaltaram a clareza dos conteúdos, a qualidade do material didático e a boa estrutura das instruções.

A utilização de exercícios práticos e simulações de situações reais foi considerada altamente relevante para consolidar o conhecimento. O feedback pós-treinamento e o acompanhamento contínuo possibilitaram reforçar conceitos, corrigir práticas inadequadas e realizar ajustes no processo de aprendizagem. Os resultados indicaram impacto significativo tanto na equipe quanto nos processos contábeis.

A redução de erros confirma estudos como Silva (2020), que destacam a eficácia de treinamentos estruturados para aumentar a acurácia operacional. Já o ganho de eficiência no tempo de execução confirma a importância de integrar teoria e prática, conforme Davenport (1993). O feedback contínuo demonstrou que ações de reforço são essenciais para consolidar o aprendizado.

Com a combinação da pesquisa-ação e o modelo de avaliação de Phillips, sendo possível:

- compreender a experiência prática do estágio;
- avaliar a efetividade do treinamento em aprendizagem e resultados organizacionais;
- mensurar objetivamente a contribuição financeira do projeto, comprovando o valor agregado dos serviços de capacitação.

Considerações finais

No decorrer do projeto de estágio ocorreu o desenvolvimento de intervenção e implementação que possibilitou responder de maneira prática à questão apresentada na introdução. Segundo Silva (2002), a ineficiência e os riscos relacionados aos processos de treinamento contábil foram significativamente reduzidos com a adoção de um sistema centralizado, padronizado e de fácil aplicação junto aos gestores e colaboradores.

Os resultados alcançados, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, comprovaram a efetividade da solução implementada dos pós treinamento. Que para mim, conta com experiência de grande relevância, pois permitiu ter a oportunidade de ganho de conhecimento pessoal e profissional. E assim aplicar diretamente o conhecimento teórico adquirido em sala de aula a um desafio organizacional real, atendendo ao principal objetivo do estágio de complementar o processo de ensino-aprendizagem do curso de Administração.

A participação em todas as fases de um projeto de melhoria, desde o diagnóstico até a análise dos resultados, reforçou minhas habilidades analíticas e de gestão em todas as fases iniciando com a recepção administrativa contábil. Para a empresa, além dos benefícios imediatos em produtividade, segurança, acompanhamento de produtividade e pós treinamento, o projeto deixou como legado um processo estruturado e escalável. Recomenda-se a expansão do sistema para todos os clientes e a implementação futura de um projeto de digitalização documental dos últimos anos, consolidando a cultura de gestão da informação na organização dando ainda mais eficácia.

Referências

ARAÚJO, José Roberto; GARCIA, José Carlos; MARTINES, José Eduardo. *Gestão de Processos: Melhores Resultados e Excelência Organizacional*. Porto Alegre: Bookman, 2020.

ABBAD, Gardênia da Silva; Zerbini, Thaís. *Impacto de treinamento no trabalho via Internet*. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, 2005. Repositório Institucional da UnB.

AN INTENTION-based model of transfer of training. Eddie Cheng, Karin Sanders & Ian Hampson; estudo aplicando teoria de intenção (intention-based) para explicar comportamento de transferência de treinamento.

CAMPANHOLO, Ana Beatriz. *Precificação de serviços de consultoria*. Dissertação, UFPR, 2018.

COSTA, Daniele Bernardi da; Garcia, Simone Domingues; Vannuchi, Marli Terezinha Oliveira; Haddad, Maria do Carmo Lourenço. Impacto do treinamento de equipe no processo de trabalho em saúde: revisão integrativa. *Revista de Enfermagem* UFPE On Line.

GEGENFURYNER, Andreas; Testers, Laurent. Transfer of training among non-traditional students in higher education: Testing the theory of planned behavior. *Frontiers in Education*, 2022.

LOPES, José Eduardo; Severino, Marisa Aparecida; Nakata, Lina Eiko. ROI em Treinamento: Aplicação de uma Metodologia para Mensuração. *Revista Inovação, Projetos e Tecnologias* – IPTEC, UFU.

KIRKPATRICK, Donald L. *Evaluating training programs*: the four levels. San Francisco: Berrett-Koehler, 1994.

MAGALHÃES Lacerda Rodrigues, Érika; Abbad, Gardênia. Impacto do Treinamento no Trabalho: Investigando Variáveis Motivacionais e Organizacionais como suas Preditoras. *RAC - Revista de Administração Contemporânea*, vol. 7, n. 4, 2003.

PALMEIRA, Cristina Gomes. *ROI de Treinamento, Capacitação & Formação Profissional* – Retorno do Investimento. 2. ed. QualityMark Editora.

PHILLIPS, Jack J.; PHILLIPS, Patti P. Measuring ROI in training and performance improvement programs. New York: Routledge, 2003.

RETORNO financeiro sobre o investimento em treinamento para incorporação de competência. Maria Lúcia Gili Massi. *Revista Científica Hermes*.

SCARPIN, J. E.; da Silva, G. P. Precificação em empresa de serviço de consultoria e implantação de sistemas. *Anais* Do Congresso Brasileiro De Custos – ABC.

TEIXEITA DE OLIVEIRA, Maria Regina de Carvalho. *Impacto do treinamento no desempenho e na carreira:* um estudo com alunos de pós-graduação lato-sensu de uma empresa de serviço de energia elétrica. Dissertação de Mestrado, UFMG.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Estágio Supervisionado em Administração no Ministério Público Federal em Anápolis-GO

Ana Luiza Soares da Silva[81]

Adriana Aparecida Costa[82]

Resumo: Este trabalho apresenta um breve relatório das experiências de estágio supervisionado em Administração no Ministério Público Federal localizado na cidade de Anápolis-GO no período de fevereiro à outubro de 2025. Durante esse tempo, observou–se mais de perto a rotina administrativa da instituição, compreendendo sua importância para o bom funcionamento do órgão público e para a transparência das atividades realizadas. Entre as principais tarefas desempenhadas, destaca-se a participação no processo de contagem do patrimônio da unidade, atividade essencial para o controle e organização dos bens públicos. Além disso, acompanhou-se a movimentação interna de alguns desses bens, o que permitiu entender os procedimentos burocráticos necessários para assegurar a correta destinação e utilização dos recursos disponíveis. Essa vivência prática contribuiu para o desenvolvimento de habilidades como atenção aos detalhes, responsabilidade e organização, além de reforçar a relevância da Administração no apoio às funções institucionais do Ministério Público.

Palavras-chave: administração; estágio; organização; patrimônio.

Introdução

Este Relatório de Experiência de Estágio é um instrumento essencial na formação acadêmica, pois permite ao estudante refletir sobre sua prática profissional, relacionando teoria aplicada em sala de aula em suas vivências no mercado de trabalho. Ao documentar as atividades realizadas, é possível fazer a análise crítica das experiências adquiridas e demonstrar o desenvolvimento das competências necessárias para a área de atuação. Dessa forma, o relatório não é apenas um requisito curricular, mas um meio de consolidar o aprendizado e registrar a contribuição do estágio para a formação do futuro profissional.

[81] Graduanda do curso de Administração. E-mail: anwluiza@gmail.com.
[82] Orientadora deste trabalho, Adriana Aparecida Costa. Docente do Curso de Administração. Especialista em Administração pela Universidade Estadual de Goiás. E-mail: adriana.aparecida@ueg.br.

Este relatório tem como objetivo apresentar as principais atividades desenvolvidas durante o período de estágio supervisionado, descrevendo os processos administrativos observados e as contribuições para a vida acadêmica do aluno. Busca, ainda, relacionar a experiência adquirida ao longo do curso de Administração para enfrentar dificuldades e aplicar as habilidades desenvolvidas.

Além disso, sua produção visa registrar de maneira sistemática o aprendizado obtido, possibilitando não apenas a avaliação institucional, mas também a construção de um documento que possa servir como referência futura para o próprio estudante e para futuros estagiários. Dessa forma, este relatório é fruto do compromisso com a formação profissional e com o desenvolvimento de uma prática administrativa ética e eficiente.

A elaboração deste relatório fundamenta-se na necessidade de compreender a atuação do administrador no setor público, especialmente dentro de uma instituição como o Ministério Público Federal. A gestão administrativa é o alicerce que sustenta o cumprimento das funções institucionais do órgão, e observar como os processos se organizam na prática, permite um estudo mais aprofundado da eficiência, da burocracia e da importância da gestão de recursos. Assim, a fundamentação do estudo encontra respaldo tanto nos autores da Administração Pública quanto na experiência vivenciada pela estagiária nesse curto período.

Desenvolvimento

Para dar continuidade no relatório, é necessário aprimorar alguns conceitos da Administração Pública. Alguns autores se dedicaram a estudar sobre esse setor e trazer esses conceitos para que possibilitasse a aplicação no cotidiano das instituições. Pode-se citar a eficiência na gestão pública, que é um dos grandes desafios das instituições estatais modernas. Segundo o autor brasileiro Luiz Carlos Bresser-Pereira (1998), a Administração Pública deve buscar constantemente a eficiência, superando o modelo burocrático tradicional e aproximando-se de práticas gerenciais que garantam maior qualidade nos serviços prestados à sociedade. No contexto do Ministério Público Federal isso não seria diferente, já que a

atuação do órgão depende de uma estrutura administrativa organizada para dar suporte às atividades, como a defesa da ordem jurídica e dos interesses coletivos. A boa gestão dos recursos materiais, humanos e patrimoniais contribui diretamente para que o MPF cumpra sua missão institucional de forma ágil, transparente e eficaz, demonstrando como a aplicação dos princípios de eficiência propostos por Bresser pode fortalecer o funcionamento de um órgão essencial à justiça e ao Estado democrático de direito.

Durante o período de estágio, foi observadas algumas atividades que são desenvolvidas na instituição, dentre elas, foi o relatório dos patrimônios. Essa atividade administrativa é de suma importância para manter a organização e o controle dos bens, pois caso não haja mais demanda dele em certo setor, pode-se fazer a movimentação interna desses ítens para outro setor, ou enviá-lo para outra unidade do MPF. Ao longo dessa atividade, pode-se observar um gargalo nesse relatório de patrimônio relacionado a biblioteca disponibilizada para os servidores e estagiários.

Tendo em vista toda essa estrutura do Ministério Público Federal e seus objetivos de atender a população e aos seus interesses pessoais, temos a Biblioteca Sebastião Fleury Curado, localizada na Procuradoria da República de Goiânia como objeto de comparação. Essa biblioteca em questão é um espaço aberto ao público, no qual alunos e cidadãos podem ir para estudar e alugar livros.

Por outro lado, a Procuradoria de Anápolis, por estar localizada em um prédio alugado, não comporta uma biblioteca com estrutura para abertura ao público. Além disso, há um grande problema de organização por não ter um sistema atualizado ou computadorizado para a retirada de livros pelos servidores e estagiários. Ao pegarem os livros, é necessário assinar um caderno constando o aluguel do mesmo, porém, por não ter alguém que faça esse controle, os livros são retirados e geralmente não são devolvidos ao lugar. Isso gera certa dificuldade no período de relatório dos bens da organização, pela falta de livros ou por estarem em um local diferente dentro da unidade.

A Coordenadoria, que é o setor administrativo da organização, é uma das áreas afetadas, pois têm a maior responsabilidade sobre os relatórios de bens. E como abordado

inicialmente, a eficiência e organização são conceitos importantíssimos para o bom desenvolvimento de uma organização, principalmente no setor público, no qual a prestação de contas deve ser mais assertiva.

Considerando as problemáticas identificadas, durante o período de estágio, a estagiária propôs a substituição do controle manual em caderno por um sistema informatizado. Para isso, sugere-se a instalação de um computador na biblioteca, no qual será registrado o acervo atualizado de livros. No momento da locação, o servidor ou estagiário responsável deverá inserir informações como: título da obra, código de identificação, nome do servidor que realizou a retirada, setor de lotação e a data do empréstimo.

O acesso a esse sistema poderá ser compartilhado com a equipe administrativa, coordenador e estagiários, por meio de uma plataforma digital, como o Google Planilhas, possibilitando o acompanhamento em tempo real sem a necessidade de manter um servidor fixo na biblioteca, visto que a demanda não justifica a contratação de um profissional exclusivo para esse setor. Além disso, propõe-se a realização de um balanço anual do acervo, a fim de verificar a localização dos livros e, quando necessário, solicitar sua devolução.

Considerações finais

A par disto, o período de estágio é de suma importância para o estudante de Administração, pois permite colocar em prática tudo o que já aprendeu. Nesse relatório foi possível observar as atividades administrativas dentro de um órgão público, o Ministério Público Federal. Durante esse período, a estagiária auxiliou no processo de relatório dos patrimônios da instituição e pôde perceber um gargalo em uma das áreas, a biblioteca.

Neste trabalho, foi relatado a falta de controle efetivo na retirada de livros da biblioteca, o que causa dificuldades no período de elaboração do relatório patrimonial da instituição. Destacou-se a importância da eficiência e da burocracia para o bom andamento da organização, tendo em vista que no setor público a prestação de contas e a organização são essenciais.

A partir dessa problemática, a estudante elaborou uma possível solução que consiste na automatização desse setor, para que seja algo integrado e controlado mais de perto. É importante ressaltar que este estudo não tem a pretensão de esgotar todas as indagações e o que aconteceu no estágio como um todo, sendo assim apenas um recorte com o que mais chamou a atenção da estagiária e onde ela teve a possibilidade de exercitar seus aprendizados.

Portanto, deve-se informar que a problemática em questão ainda não teve a oportunidade de ser resolvida. A solução proposta está em fase de análise, tendo em vista que o período de estágio não findou-se, a estagiária almeja que seu projeto possa ser implantado em um futuro próximo.

Referências

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter. *Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

Ministério Público Federal. Atuação. defesadasociedade.mpf.mp.br. Disponível em: https://defesadasociedade.mpf.mp.br/www/atuacao.html. Acesso em: 24 abr. 2025.

Vivências em uma sala de aula de terceiro ano do ensino fundamental

Ana Paula Rosa Galvão[83]

Lázaro Moreira de Magalhães[84]

Resumo: O estágio supervisionado representa um momento essencial na formação docente, possibilitando que o acadêmico vivencie a prática educativa, compreenda as dinâmicas escolares e desenvolva um olhar reflexivo sobre o processo de ensino e aprendizagem. Este relato descreve uma aula ministrada pela estagiária Ana Paula Rosa Galvão, em uma escola municipal, localizada em Anápolis-GO, com uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental, dentro do Projeto Mosaico, cujo tema central era Cultura Oceânica. A proposta articulou o ensino de Língua Portuguesa com a Educação Ambiental, a partir de um ditado temático sobre o oceano e da análise das classes gramaticais (substantivos, verbos, adjetivos e pronomes), favorecendo a construção de saberes linguísticos em diálogo com o conhecimento científico. A metodologia utilizada valorizou a ludicidade, o diálogo e a escuta sensível das curiosidades das crianças, criando um ambiente participativo e reflexivo. A experiência evidenciou que a contextualização dos conteúdos e a valorização dos interesses dos alunos contribuem para uma aprendizagem significativa, crítica e prazerosa.

Palavras-chave: estágio supervisionado; cultura oceânica; linguagem.

Introdução

O estágio supervisionado é um componente fundamental na formação do professor, pois constitui um espaço privilegiado para a articulação entre teoria e prática, promovendo a reflexão sobre o fazer pedagógico e o desenvolvimento da identidade docente. A prática relatada foi realizada em uma escola municipal, situada em Anápolis-GO, durante o segundo semestre letivo de 2025, com uma turma de terceiro ano do ensino fundamental.

As atividades de regência foram iniciadas em agosto. Em uma destas regência foi desenvolvida uma aula de Língua Portuguesa, integrando-a ao tema "Cultura Oceânica", proposto pelo Projeto Mosaico[85] da escola. O objetivo principal da atividade foi contextualizar

[83] Graduando do Curso de Pedagogia E-mail: rosagalvaoanapaula@gmail.com.

[84] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia. Mestre em Políticas Públicas para a Educação Básica pela Universidade de Brasília (UNB) E-mail: lazaromagalhaes@ueg.br.

[85] O "Projeto Mosaico: Integrando Saberes" é uma proposta pedagógica que busca integrar diferentes áreas do conhecimento de forma contextualizada e significativa, promovendo a aprendizagem através de temas

o estudo das classes gramaticais (substantivo, adjetivo, verbo e pronome) desenvolvendo os objetos de conhecimento e as habilidades previstas na BNCC em um conteúdo temático significativo, explorando elementos do oceano por meio de um ditado temático e de uma atividade de classificação linguística.

Além do desenvolvimento de habilidades linguísticas, a aula buscou ampliar o repertório científico e ambiental dos estudantes, promovendo um espaço de diálogo, escuta e construção coletiva de saberes, despertando a curiosidade e a consciência sobre a importância dos ecossistemas marinhos.

Desenvolvimento

A prática docente desenvolvida neste estágio se fundamenta em uma abordagem reflexiva e construtivista do ensino. Segundo Pimenta e Lima (2012), o estágio deve ser compreendido como um espaço de formação e reflexão, em que o futuro professor analisa criticamente suas ações e compreende a complexidade do contexto escolar. Assim, a docência supervisionada se torna uma oportunidade de unir teoria e prática e de experimentar diferentes metodologias.

Para Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção e construção. Ao propor uma aula dialógica, que valoriza as curiosidades e saberes prévios das crianças, a estagiária possibilitou que o aprendizado se desse de forma ativa, significativa e contextualizada.

Além disso, é importante que o ensino da gramática seja significativo e contextualizado, partindo de situações reais de linguagem para o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Ao utilizar o tema “Cultura Oceânica” como eixo articulador, a atividade aproximou os conteúdos gramaticais da realidade dos alunos, promovendo a compreensão funcional da língua.

contemporâneos transversais da BNCC. Ele visa desenvolver habilidades e competências nos estudantes de maneira crítica, criativa e interdisciplinar.

Por fim, Luckesi (2013) destaca que o processo avaliativo deve ser contínuo e reflexivo, acompanhando o desenvolvimento dos alunos e orientando novas práticas pedagógicas. A estagiária utilizou a observação e a participação como instrumentos de avaliação formativa, ajustando a condução da aula conforme as necessidades da turma.

Metodologia

A metodologia adotada foi a da pesquisa-ação, na qual o professor-estagiário atua como agente ativo do processo educativo, planejando, executando, observando e refletindo sobre sua prática.

A aula foi estruturada da seguinte forma:

- *Observação inicial*: A estagiária acompanhou a correção das atividades de casa no livro de Ciências, interagindo com os alunos e observando suas dificuldades e avanços.
- *Introdução do tema "Oceano"*: Foi distribuído para as crianças, um jogo dos 14 erros (adaptação do jogo dos 7 erros) com a imagem do fundo do oceano, a atividade foi bastante envolvente, e enquanto realizavam a atividade, conversavam sobre o tema.
- *Ditado temático*: Foram ditadas palavras temáticas sobre seres vivos que vivem no oceano como por exemplo: anêmona, plâncton, etc.
- *Análise linguístic*a: As crianças copiaram as frases relacionadas às palavras do ditado no caderno e, com a mediação da estagiária, identificaram e classificaram as classes gramaticais (verbo, substantivo, adjetivo e pronome). A atividade aconteceu de forma tranquila, pois as crianças já tinham um conhecimento prévio sobre o conteúdo e não apresentaram grandes dificuldades. Para explicar como deveria ser feito, a estagiária resolveu uma das frases no quadro, classificando e mostrando o passo a passo. As crianças que precisaram de ajuda, especialmente

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

aquelas com laudo, receberam apoio da professora regente e da cuidadora, que permaneceram na sala durante todo o tempo oferecendo suporte.

- *Diálogo reflexivo*: A partir das palavras do ditado, surgiram conversas espontâneas sobre o oceano. Os alunos compartilharam curiosidades e fizeram perguntas, como "Como o plâncton é na vida real?" (Plâncton é bastante conhecido pelas crianças por conta do desenho animado Bob Esponja). A estagiária aproveitou para explicar conceitos científicos de forma tranquila.
- *Avaliação e fechamento*: A estagiária observou a participação e compreensão da turma, reforçando os aprendizados e destacando o papel da linguagem para expressar e compreender o mundo. A metodologia valorizou a interdisciplinaridade, a participação ativa dos alunos e o diálogo como ferramenta de aprendizagem, articulando conteúdo gramatical e conhecimento científico.

Durante a aula, os alunos participaram com muito interesse e curiosidade. Desde o início, com o jogo dos 14 erros, mostraram-se animados e atentos, comentando sobre o fundo do mar e relacionando o tema com coisas que já conheciam, como desenhos e experiências pessoais. No ditado temático, ficaram curiosos com as palavras novas e fizeram várias perguntas para entender melhor, foi neste momento que surgiu o diálogo espontâneo. Neste momento, o conhecimento compartilhado foi adquirido pelo senso comum, já que foi um diálogo não planejado, se a estagiária tivesse se preparado e buscado informações científicas, com fundamentos científicos teria sido um momento ainda mais enriquecedor. Já para manter a turma motivada, a estagiária conversou bastante com os alunos, ouviu suas opiniões e fez perguntas que os incentivaram a participar mais.

Em alguns momentos, alguns alunos se distraíram, principalmente na parte de classificar as palavras pois se tratava de uma atividade teórica e mais cansativa, que não possuía um caráter lúdico e envolvente, a anão ser por se tratar de uma atividade temática. Para retomar a atenção, a estagiária deu novos exemplos, fez comparações com palavras do dia a dia e chamou os alunos para participar mais ativamente.

Os alunos desenvolveram habilidades de leitura e escrita, conseguiram identificar substantivos, verbos, adjetivos e pronomes e também mostraram mais curiosidade e atenção. Eles conseguiram classificar as palavras corretamente e participar das discussões, mostrando que entenderam o conteúdo e alcançaram os objetivos da aula.

Resultados e Discussões

A aula revelou alto nível de produtividade e curiosidade por parte dos alunos. O tema do oceano despertou entusiasmo e facilitou a compreensão das classes gramaticais, pois as palavras do ditado tinham significado concreto e interessante para as crianças. O uso de frases contextualizadas permitiu que elas identificassem substantivos, verbos, adjetivos e pronomes com maior interesse.

O diálogo espontâneo que surgiu durante a atividade foi um dos pontos mais ricos da experiência. Os alunos demonstraram pensamento crítico e curiosidade, formulando perguntas e relacionando o tema a suas vivências, esse momento evidenciou a aprendizagem significativa.

A estagiária percebeu que unir linguagem e ciência ajudou os alunos a aprender melhor, desenvolvendo tanto a comunicação quanto os conhecimentos sobre o oceano. Também notou a importância de ouvir os alunos e adaptar a aula conforme seu interesse e participação.

Considerações finais

O relato evidencia que o estágio supervisionado é um espaço de crescimento pessoal e profissional, permitindo ao acadêmico vivenciar desafios reais da docência, refletir sobre sua prática e aprimorar suas estratégias de ensino. A aula ministrada sobre Cultura Oceânica mostrou que a contextualização temática e a interdisciplinaridade tornam a aprendizagem mais significativa e prazerosa, despertando a curiosidade, o raciocínio e a autonomia dos estudantes. A experiência reforçou a importância de se planejar aulas flexíveis e integradas,

valorizar a voz e os saberes dos alunos, utilizar metodologias ativas que promovam engajamento e refletir continuamente sobre a prática docente.

Como afirma Freire (1996), o professor deve ser um mediador que cria possibilidades para a construção do conhecimento. Essa vivência reafirmou o compromisso da estagiária com uma educação crítica, reflexiva e transformadora, pautada no diálogo, na escuta e na valorização da curiosidade infantil.

Referências

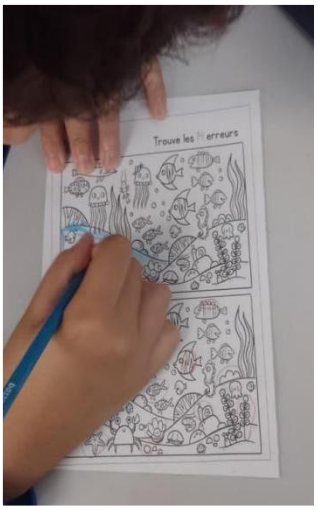
FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia:* Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem na escola.* 10. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores:* unidade teoria e prática. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência.* 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Anexos:



A argumentação como prática de formação: sequência didática sobre o consumo de água no Ensino Médio

Andressa Rodrigues da Silva[86]

Silvair Félix dos Santos[87]

Resumo: Este relato de experiência descreve parte das atividades realizadas durante o Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa, do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG), no ano de 2025. O estágio proporcionou a integração entre a teoria estudada na universidade e a prática pedagógica, com ênfase no planejamento e nas regências de aulas, na correção de produções textuais e na criação de materiais didáticos. O texto focaliza, especificamente, a concepção e a aplicação de uma sequência didática para turmas do 3º ano do Ensino Médio de um Colégio Estadual, em Anápolis - Goiás. A sequência didática analisada teve como tema central o consumo e o desperdício de água, servindo como contexto para o trabalho com o gênero artigo de opinião, visando desenvolver nos alunos a capacidade de argumentação consciente e crítica acerca de um problema socioambiental relevante.

Palavras-chave: língua portuguesa; formação do professor; artigo de opinião.

Introdução

O presente relato descreve minha experiência vivenciada no estágio curricular supervisionado de Língua Portuguesa, realizado no segundo semestre de 2025. A atuação foi realizada em um colégio público de Anápolis, no estado de Goiás, com turmas do Ensino Médio, cujos alunos, na faixa etária de 15 a 19 anos, são oriundos do bairro da escola e de regiões vizinhas.

O estágio, componente do Curso de Letras da UnU Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior (UEG), teve sua prática fundamentada pelas discussões e planejamentos realizados na disciplina de Práticas de Ensino de Língua

[86] Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras na Universidade Estadual de Goiás. E-mail: andressa6221@gmail.com.

[87] Orientador do estágio. Docente do Curso de Letras. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: silvair@ueg.br.

Portuguesa. Esse embasamento teórico, que incluiu estudos sobre linguagem, língua e ensino, foi crucial para que eu conseguisse conectar a teoria à realidade da escola-campo.

No plano de atividades, cumpri as 50 horas obrigatórias de regência e semi-regência por meio de um conjunto de ações que incluíram a observação da escola, a assistência à professora regente, a análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e, principalmente, o planejamento e a ministração de aulas. O foco deste relato recairá sobre a sequência didática em que planejei e ministrei aulas sobre consumo e desperdício de água, tematizada no gênero artigo de opinião. O intuito foi, simultaneamente, atender às demandas da escola e introduzir um tema socialmente relevante para os alunos, buscando aproximar o conteúdo curricular de seu contexto social.

Na nossa cidade, Anápolis (GO), o índice de perda de água tratada é significativo, registrando 33,87% de perdas na distribuição, de acordo com os dados do Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento (SINISA), o que demonstra estar entre os maiores de Goiás e acima da média nacional. Durante meu período de estágio, o desperdício de água na escola-campo chamou a minha atenção, desperdício esse que ocorre tanto por parte dos alunos quanto por falta de manutenção na infraestrutura da escola. Observando esse cenário, decidi trabalhar uma aula sobre consumo e desperdício de água na escola com turmas do terceiro ano do Ensino Médio, a fim de promover o início da conscientização acerca desse tema.

O consumo e desperdício de água na escola

Durante a minha primeira visita ao Colégio Estadual, me chamou atenção algumas coisas: a receptividade dos professores e gestores escolares; a generosidade e abertura das professoras regentes em nos receber e ceder algumas de suas aulas; a energia dos alunos (e às vezes a falta dela); e algumas coisas em relação a estrutura. Ao andar nos corredores observei algumas torneiras dos bebedouros pingando, notei que o diretor e os professores tentam fechá-las sempre que passam em frente a algum bebedor (hábito que também passei a ter).

Ao entrar no banheiro feminino das alunas pela primeira vez, notei o chão alagado com água derramada de um vaso sanitário com a descarga estragada. Havia muitas pias no banheiro, mas só uma torneira funcionando, as demais estavam interditadas (amarradas de alguma forma para não serem usadas e nem deixar pingando). Esses problemas e o desperdício de água chamou a minha atenção e me fez refletir sobre o porquê ele acontece e se estavam sendo tomadas algumas providências para evitá-lo e cessá-lo por parte de toda a comunidade escolar.

Em decorrência disso, perguntei à professora regente se aconteciam campanhas para conscientizar os alunos acerca desse desperdício de água e ela me informou que até aquele momento (agosto de 2025) não havia ocorrido nenhuma no ano. Tive a ideia então de propor uma aula para falar desse assunto, com o objetivo de conscientizar os alunos e desenvolver o pensamento crítico em relação ao assunto.

Planejamento da aula e dos materiais didáticos

Durante o mês de Agosto, trabalhei em sala com os alunos do terceiro ano do ensino médio desenvolvendo o conteúdo acerca dos gêneros textuais Resenha Crítica e Carta Aberta. Ambos os gêneros trabalham argumentação e durante as aulas notei que, por mais que os alunos tenham muitas opiniões, eles têm dificuldades de expressá-las com clareza. Sempre que eu pedia para que justificassem uma resposta durante as atividades ou que argumentassem mais acerca de uma opinião, eles demonstraram muita dificuldade em expressar seus pensamentos e usar argumentos para defendê-los.

A produção de textos argumentativos representa um desafio significativo para muitos alunos, que demonstram dificuldade em expor seus saberes, posições e sentimentos com a clareza e a estruturação necessárias, resultando em textos, por vezes, incoerentes e de difícil compreensão. Esse déficit é uma realidade palpável nas escolas, inclusive no Colégio onde realizei meu estágio, evidenciando uma lacuna entre a teoria e a prática pedagógica.

Apesar de a Base Nacional Comum Curricular destacar a importância de se trabalhar com o discurso, a opção explícita por esse trabalho ocorre apenas em momentos específicos, como se o seu estudo apenas em uma fase de formação fosse suficiente. As escolas e os sistemas de ensino podem transformar as competências gerais em itens de lista a serem cumpridos. Dessa forma, trabalhar a argumentação vira uma meta a ser cumprida em um bimestre específico, com um gênero textual específico, para que se possa marcar essa caixinha. Perde-se, assim, a visão de que a argumentação deve ser o modo de operar do pensamento em todas as áreas, e não um conteúdo a ser ensinado isoladamente.

A dificuldade em ensinar a argumentar não é nova. Para Charaudeau (2009), a tradição escolar nunca esteve muito à vontade com o gênero argumentativo. Apesar de as instruções oficiais recomendarem o desenvolvimento da capacidade de raciocínio, nada é dito sobre como se chegar a esse desenvolvimento. O autor explica que argumentar é uma atividade complexa, inscrita numa finalidade racionalizante, marcada pela lógica e pelo princípio de não-contradição, diferentemente dos gêneros narrativo e descritivo, que têm uma finalidade mimética e descritiva.

Em consonância, para Boff, Köche e Marinello (2017), argumentar diz respeito à discussão de problemas controversos, com o objetivo de sustentar ou refutar uma opinião de forma coerente. Pensando na importância da argumentação na escola e na vida dos alunos, decidi trabalhar com o gênero artigo de opinião em uma aula (mais precisamente uma sequência didática) na temática de consumo e desperdício de água com três turmas do terceiro ano do ensino médio.

O conteúdo dessas aulas foram textos informativos. Trabalhei com os alunos a interpretação de um texto audiovisual: documentário “Por que a água é uma das coisas mais estranhas do Universo” e a análise de seu tema; e o gênero textual artigo de opinião, sua estrutura (tese, argumentos, contra-argumentação, conclusão) e estratégias argumentativas.

O objetivo geral das aulas foi discutir sobre o consumo e desperdício de água no colégio estadual. Os objetivos específicos foram refletir sobre a importância da água na escola; compreender a estrutura e a função social do gênero textual (artigo de opinião); elaborar um

posicionamento crítico e fundamentado sobre o tema, baseado em observação do contexto social e dados do texto; e elaborar um texto no gênero artigo de opinião.

As aulas foram expositivas e dialogadas, com momentos de debate, análise e produção escrita. Cada aula durou 50 minutos. Na primeira aula iniciei contextualizando o tema consumo e desperdício de água na escola. Nesse momento inicial, questionei os alunos sobre como percebem o uso da água em seu cotidiano, tanto na escola quanto em casa, a fim de ativar os conhecimentos prévios e motivar a participação.

Em seguida reproduzi um documentário curto (de 3 minutos e 15 segundos) sobre a importância da água e os problemas relacionados ao desperdício, para chamar mais a atenção dos alunos para essa temática. Depois de assistir o documentário, conduzi uma discussão coletiva sobre o conteúdo apresentado, incentivando que os estudantes compartilhem percepções, dúvidas e reflexões sobre o impacto do consumo consciente de água. Para tal, fiz as seguintes perguntas:

- Tem água em várias partes do universo (até na lua). A água chega até seu bairro todos os dias?
- Por que vocês acham que ocorre falta de água na nossa cidade?
- Aqui na escola falta água?
- Há muito desperdício de água na escola? Como ocorre esse desperdício?
- Vocês já repararam alguma torneira do bebedouro ou do banheiro pingando? Isso ocorre por descuido dos alunos ou falta de manutenção do bebedouro e das torneiras?
- Como a escola lida com esse desperdício?
- Qual o impacto desse desperdício? Além do valor da conta de água, que outras consequências esse problema traz para a comunidade escolar?
- Como vocês acham que esse problema pode ser resolvido aqui na escola?

O debate em volta dessas questões foi muito proveitoso, muitos alunos participaram. Em suas falas percebi uma visão bastante crítica, falaram tanto da responsabilidade e falta de

cuidados dos alunos, quanto da gestão escolar. Em suas falas, relataram que os próprios alunos estragam as torneiras e os vasos sanitários, que acarreta tanto no desperdício de água, quanto no transtorno de privar outros alunos de utilizarem essa estrutura, já que ficam interditadas por falta de manutenção da escola. Ao culpabilizar os alunos, eles não isentaram a escola desse problema.

Antes de ministrar essa aula, eu conversei com o diretor da escola para saber o que ele pensava sobre o assunto e se ele achava uma boa ideia trabalharmos esse tema em sala de aula, a resposta dele foi positiva. Aproveitei a conversa para fazer alguns questionamentos sobre a estrutura da escola e como a gestão cuida dela e previne o desperdício de água. O diretor me relatou que a escola faz a manutenção das torneiras do bebedouro e do banheiro, mas que algumas coisas não compensam mais reparar porque os alunos voltam a estragar e quebrar as torneiras, então é desperdício de dinheiro, na visão dele.

Os alunos argumentaram que, por mais que não compense financeiramente ficar arrumando as torneiras e vasos sanitários, é dever da escola repará-los pois a falta de reparo e manutenção geram muitos transtornos para os alunos, principalmente para os que sequer degradam a escola. Eles comentaram que, além da falta de torneiras para utilizarem, a água no chão dos banheiros incomoda muito, molha os pés e barras das calças deles, além de gerar mau odor. Os alunos demonstraram muita revolta ao falar sobre esses transtornos, e em suas falas conseguiram argumentar muito bem, apesar de ter sido preciso as questões norteadoras e do incentivo e ajuda para que chegassem a pensar e falar sobre esses problemas.

Durante a aula, os alunos comentaram que a água não acaba na escola e expliquei que o diretor nos relatou que isso ocorre porque a escola tem uma grande caixa de água que reserva água para durar até 3 dias, quando o bairro estiver sem água. Mas ressaltei que isso não é desculpa para desperdiçarem água, principalmente em tempo de seca em que costuma acabar a água nos bairros da nossa cidade.

Após as discussões, falei sobre o gênero artigo de opinião, que os alunos já trabalharam em sala anteriormente com a professora regente, então apenas revisei sua estrutura e tirei algumas dúvidas sobre ela. Na sequência, expliquei a proposta de produção textual: os alunos

deveriam elaborar um artigo de opinião sobre o tema consumo e desperdício de água na escola, mobilizando argumentos consistentes, exemplos e opiniões próprias. Os alunos tiveram uma semana para realizar essa produção e eu tive uma semana para corrigi-las e mais uma semana para terminar o planejamento da aula seguinte.

Para a segunda aula, selecionei 1 artigo de opinião completo de um aluno dessas turmas para analisar a estrutura do gênero e mais 6 trechos anônimos dessas produções para fazer análise linguística. Cada trecho ilustrava um único problema específico e recorrente (ex.: um trecho com ideias incompletas ou mal elaboradas, outro com conectivo inadequado, um terceiro com erros de ortografia, pontuação e acentuação).

No início da aula devolvi os artigos de opinião dos alunos corrigidos. Em seguida, projetei os critérios de correção usados (tema; adequação ao gênero (sua estrutura); marcas de autoria (argumentação); convenções da escrita (coesão, pontuação, ortografia e gramática) e dei um breve *feedback* sobre os pontos positivos e negativos nas produções, considerando esses mesmos critérios.

Com o auxílio do *data show*, projetei um documento do *Word* com um artigo completo e depois com trechos/parágrafos a serem corrigidos com a turma. Levei esses mesmos textos impressos para cada aluno corrigi-los em sua folha. Em seguida fiz algumas perguntas guias, de acordo com cada problema, por exemplo.:

- o autor introduz o tema na introdução?
- qual a tese desse autor? Ela está clara?
- quais argumentos ele utiliza para defender a tese?
- a conclusão retoma a tese apresentada na introdução? Ela o faz de forma repetitiva ou com novas palavras, mostrando que os argumentos a reforçaram?
- que conectivo poderia substituir este?
- se lermos este trecho em voz alta, onde faríamos uma pausa mais longa? Isso indica a necessidade de qual sinal de pontuação?

Nesse momento de correção coletiva, abri espaço para as sugestões de melhoria da escrita da turma e fomos corrigindo os textos em tempo real. Utilizando o máximo de trechos

possíveis dos artigos no tempo disponível, guiei os alunos a analisar os textos, identificar seus problemas e propor melhorias, desenvolvendo, assim, o domínio sobre a escrita, a revisão e a reescrita.

Por fim, encerrei a aula reforçando a importância da temática e da argumentação para a vida social e acadêmica dos alunos. Assim como a importância da correção e da reescrita de textos para melhorar a escrita de cada um, de forma autoral e eficaz, a fim de organizar as ideias com clareza, de convencer com argumentos sólidos e de se fazer entender no mundo.

Considerações finais

As discussões realizadas em sala de aula me permitiram chegar a algumas conclusões importantes sobre o uso da água na escola. De um lado, os alunos reconheceram a necessidade de uma conscientização coletiva para reduzir o desperdício, o que inclui fechar torneiras corretamente, usar os bebedouros com cuidado e, sobretudo, preservar o patrimônio, evitando danos às instalações.

Por outro lado, chegamos a um consenso em sala de aula de que a responsabilidade não é apenas dos estudantes. A turma debateu, de forma acalorada às vezes - mas produtiva -, que a gestão escolar tem papel crucial na manutenção dos espaços. Banheiros com torneiras quebradas, vazamentos e falta de higiene criam um ambiente desconfortável e prejudicial para todos.

O problema da água na escola reflete, em pequena escala, desafios maiores da cidade, como a gestão dos recursos hídricos e a infraestrutura de abastecimento. Enquanto a escassez em Anápolis, muitas vezes decorre de manutenção na rede, dentro da escola o maior problema é o desperdício e a depredação, que consomem rapidamente a água armazenada.

Em relação a temática, a conclusão é que, de acordo com as opiniões dadas em sala e das produções textuais dos alunos, só com uma ação conjunta, envolvendo tanto a mudança de atitude dos alunos quanto uma resposta eficiente da gestão, será possível garantir um ambiente escolar mais sustentável e digno para todos.

Em relação à escrita dos artigos de opinião, consigo afirmar que a construção de textos argumentativos ainda é um desafio para muitos estudantes. Muitos alunos têm dificuldade para expressar ideias, opiniões e sentimentos de maneira clara e organizada, o que frequentemente leva a mal-entendidos ou à incompreensão por parte de quem lê.

Na análise linguística, durante a correção dos artigos, identifiquei que os principais desafios se concentram mais na superfície textual do que em questões estruturais graves. Foram detectados erros pontuais de ortografia, gramática, pontuação e acentuação, que, com maior atenção durante a revisão e um retorno às regras gramaticais básicas, podem ser facilmente sanados pelos próprios alunos.

No entanto, o aspecto que mais demandou atenção foi a construção frásica e a organização visual do texto. Percebi a predominância de períodos excessivamente longos, o que compromete a clareza e a fluidez da leitura. Além disso, alguns textos foram redigidos de forma contínua, sem qualquer divisão em parágrafos, enquanto outros apresentaram inadequações no espaçamento indicativo de novos parágrafos, afetando a legibilidade e a estruturação das ideias.

A falta de clareza na argumentação também foi um problema recorrente dos artigos de opinião desses alunos. Muitos de seus argumentos eram incompletos ou pouco detalhados, com afirmações vagas, sem falar como acontece na prática, por quem e o que prova tal argumento. Em vários textos isso ocorreu quando o aluno usa um termo, como "desperdício", mas não deixa claro a que ou a quem ele se refere posteriormente. A referência fica ambígua ou indeterminada e o leitor fica se perguntando: "desperdício do quê? Feito por quem?".

Ao analisar as produções textuais, identifiquei um desafio central no exercício da autoria: a tendência à generalização. Muitos artigos se apoiaram em argumentos genéricos, reproduzindo principalmente discussões realizadas em sala de aula sem um aprofundamento ou pesquisa complementar por parte dos alunos. Como consequência, houve dificuldade em delimitar o foco do debate para a realidade escolar específica dos discentes. Os textos frequentemente abordaram a temática em escalas amplas (municipal, global), tangenciando,

em alguns casos, a proposta inicial, em detrimento de uma análise crítica e personalizada que partisse de suas vivências e observações no ambiente escolar.

A atividade de correção coletiva se mostrou extremamente produtiva não apenas para diagnosticar os desafios específicos dos alunos na produção de artigos de opinião, mas também para envolvê-los ativamente no processo de refinamento textual. Ao analisar colaborativamente os textos, os estudantes puderam visualizar, na prática, a importância de elementos como a delimitação clara de argumentos, a autoria crítica e o domínio das convenções da escrita, indo além da superfície gramatical para compreender a escrita como uma construção intencional e social.

O diagnóstico revelou que, embora os alunos demonstrem familiaridade com a estrutura do gênero, ainda há um caminho importante a percorrer no que diz respeito ao desenvolvimento de uma voz autoral consistente e à sustentação argumentativa ancorada em suas realidades. Essa percepção reforça a necessidade de continuarmos a promover momentos como este, onde a revisão e a reescrita são valorizadas como etapas fundamentais da produção textual.

Referências

BBB NEWS BRASIL. P*or que a água é uma das coisas mais estranhas do Universo*. Youtube, 23 abr. 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OY3L1DPgxjA&ab_channel=BBCNewsBrasil. Acesso em: 18 ago. 2025.

BOFF, Maria; KÖCHE, Vanilda; MARINELLO, Adiane. *Leitura e produção textual*: gêneros textuais do argumentar e expor. Petrópolis: Vozes, 2017.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso*: modos de organização. Trad. Ângela M. S. Corrêa & Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2009.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003. p. 644–650.

COSTA, Jeane Cardoso; DE LURDES NAZÁRIO, Maria. *O ensino reflexivo de escrita em uma perspectiva processual numa turma de 5º ano*: um estudo de caso. Caminhos em Linguística Aplicada, v. 26, n. 1, p. 138, 2022.

DUARTE, Laura. *Ranking nacional mostra que Anápolis investe menos em saneamento que Aparecida e Goiânia*. D'Anápolis, Anápolis, 2025. Disponível em: https://www.dmanapolis.com.br/noticia/65519/ranking-nacional-mostra-que-anapolis-investe-menos-em-saneamento-que-aparecida-e-goiania. Acesso em: 4 set. 2025.

MAFRA, G. M.; BARROS, E. M. D. de. Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação: atividades mediadoras da aprendizagem da escrita. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 6, n. 1, p. 33-62, jan./jun. 2017.

RUIZ, Eliana Donaio. *A correção (o turno do professor)*: uma leitura. Como corrigir redações na escola. São Paulo: Contexto, p. 33-57, 2010.

Relato Ampliado de Experiência em Estágio – Docência Compartilhada

Anna Clara Meireles[88]
Maria Eduarda Rodrigues[89]
Ivana Alves Monnerat de Azevedo[90]

Resumo: O relato apresenta a experiência de Docência Compartilhada realizada em um CMEI (Centro de Educação Infantil) no Agrupamento III D, na cidade de Anápolis. As atividades realizadas contemplaram as atividades da Rotina Inicial, dentre essas: Acolhida, Alfabeto, Janelinha do Tempo, Números e Numerais, promovendo criatividade, interação, inclusão e autonomia. Destaca-se que essas atividades foram realizadas de forma integrada e lúdica pelas professoras em formação e a pela professora regente, respeitando o ritmo individual, como também, incentivando a participação ativa das crianças. A experiência evidenciou a importância e as etapas que compõem a Sequência Didática (Zabala, 1998), da mediação social (Vygotsky, 1991), da ação e exploração do meio (Piaget, 1976) e da prática docente dialógica (Freire, 1996). Nesse sentido, pode-se enfatizar que essa etapa do Estágio favoreceu a aprendizagem significativa das crianças e o desenvolvimento profissional amplo das professoras em formação que envolvendo a reflexão crítica e a interação colaborativa.

Palavras-chave: educação infantil; rotina; sequência didática; lúdica; aprendizagem significativa.

Introdução

A Docência Compartilhada ocorreu no Agrupamento III D, composta por 17 crianças com idades entre 4 e 5 anos. Dentre elas, duas possuíam laudo de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e duas estavam em processo de investigação diagnóstica.

As práticas foram panejadas, por meio de Sequência Didática proposta pos Antoni Zabala (1998) e as orienatações contidas na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), de 2018, direcionada às atividades da Rotina Inicial, dentre essas: Acolhida; Calendário; Alfabeto; Chamadinha; Números e Numerais.

[88] Graduanda do curso de Pedagogia. E-mail: annaclarameireles686@gmail.com.
[89] Graduanda do curso de Pedagogia. E-mail: mariaeduardarodriguesmelo767@gmail.com.
[90] Orientadora deste trabalho. Professora do curso de Pedagogia. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília(UNB).E-mail: ivanamonnerat@ueg.br.

Esse contexto demandou das professoras em formação uma atenção maior à inclusão, à diferenciação das estratégias de ensino e ao respeito ao ritmo individual de cada criança, sempre sob orientação e acompanhamento da professora regente.

Desenvolvimento

As atividades da Rotina Inicial foram enriquecidas pelas atividades lúdicas diversas, como: musicalização, jogos e brincadeiras diversas, desenvolvidas sempre com a mediação das professoras em formação e a professora regente da referida turma.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1991). As crianças se apoiam umas nas outras e na mediação da professora regente para avançar em suas aprendizagens, revelando a potência da interação no desenvolvimento infantil.

As sequências didáticas, foram planejadas com intencionalidade, como destaca Zabala (1998): a organização progressiva das atividades, desde a acolhida até os registros coletivos, contribuiu para aprendizagens significativas, respeitando o nível de desenvolvimento de cada criança.

O autor afirma ainda, que o planejamento por sequências didáticas favorecem a continuidade e a coerência das aprendizagens. Esse princípio foi essencial no estágio, já que cada momento da rotina se conectava ao seguinte, evitando fragmentação.

Essa sequência não era apenas um ritual de organização da sala e, sim como uma oportunidade diária de aprendizagem, de forma dialógica, com vista a construção de vínculos e desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, trabalho com valores: inserido de maneira transversal, reforçando empatia, respeito e cooperação.

Segundo Freire (1996), a prática educativa precisa ser dialógica, centrada na escuta e no reconhecimento das crianças como sujeitos ativos. Ao cantarem, contarem, se identificarem e participarem das propostas, as crianças assumiram papel de protagonistas, demonstrando autonomia e engajamento.

Ao longo desse processo, as professoras em formação realizaram diferentes atividades, com intuito de desenvolveu a consciência fonológica (Lata das letras:), permitindo que cada criança identificasse as letras, associado as letras às palavras conhecidas.

No que se refere os momentos da Chamadinha, realizados, por das fichas nominais, se constituíram em ações preponderantes para o processo de identidade pessoal, e autonomia, com foco na identificação da letra inicial e, Freire (1996) reforça a ideia de que ensinar exige respeito à autonomia e curiosidade do educando.

Durante o a contagem das crianças presentes na sala de - "Quantos Somos":, a qual é realizada após a Chamadinha, além de estimular a noção de quantidade e do reconhecimento dos números, reforçou o desenvolvimento lógico-matemático.

Destaca-se, nesse sentido, que a representação numérica com tampinhas: atividade concreta que favoreceu a construção mais ampla, do conceito de quantidade e dos fatos fundamentais (adição e subtração).;

Para Piaget (1976), a construção do conhecimento ocorre a partir da ação da criança sobre o meio. Isso ficou evidente em atividades como o manuseio das tampinhas, a retirada das letras e a observação da natureza. Ao manipular, experimentar e comparar, as crianças avançaram nos processos de assimilação e acomodação.

Nessa direção, reconhecimento das letras do Alfabeto, também organizados em braille, possibilitou experiências inclusivas e sensoriais, ampliando o entendimento sobre diversidade, que é uma ferramenta fundamental e um marco histórico no processo de inclusão e desenvolvimento educacional de crianças cegas ou com baixa visão significativa.

Já, o preenchimento do quadro Janelinha do Tempo, estimulou a observação do ambiente, a ampliação de vocabulário e a noção de registro diário, por meio de uma Janela que as professoras em formação confeccionaram em EVA bem colorida, onde elas sempre perguntam como está o tempo às crianças.

As atividades musicais e corporais proporcionam momentos de expressão rítmica, coordenação motora e socialização, sendo possível perceber que a participação ativa das

crianças tornava a aprendizagem mais significativa, especialmente quando o conteúdo era relacionado ao cotidiano.

Os desafios e inclusão do trabalho com crianças com TEA e em processo de investigação diagnóstica trouxe desafios importantes, sendo necessário, oferecer apoio adicional, respeitar o tempo de resposta e adotar estratégias visuais, musicais e motoras para potencializar a participação.

Enfatiza-se que a professora regente teve papel essencial nesse processo, auxiliando as estagiárias a adaptar atividades e manter o equilíbrio entre inclusão e aprendizagem coletiva, possibilitando, além de identificar a relevância da realização de um trabalho dinâmico e compartilhado, refletir sobre a prática docente, a importância do planejamento, a necessidade de flexibilidade diante os imprevisto e o valor do trabalho colaborativo nesse âmbito.

Considerações finais

Constatou-se que as crianças apresentaram avanços no reconhecimento de cores, números e letras, embora persistem dificuldades na identificação fora da ordem sequencial. Houve, contudo, um progresso significativo na autonomia e na socialização.

Em diálogo com Freire (1996), Piaget (1976), Vygotsky (1991) e Zabala (1998), foi possível compreender que educar significa acolher, mediar, provocar e organizar experiências que respeitem a singularidade de cada criança.

A experiência revelou que a Docência Compartilhada fortalece tanto o processo de aprendizagem das crianças quanto a formação das futuras professoras, proporcionando vivências práticas alinhadas a referenciais teóricos sólidos.

Referências

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

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

PIAGET, Jean . *A equilibração das estruturas cognitivas*: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

VYGOTSKY, Levi S. A *formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa:* como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Relato de experiência: práticas pedagógicas na educação infantil e reflexões críticas sobre o estágio supervisionado

Anna Lays Sousa Mello[91]
Cibele Pimenta Tiradentes[92]

Resumo: O presente relato de experiência busca refletir sobre a prática pedagógica observada durante o estágio supervisionado na Educação Infantil, realizado no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Mário Quintana, com a turma do Infantil III. As atividades acompanhadas envolveram momentos de acolhida, higiene, alimentação, práticas culturais e experiências lúdicas. A organização da rotina, a valorização da cultura local e a mediação docente se mostraram essenciais para o desenvolvimento da autonomia, oralidade e criatividade das crianças. Além disso, a experiência possibilitou reflexões críticas sobre as desigualdades educacionais, vivenciadas em escolas situadas em contextos periféricos e em bairros mais estruturados. O estágio se revela, assim, como um espaço de formação que articula teoria e prática, desenvolvendo no futuro docente uma consciência crítica e um compromisso com uma educação pública de qualidade.

Palavras-chave: educação infantil; estágio supervisionado; rotina escolar; formação docente.

Introdução

A Educação Infantil constitui-se como uma das etapas mais importantes do processo formativo, pois garante às crianças o direito ao desenvolvimento integral em seus aspectos cognitivos, motores, sociais, culturais e afetivos. De acordo com Zabalza (1998), a qualidade da Educação Infantil deve estar relacionada não apenas à estrutura física das instituições, mas também às práticas pedagógicas que favorecem o brincar, a interação e a construção da autonomia.

Nesse contexto, o estágio supervisionado configura-se como um momento crucial da formação docente, pois possibilita a aproximação com o cotidiano escolar e a articulação entre teoria e prática. Para Pimenta e Lima (2005/2006), o estágio não deve ser entendido como

[91] Graduando do Curso de Pedagogia. E-mail: anna.mello@aluno.ueg.br.
[92] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia. Mestre em Ciências Ambientais e Saúde pela PUC de Goiás (2007) de E-mail: cibele.pimenta@ueg.br.

uma atividade meramente prática, mas como espaço de reflexão crítica, em que o estudante pode ressignificar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso de formação.

O presente relato de experiência tem como objetivo refletir criticamente sobre as práticas observadas no CMEI Mário Quintana, durante o estágio supervisionado, destacando atividades relacionadas à rotina escolar, manifestações culturais e propostas de comunicação. Além disso, busca analisar os limites e as potencialidades da prática docente em contextos periféricos, discutindo como a precarização da educação impacta o trabalho pedagógico e a qualidade do ensino oferecido às crianças.

Desenvolvimento

Durante o período de estágio, foi possível observar uma rotina escolar organizada e estruturada, que proporcionava às crianças momentos de acolhida, higiene, alimentação, brincadeiras livres e atividades pedagógicas orientadas. Essa organização do tempo e do espaço, como aponta Barbosa (2006), é fundamental para que a criança compreenda a dinâmica da escola e se sinta segura para explorar e participar ativamente das propostas.

Um dos momentos mais significativos era o período que antecedia as refeições. A professora, com intencionalidade pedagógica, conduzia músicas, rodas de conversa e orações, o que fortalecia vínculos afetivos e estimulava a oralidade. Essas práticas demonstraram que o simples ato de preparar as crianças para o lanche podia ser transformado em uma oportunidade de aprendizado coletivo, valorizando a escuta, a cooperação e o respeito mútuo.

Outro ponto relevante foram as atividades que incorporaram a cultura regional. Em determinada ocasião, a professora abordou as Cavalhadas, manifestação tradicional em Goiás, por meio de imagens, relatos e dramatizações adaptadas à faixa etária das crianças. Essa iniciativa permitiu que os alunos reconhecessem elementos da identidade cultural local, compreendendo que a escola também é espaço de valorização da memória e da diversidade cultural.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

Além disso, destacou-se a simulação de meios de comunicação, como o rádio, em que as crianças puderam interpretar papéis de locutores, repórteres e ouvintes. A proposta estimulou a imaginação, a oralidade e o trabalho em grupo, favorecendo a ampliação do repertório cultural e comunicativo. Essas atividades revelam o quanto o professor pode, mesmo em contextos com poucos recursos, desenvolver práticas significativas ao utilizar a criatividade e a mediação pedagógica.

A vivência no CMEI permitiu identificar tanto potencialidades quanto fragilidades do trabalho docente em uma instituição localizada em região periférica. Observou-se que, embora houvesse empenho dos profissionais e práticas pedagógicas relevantes, a escola enfrentava dificuldades estruturais e materiais, como falta de brinquedos adequados, insuficiência de materiais pedagógicos diversificados e limitações no espaço físico.

Essa realidade contrasta fortemente com outra experiência de estágio realizada em uma escola pública situada em um bairro de maior poder aquisitivo. Nessa instituição, havia infraestrutura mais adequada, salas climatizadas, turmas reduzidas e acesso a materiais pedagógicos variados, o que favorecia a prática docente e ampliava as possibilidades de aprendizagem.

Essa comparação reforça a ideia de Corsaro (2011), ao afirmar que as experiências das crianças são influenciadas não apenas pela família e pela escola, mas também pelo contexto social em que estão inseridas. Assim, a desigualdade educacional se manifesta como reflexo das desigualdades sociais mais amplas.

A precarização da educação em ambientes periféricos, portanto, não pode ser compreendida como um problema restrito à gestão escolar, mas como consequência da ausência de políticas públicas eficazes, que garantam equidade no acesso à educação de qualidade. Souza (2011) destaca que a rotina pedagógica, mesmo quando bem planejada, sofre limitações quando não há suporte estrutural e material adequado para sua execução.

Diante disso, a experiência do estágio reforça a necessidade de que o futuro docente desenvolva uma postura crítica e reflexiva, capaz de reconhecer os limites impostos pela realidade social, mas também de valorizar as práticas criativas e significativas que emergem

mesmo em contextos de precariedade. O estágio, portanto, não se reduz à observação de práticas, mas amplia a compreensão sobre o papel social do professor e seu compromisso ético com a transformação da realidade educacional.

Considerações finais

O estágio supervisionado na Educação Infantil revelou-se uma experiência formativa essencial, permitindo a aproximação com o cotidiano escolar e o aprofundamento das reflexões sobre a prática docente. As atividades observadas mostraram a importância da ludicidade, da rotina organizada, da cultura e da comunicação como elementos fundamentais para a aprendizagem e para a formação da autonomia e da cidadania infantil.

Ao mesmo tempo, a comparação entre diferentes contextos escolares trouxe à tona as desigualdades estruturais que atravessam a educação básica no Brasil. Enquanto em escolas localizadas em bairros mais privilegiados há recursos materiais e condições favoráveis, nas escolas periféricas prevalecem a falta de investimentos e a precarização, que impactam diretamente a qualidade do ensino.

Conclui-se que o estágio constitui-se não apenas como requisito acadêmico, mas como um espaço privilegiado de práxis, no qual teoria e prática se entrelaçam na construção da identidade profissional docente. Mais do que aprender metodologias de ensino, o futuro professor tem a oportunidade de compreender a função social da escola e o papel transformador que pode desempenhar na vida das crianças, sobretudo aquelas que vivem em contextos de vulnerabilidade.

Portanto, o estágio não é apenas uma etapa da formação, mas uma vivência que possibilita ao licenciando assumir uma postura crítica, ética e comprometida com a luta por uma educação pública de qualidade, capaz de promover equidade e justiça social.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Organização do tempo e do espaço na educação infantil. *In:* BARBOSA, Maria Carmen Silveira. (Org.). *Fazendo a pré-escola*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

SOUZA, Isaura Lays Sá Fernandes de. Educação Infantil e Rotina Pedagógica. *Revista de Psicopedagogia*, 2011.

TITSKI, Crislaine de Camargo; MOREIRA, Joelma da Silva; KLEIN, Rejane. *O estágio na educação infantil e a formação do professor*. UNICENTRO, 2010.

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Relato de experiência de estágio obrigatório

Antônio Gustavo da Silva e Silva[93]

Resumo: O presente relato apresenta as experiências vivenciadas durante o estágio curricular supervisionado no 1º ano do Ensino Fundamental, realizado na Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva, em Anápolis-GO, entre março e junho de 2025. O estágio, em regime de semi-regência, possibilitou observar e participar de práticas pedagógicas que articularam ludicidade, coordenação motora, alfabetização, oralidade, imaginação e uso de recursos tecnológicos. As atividades, como leituras, produções textuais, dinâmicas motoras, jogos e projetos artísticos, foram fundamentadas em referenciais teóricos como Vygotsky, Wallon, Fonseca, Paro e Viana, enfatizando a importância da mediação social, do movimento e da criatividade no desenvolvimento integral da criança. O relato evidencia que o estágio permitiu a compreensão das inter-relações entre teoria e prática, reforçando a relevância da gestão democrática e da pedagogia histórico-cultural no cotidiano escolar.

Palavras-chave: estágio supervisionado; anos iniciais; práticas pedagógicas; desenvolvimento infantil.

Introdução

O estágio curricular supervisionado é um momento essencial na formação docente, pois proporciona ao estudante a possibilidade de vivenciar a realidade escolar e refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas. Mais do que um requisito acadêmico, trata-se de uma oportunidade de compreender como a teoria apreendida no curso se manifesta no cotidiano das salas de aula e como pode ser ressignificada a partir dos desafios e potencialidades observados.

Este relato apresenta a experiência desenvolvida no 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva, localizada em Anápolis-GO. Durante quatro meses de acompanhamento em regime de semi-regência, foi possível observar e participar de atividades que mobilizaram múltiplas linguagens e promoveram aprendizagens significativas, além de refletir sobre os fundamentos teóricos que sustentam tais práticas.

[93] Graduando do Curso de Pedagogia. E-mail: silva.agf07@hotmail.com.

Desenvolvimento

O estágio supervisionado realizado no 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva, em Anápolis-GO, entre março e junho de 2025, possibilitou a articulação entre fundamentação teórica, prática pedagógica e reflexão crítica, configurando-se como espaço privilegiado de formação docente. Neste capítulo, são apresentados os referenciais teóricos que nortearam a experiência, a metodologia empregada no estágio, bem como os resultados observados e as discussões que emergiram do processo, de forma contínua e integrada.

O referencial teórico que embasou as observações e análises fundamenta-se, sobretudo, na Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky (1994; 2007; 2009), nos estudos de Henri Wallon (2007) e Vitor da Fonseca (1995), sobre o desenvolvimento motor e cognitivo da criança, bem como nas contribuições de Vitor Paro (2007), sobre gestão democrática e de Nildo Viana (2008), acerca do cinema e da cultura como instrumentos pedagógicos. A essas perspectivas somam-se os princípios de John Dewey (1959), que concebe a educação como experiência, e as reflexões de Maria Carmen Barbosa sobre a multiplicidade de linguagens na infância. Essa pluralidade de fundamentos garantiu uma leitura mais ampla da prática educativa observada, permitindo compreender a escola como espaço de mediação cultural, formação integral e vivência democrática.

Do ponto de vista metodológico, o estágio foi desenvolvido em regime de semi-regência, no qual os estagiários, sob a orientação da professora regente, puderam observar, participar e, em alguns momentos, conduzir atividades planejadas para a turma. Essa escolha metodológica favoreceu tanto a compreensão da dinâmica escolar quanto a possibilidade de experimentar práticas pedagógicas de forma gradual e colaborativa. A observação participante foi central, possibilitando registros detalhados das rotinas, atividades e interações, que posteriormente foram confrontados com a literatura estudada. Assim, o estágio assumiu caráter investigativo e reflexivo, no qual teoria e prática se retroalimentaram.

Os resultados observados durante o período de estágio apontaram para uma prática pedagógica marcada pela intencionalidade, ludicidade e valorização da diversidade de linguagens. Logo no início, destacou-se a rotina de atividades voltadas à alfabetização, como leituras coletivas, ditados e exercícios de consciência fonológica baseados em onomatopeias.

Essas práticas confirmam a proposição de Vygotsky (1994; 2007), segundo a qual a aprendizagem é um processo mediado socialmente, em que a linguagem atua como instrumento essencial para a formação das funções psicológicas superiores. O desenvolvimento da leitura e da escrita, nesse sentido, mostrou-se intrinsecamente ligado às interações em sala, ao uso de recursos culturais e à mediação docente.

Outro eixo recorrente nas práticas pedagógicas foi o trabalho com a motricidade, em atividades que envolviam desde a manipulação de pequenos objetos (parafusos de brinquedo, recortes, colagens) até dinâmicas corporais mais amplas (arremesso de argolas, equilíbrio em bambolês, corridas em zigue-zague). Essas propostas reforçam as reflexões de Wallon (2007), para quem o movimento é fundamento da consciência de si e das relações sociais, bem como as de Fonseca (1995), que compreende a motricidade como base do desenvolvimento humano em suas dimensões cognitivas, emocionais e sociais. A articulação entre coordenação motora fina e ampla revelou-se decisiva não apenas para a autonomia corporal, mas também para a organização espacial e o desempenho escolar, especialmente no processo de alfabetização.

As atividades foram ainda marcadas pelo caráter lúdico e criativo, em especial aquelas relacionadas a projetos temáticos e datas comemorativas. O trabalho com a semana do circo, a Páscoa, o Dia das Mães e a Festa Junina mostrou-se fértil para integrar diferentes linguagens – leitura, escrita, artes, música, culinária e movimento. No projeto da Páscoa, por exemplo, os alunos realizaram desde a escrita de listas coletivas até a confecção de desenhos e a produção culinária do alfajor, momento em que a alfabetização foi associada à experiência concreta e à socialização. Esse tipo de prática responde à visão de Dewey (1959), que defende a educação como experiência viva, situada no cotidiano e significativa para os sujeitos.

A imaginação e a criação também foram valorizadas em propostas como a leitura de *O Grúfalo*, que levou os alunos a desenhar diferentes versões do personagem, ampliando a

narrativa original. Nessa perspectiva, Vygotsky (2009), destaca que a imaginação é atividade criadora pela qual a criança reorganiza experiências, constrói novos significados e desenvolve funções superiores, como atenção e memória lógica. As produções das crianças demonstraram como o lúdico favorece a elaboração simbólica e a ressignificação de conteúdos escolares.

Outro aspecto relevante foi o uso de recursos tecnológicos e audiovisuais, como vídeos educativos e filmes exibidos no laboratório de informática. Enquanto alguns momentos tiveram caráter mais recreativo, outros foram mediados de forma pedagógica, ampliando a compreensão de temáticas trabalhadas em sala. De acordo com Viana (2008), o cinema, quando tratado como linguagem simbólica, pode contribuir para a formação crítica e imaginativa das crianças, permitindo-lhes acessar universos de sentido que extrapolam a realidade imediata. A experiência reforça a necessidade de que o uso da tecnologia na escola seja intencional e crítico, para além do mero entretenimento.

Em termos de discussão, os resultados do estágio evidenciam que a prática pedagógica observada estava em sintonia com o projeto político-pedagógico da escola, que se orienta pela gestão democrática. Conforme Paro (2007), esse modelo de gestão compreende a escola como espaço de participação coletiva, em que gestores, professores, funcionários, alunos e comunidade compartilham responsabilidades pela formação cidadã. Essa perspectiva foi percebida tanto nas decisões coletivas, como a escolha democrática do filme a ser assistido, quanto na postura colaborativa entre equipe gestora e docentes.

Por fim, as experiências vivenciadas durante o estágio apontam para a centralidade do lúdico, da mediação social e da valorização da cultura no processo educativo. A integração entre corpo, linguagem, imaginação e tecnologia demonstrou ser potente para o desenvolvimento integral da criança, corroborando a perspectiva de Barbosa (2009), de que a educação infantil deve acolher múltiplas linguagens e significados. A análise das práticas permitiu constatar que o estágio não se limitou à observação, mas constituiu-se em espaço de reflexão crítica e de aprendizagem ativa para o futuro pedagogo, reforçando a importância da formação prática na constituição de uma identidade docente sensível, criativa e transformadora.

Considerações finais

O estágio supervisionado no 1º ano do Ensino Fundamental proporcionou uma vivência rica e significativa, permitindo articular teoria e prática de forma reflexiva. As atividades observadas e realizadas evidenciaram que práticas pedagógicas planejadas, intencionais e mediadas com sensibilidade podem promover aprendizagens integrais, envolvendo não apenas a dimensão cognitiva, mas também a motora, social, cultural e afetiva da criança.

A gestão democrática da escola, o enfoque lúdico das atividades e o uso de múltiplos recursos contribuíram para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da participação ativa dos alunos. Para minha formação, essa experiência foi fundamental, pois fortaleceu a convicção de que a prática docente deve se orientar por princípios de inclusão, respeito à singularidade da criança e valorização da cultura, em consonância com os fundamentos teóricos estudados.

Assim, reafirma-se a importância do estágio como espaço formativo que possibilita compreender a complexidade da prática pedagógica e prepara o futuro docente para atuar de forma crítica, criativa e transformadora nos anos iniciais do ensino fundamental.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Educação infantil:* muitas palavras, múltiplos sentidos. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DEWEY, John. *Democracia e educação:* uma introdução à filosofia da educação. São Paulo: Nacional, 1959.

FONSECA, Vitor da. *Psicomotricidade:* filogênese, ontogênese e retrogênese. Porto: Artes Médicas, 1995.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública***.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

VIANA, Nildo. *Cinema e ideologia:* a crítica da ideologia cinematográfica. Goiânia: Thesaurus, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. *Imaginação e criação na infância:* ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança.* 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Estágio Supervisionado na educação infantil: experiências, aprendizados e desafios

Arislayne Glaucielle Dalberto Marques[94]
Ranielle Davila Gomes da Silva[95]
Simônia Peres da Silva[96]

Resumo: Este relato de experiência apresenta as vivências e aprendizagens construídas durante o Estágio Supervisionado na Educação Infantil I e II, realizado no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), em Anápolis – GO, no período de abril a maio de 2025. O estágio proporcionou a observação e a análise do Projeto Político Pedagógico da instituição, o acompanhamento da rotina escolar e a implementação de um projeto de mediação pedagógica com crianças de 3 a 4 anos. As atividades desenvolvidas envolveram a exploração das cores primárias e secundárias, inspiradas nas obras da artista brasileira Tarsila do Amaral, por meio de práticas lúdicas, sensoriais e artísticas. A experiência possibilitou refletir sobre os desafios e potencialidades da educação infantil, destacando a importância do professor como mediador das aprendizagens, das interações sociais e do cuidado integral com as crianças. O estágio, portanto, contribuiu significativamente para a formação docente, articulando teoria e prática em um processo de construção da identidade profissional.

Palavras-chave: educação infantil; estágio supervisionado; mediação pedagógica; cores.

Introdução

A formação inicial em Pedagogia prevê a articulação constante entre teoria e prática, sendo o estágio curricular supervisionado um espaço privilegiado para essa integração. Mais do que um requisito acadêmico, o estágio constitui-se como uma oportunidade de vivência concreta do cotidiano escolar, possibilitando ao futuro docente observar, participar, refletir e construir aprendizagens a partir da realidade da educação infantil.

[94] Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – UEG.arislaynemarques@gmail.com.
[95] Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – UEG. ranielledavila9@gmail.com.
[96] Dra. Simônia Peres da Silva. Docente do Curso de Pedagogia. Doutora em Educação Pela PUC Goiás. E-mail: simonia.silva@ueg;br.

O presente relato descreve e analisa a experiência vivenciada no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado em Anápolis – GO, no período de abril a maio de 2025, durante o estágio supervisionado em Educação Infantil I e II, realizado no turno vespertino, junto à turma do Infantil III A. A experiência permitiu não apenas conhecer a proposta pedagógica da instituição, expressa em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), mas também acompanhar a rotina escolar, identificar desafios enfrentados pela equipe e compreender a dinâmica das interações e aprendizagens das crianças.

Nesse percurso, o estágio teve como objetivos principais: compreender a organização pedagógica do CMEI, observar criticamente as práticas educativas, refletir sobre o papel do professor como mediador do processo de cuidar e educar, além de implementar um projeto de mediação pedagógica que integrasse experiências significativas de aprendizagem. O projeto desenvolvido, intitulado *"Cores, descobrindo com alegria"*, buscou explorar a ludicidade e a arte como linguagens fundamentais para o desenvolvimento infantil, inspirando-se nas obras de Tarsila do Amaral. Pois essa experiência tem como o propósito registrar e analisar a trajetória de formação construída no processo, destacando os aprendizados, as dificuldades e as contribuições que o período de estágio nos proporcionou para a consolidação da identidade profissional.

A instituição de ensino

O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), atende aproximadamente 310 crianças da educação infantil e constitui-se como referência na comunidade local. Sua proposta pedagógica está fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e na Resolução do Conselho Municipal de Educação. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição enfatiza a função social do CMEI como espaço de cuidar e educar, tendo as interações e a brincadeira como eixos estruturantes do processo educativo.

O documento também destaca a gestão democrática, com a participação de professores, funcionários e famílias, além de reafirmar o compromisso com a inclusão de crianças com

necessidades educacionais especiais, apoiadas pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) e por cuidadores. A avaliação é descrita como formativa e contínua, baseada em registros descritivos e portfólios, sem caráter punitivo ou classificatório. Apesar de sua riqueza conceitual, o PPP ainda carece de maior detalhamento prático quanto às estratégias de escuta da comunidade e à integração interdisciplinar entre os campos de experiência da BNCC.

Observação e análise da realidade escolar

Durante o período de estágio, realizado no turno vespertino, foi possível acompanhar de forma mais intensa a rotina da turma do Infantil III A, composta por 15 crianças de 3 a 4 anos, entre as quais uma diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras duas em processo de investigação. Também foi possível observar turmas do Infantil II A e do Infantil III em situações específicas, o que enriqueceu a compreensão sobre a diversidade presente na educação infantil.

A rotina escolar contemplou momentos de descanso, higiene, alimentação, atividades pedagógicas, brincadeiras livres e uso do parque. A dimensão do cuidado esteve bastante presente, com atenção à alimentação, escovação dos dentes, trocas de roupa e banhos em dias mais quentes. Contudo, observou-se que, em dias de ausência da professora regente, as atividades pedagógicas planejadas foram suspensas e substituídas por momentos de lazer, televisão e brincadeiras espontâneas, o que comprometeu a continuidade das aprendizagens.

Alguns desafios chamaram a atenção, como a recusa alimentar de muitas crianças, situações de dispersão e agitação, além de episódios em que os pequenos permaneceram sem supervisão imediata, gerando preocupação quanto à segurança. Apesar disso, destacou-se a relação afetiva entre equipe e crianças, a sensibilidade no atendimento às necessidades individuais e o papel essencial das auxiliares na manutenção da rotina.

Projeto de mediação pedagógica

A partir das observações realizadas, elaborou-se e implementou-se o projeto *"Cores, descobrindo com alegria"*, desenvolvido com a turma do Infantil III A. O projeto teve como objetivo favorecer o reconhecimento e a exploração das cores primárias e secundárias por meio de experiências sensoriais, lúdicas e artísticas, tomando como inspiração obras da artista modernista Tarsila do Amaral.

As atividades ocorreram em seis encontros, envolvendo: roda de conversa com objetos coloridos, atividades de pintura livre com guache, exploração sensorial de cores primárias, mistura de tintas para a criação de cores secundárias, releitura da obra *Sol Poente*, contação da história *O Monstro das Cores* (Anna Llenas) e produção de um painel coletivo. O projeto culminou em uma exposição e roda de conversa, onde as crianças socializaram seus trabalhos e refletiram sobre o processo criativo.

Os resultados observados evidenciaram avanços significativos no reconhecimento e nomeação das cores, no desenvolvimento da coordenação motora e da linguagem oral, além do fortalecimento da socialização e da criatividade. As crianças demonstraram entusiasmo durante as propostas coletivas, especialmente nas atividades de releitura artística e no painel colaborativo.

Apesar dos progressos, também foram identificados desafios, como a dificuldade de concentração de alguns alunos, a agitação em determinados momentos e as interrupções na rotina decorrentes da ausência da professora regente. Esses fatores reforçam a importância da presença constante do educador como mediador do processo de aprendizagem. Para as estagiárias, a experiência possibilitou desenvolver habilidades de planejamento, mediação pedagógica, observação crítica e registro reflexivo da prática docente. Além disso, contribuiu para consolidar a compreensão de que a educação infantil deve ser pautada na ludicidade, na escuta sensível e no respeito às singularidades das crianças.

Considerações finais

A realização do estágio supervisionado no CMEI constituiu-se como uma experiência formativa essencial, pois permitiu vivenciar de maneira concreta a articulação entre teoria e prática, princípio fundamental na formação docente em Pedagogia. O contato direto com a instituição possibilitou compreender como se organizam a rotina, a proposta pedagógica e as práticas de cuidado e educação voltadas às crianças pequenas, revelando tanto avanços quanto desafios no contexto da educação infantil.

A análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) evidenciou o compromisso da instituição com a gestão democrática, a inclusão e a avaliação formativa, em consonância com a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Contudo, a experiência também revelou a necessidade de maior detalhamento sobre estratégias pedagógicas no cotidiano, especialmente no que se refere à escuta da comunidade escolar, à integração interdisciplinar e às práticas inclusivas de forma mais sistemática.

O projeto de mediação pedagógica *"Cores, descobrindo com alegria"* mostrou-se eficaz ao promover aprendizagens significativas por meio da ludicidade, da arte e das interações sociais. As atividades favoreceram o reconhecimento das cores, a expressão oral, a socialização e a criatividade, além de possibilitar que as crianças se reconhecessem como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Ainda assim, desafios como a dispersão, a agitação e a ausência da professora regente em determinados dias evidenciaram a importância da presença constante e intencional do educador como mediador.

Para a formação da estagiária, a experiência proporcionou aprendizagens valiosas relacionadas à observação crítica, ao planejamento pedagógico, à escuta sensível e ao registro reflexivo. Além disso, fortaleceu a compreensão de que a docência na educação infantil exige um olhar atento às necessidades das crianças, às interações afetivas e ao equilíbrio entre cuidar e educar.

Em síntese, o estágio supervisionado reafirmou a relevância da educação infantil como espaço de desenvolvimento integral e de construção de vínculos, ressaltando o papel central

do professor na mediação pedagógica. Ao mesmo tempo, reforçou a convicção de que a prática docente se aprimora continuamente a partir da reflexão crítica, da escuta das infâncias e do compromisso ético com uma educação de qualidade, inclusiva e humanizada.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

LLENAS, Anna. *O monstro das cores*. Tradução de Rosana de Mont'Alverne Neto. Belo Horizonte: Editora Aletria, 2018.

MATTAR, Patrícia Engel Secco. *Tarsilinha das cores*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

PALAVRA CANTADA. *As cores* [música]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pLW-xZWfZuo. Acesso em: 28 set. 2025.

TARSILA DO AMARAL. *Sol poente*. Disponível em: https://brazilartes.com/o-que-torna-sol-poente-de-tarsila-do-amaral-uma-obra-tao-significativa-na-arte-brasileira. Acesso em: 28 set. 2025.

TURMA DO FOLCLORE. *Lenda da Cuca* [música infantil]. Disponível em: https://www.youtube.com/. Acesso em: 21 set. 2025.

UM HERÓI DO CORAÇÃO. *Aquarela das cores* [música infantil]. Disponível em: https://www.youtube.com/. Acesso em: 28 set. 2025.

UM HERÓI DO CORAÇÃO. *Dança das cores* [música infantil]. Disponível em: https://www.youtube.com/. Acesso em: 28 set. 2025.

Relato de experiência: ação e reflexão, da teoria à prática no estágio supervisionado

Aurilene Borges da Silva[97]

Resumo: O estágio supervisionado configura-se como um espaço essencial na formação do pedagogo, possibilitando a articulação entre teoria e prática, bem como a construção da identidade docente. Este relato tem como objetivo compartilhar a experiência vivenciada no estágio realizado na Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva, destacando a importância do Projeto Político-Pedagógico (PPP), das práticas pedagógicas observadas, das ações inclusivas e das interações cotidianas. A vivência permitiu compreender que o estágio não se reduz a um cumprimento formal, mas constitui um processo de reflexão crítica sobre o fazer pedagógico e sobre o papel social da escola. Com base em autores como Freire, Saviani, Libâneo, Vygotsky e Mantoan, evidenciou-se a relevância de práticas que dialogam com a realidade dos alunos, promovem a inclusão e valorizam a interação como fundamento do processo educativo. Ao longo das observações, foi possível perceber a necessidade de adaptações metodológicas diante da diversidade da turma, compreendendo a importância da práxis como elo entre teoria e prática. Assim, a experiência revelou-se significativa para a construção da identidade docente e para o desenvolvimento profissional futuro.

Palavras-chave: estágio supervisionado; teoria e prática; inclusão; práxis docentes.

Introdução

O estágio supervisionado é um componente fundamental da formação inicial docente, pois permite ao estudante vivenciar situações reais da prática pedagógica e refletir sobre o fazer educativo. Para Pimenta (2018), o estágio constitui um campo de aprendizagem que articula teoria e prática, colaborando para a construção da identidade docente.

Este relato apresenta a experiência do estágio supervisionado no 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva, com foco no papel do Projeto Político- Pedagógico (PPP), nas práticas pedagógicas observadas, nas ações inclusivas e nas interações escolares. O objetivo é demonstrar como a vivência no estágio contribui para a formação crítica do futuro pedagogo, possibilitando um olhar reflexivo sobre os desafios e potencialidades da prática docente.

[97] Graduanda do Curso de Pedagogia. E-mail: auripedagogia24@gmail.com.

Desenvolvimento

A vivência com o Projeto Político-Pedagógico

A escola estudada apresenta um PPP construído coletivamente, fundamentado na gestão democrática, na inclusão e na qualidade do ensino. Esse aspecto dialoga com Saviani (2009), que entende a educação como meio de transformação social, e com Freire (1996), que valoriza a escola como espaço de diálogo e emancipação. Durante o estágio, observou-se que o PPP não se restringia a um documento formal, mas orientava práticas pedagógicas e administrativas, fortalecendo o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade entre professores, alunos e famílias.

Fundamentos teóricos e prática pedagógica

A prática escolar observada adota a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1987), na qual o conhecimento é mediado socialmente pelas interações. Essa concepção se expressava no trabalho docente, com incentivo ao diálogo e à participação ativa dos estudantes. Outros autores também fundamentam a prática pedagógica: Freire (1996), com a pedagogia da autonomia; Libâneo (1994), com a didática e a organização do trabalho pedagógico; e Mantoan (2006), referência em inclusão.

Observações das práticas em sala de aula

No 3º ano do Ensino Fundamental, a rotina iniciava com momentos de socialização e civismo, seguidos por atividades em sala que envolviam retomada de conteúdos, introdução de novos temas e debates. A professora regente mediava o processo de forma atenta e afetiva, respeitando as diferenças individuais. Como destaca Libâneo (1994), ensinar é criar condições para que o aluno aprenda — algo visível nas práticas acompanhadas.

Inclusão e diversidade

A escola demonstra forte compromisso com a inclusão, especialmente no atendimento a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), acompanhados por cuidadoras. As atividades eram adaptadas pela professora, assegurando a participação plena de todos. Isso confirma a importância de práticas inclusivas e da formação docente contínua, conforme defende Mantoan (2006).

Interações e cotidiano escolar

As interações entre alunos, professores e equipe revelaram um ambiente de respeito, cooperação e diálogo. Momentos como o recreio e os combinados em sala tornaram-se oportunidades de aprendizagem social, em consonância com Josso (2004), que enfatiza a construção de valores por meio da convivência cidadã.

Ação e reflexão: da teoria à prática

O estágio evidenciou a necessidade de aproximação entre teoria e prática. Segundo Pimenta e Lima (2018), o estágio permite ao futuro docente compreender a realidade escolar e desenvolver postura investigativa. Observou-se que a turma, em transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, apresentava ritmos distintos de aprendizagem, exigindo metodologias flexíveis. A participação em atividades diversificadas, como jogos, leitura compartilhada e produções artísticas, possibilitou a percepção da heterogeneidade da sala e a importância de práticas adaptadas às necessidades dos alunos.

Considerações finais

A experiência do estágio no 3º ano do Ensino Fundamental revelou-se enriquecedora para a formação docente, ao possibilitar reflexões sobre a prática pedagógica, a inclusão e a importância da articulação entre teoria e prática. Foi possível compreender que a docência

exige constante adaptação, olhar atento à diversidade e compromisso com o desenvolvimento integral dos alunos.

O estágio contribuiu significativamente para a construção da identidade docente, reafirmando a importância da formação contínua e reflexiva, como apontam Pimenta (2018) e Tardif (2002). A vivência no cotidiano escolar fortaleceu o entendimento de que o processo educativo é dinâmico, coletivo e desafiador, demandando do professor postura crítica, ética e comprometida com a transformação social.

Referências

ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que existisse*. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

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

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 15 jun. 2025.

CORALINA, Cora. *Vintém de cobre: meias confissões de Aninha*. São Paulo: Global Editora, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf. Acesso em: 15 jun. 2025.

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

GADOTTI, Moacir. *Educar para a sustentabilidade*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: https://gadotti.org.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/419/AMG_PUB_01_005.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 15 jun. 2025.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação.* Lisboa: Educa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática.* São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola:* teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar:* o que é? Por quê? Como fazer?**.** São Paulo: Moderna, 2006.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos:* novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2015.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores:* unidade entre teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1999. Disponível em: https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf. Acesso em: 15 jun. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: t*eorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

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

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Projeto mosaico: uma experiência pedagógica no 3º ano do ensino fundamental, estratégias de ensino utilizando materiais recicláveis

Beatriz Teles dos Santos[98]

Lázaro Moreira de Magalhães[99]

Resumo: O presente trabalho é referente ao estágio supervisionado realizado no Ensino Fundamental de uma escola pública, em Anápolis-GO do ano de 2025. O estágio permite aos futuros educadores refletir sobre sua prática pedagógica e buscar formas de atender às necessidades individuais dos alunos, consolidando uma formação docente que valoriza a autonomia e o diálogo. Essa experiência é fundamental para a construção de uma educação de qualidade, onde as crianças e os professores são protagonistas de seu aprendizado. As atividades realizadas durante todo o estágio, foram direcionadas e utilizando como recursos pedagógicos, materiais recicláveis, em concordância com o Projeto Mosaico em concordância com a Base Nacional Comum Curricular, com atividades voltadas para "Semana do trânsito" que visa a formação integral dos alunos, para promover competências e habilidades para as vivências no cotidiano. As atividades práticas não apenas enriquecem o conhecimento sobre o trânsito, mas vai ao encontro de temas transversais como cuidados com o meio ambiente, além de desenvolver habilidades sociais e cognitivas nos estudantes.

Palavras-chave: materiais recicláveis; interdisciplinaridade; prática docente; estágio supervisionado.

Introdução

Este trabalho faz o relato de experiência das práticas desenvolvidas no Estágio em Docência II, o qual se constitui um componente obrigatório e um pré-requisito para a integralização curricular do curso de Pedagogia da Unidade Universitária de Anápolis- GO- Nelson de Abreu Junior, para estudantes do 8º período de Pedagogia, do turno matutino, que está sendo desenvolvido em uma escola pública de Anápolis, nas proximidades do centro da cidade.

[98] Graduando do Curso de Pedagogia da UnUCSEH Nelson de Abreu Júnior. E-mail: beatriz.99@aluno.ueg.br.
[99] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia. Mestre em Políticas Públicas para a Educação Básica pela Universidade de Brasília (UNB) E-mail: lazaromagalhaes@ueg.br.

Durante a fase de observação no estágio tive a oportunidade de analisar e compreender a forma de organização e efetuação das atividades administrativas, pedagógicas e curriculares da escola, bem como conhecer os espaços de vivencias dos alunos, e vivenciar situações relacionadas ao processo de ensino aprendizagem, como estar em sala de aula observar e auxiliar a professora regente, e elaborar dinâmicas para recreação, que teve como objetivo, utilizar materiais recicláveis, onde foi possível notar a necessidade de atividades lúdicas voltadas para aprendizagem dos alunos.

Nas aulas de Orientação para Docência, o professor orientador propôs atividades lúdicas e integradas ao processo de ensino para o momento de recreação, assim como orientou nos relatórios semanais em conformidade com pressupostos teóricos que norteiam à docência, estudados em sala de aula no, e durante o processo de minha formação docente. Essa perspectiva vai ao encontro do que propõe Tripp (2005), ao destacar a importância da reflexão sobre a prática para o aprimoramento da formação docente.

No segundo semestre, foi elaborado cinco planos de atividades que estavam em concordância com o projeto Institucional da escola “Projeto mosaico”, integrado a atividades que pudessem ser expostas na culminância onde foi possível integrar ao projeto, a semana do trânsito que ocorreu especificamente durante a terceira semana do mês de setembro, entre os dias 15 e 19, mas que em diálogo, apoio e sugestão da professora regente, solicitou que trabalhasse o tema durante o mês de setembro, para assim, elaborar materiais para exposição no final do semestre e com isso, os estudantes terão a oportunidade de observar, questionar, levantar hipóteses, construindo conhecimento de mundo. E o professor possui papel mediador importante. É possível trabalhar de maneira interdisciplinar, temas transversais de acordo com a Base Nacional Comum Curricular utilizando materiais recicláveis?

Desenvolvimento

Durante as observações realizadas no primeiro semestre letivo, bem como no período de docência compartilhada e nos registros reflexivos elaborados semanalmente na escola, foi

possível compreender a importância do professor reflexivo, que de acordo com Tripp (2005), é aquele que analisa criticamente sua própria prática e compreende a pesquisa ação como uma maneira de investigar e aperfeiçoar suas ações pedagógicas. Vale salientar que se trata de um processo contínuo, no qual, a cada etapa, o educador pode refletir e buscar mudanças significativas em sua prática.

Iniciei a aula, dialogando a respeito de qual meio de transporte iam para escola. Em seguida, questionei aos alunos o que eles fariam para poluir menos o meio ambiente. Após o diálogo, apresentei aos alunos dois quebra cabeças no tamanho A0, com placas informativas, e questionei o que eles observavam na imagem. Notaram a presença de um segurança no trânsito e questionaram que quase não viam isso na realidade. Citei algumas ocasiões em que são mais frequentes ver guardas no trânsito, como por exemplo, para regular o trânsito em casos de acidentes, quando há obras, e assim eles se lembraram de outro exemplo, como "quando cai árvores", para controlar o trânsito.

Dividi a turma em dois lados, com duplas ou trio, para facilitar na organização dos quebra cabeça e locomoção para assim orientá-los. Para os alunos especiais, levei no tamanho A4, onde foi realizada com êxito, pois os dois tiveram participação ativa, e conseguiram pintar a imagem, assim como as cores dos semáforos corretamente. A professora sugeriu que levasse do mesmo no tamanho A4, para que cada aluno da turma pudesse pintar, para ser plastificado, recortado e levado para casa. A aula foi bastante produtiva, todos os alunos participaram, interagiram, e o mais interessante foi possível notar que eles gostam bastante de trabalho coletivo, pois iam buscar de acordo com as orientações, a outra parte da imagem que estava sendo pintada, para pintar no mesmo tom, para não ficar diferente. As orientações da professora foram essenciais nesse processo e permitiram aprender como o trabalho coletivo no processo de aprendizagem pois possibilita aprender de maneira lúdica em que de acordo com Vygotsky (1991), o aprendizado é potencializado na interação, uma vez que o desenvolvimento ocorre nas trocas sociais e na colaboração, favorecendo a construção coletiva do conhecimento.

Em uma segunda aula, retomei a temática do trânsito, reforçando a importância de atitudes seguras para a prevenção de acidentes, assunto já discutido em aulas anteriores. De acordo com Silva (2013, p. 112), "a inserção da educação para o trânsito nas práticas escolares contribui para a formação de atitudes responsáveis e para o exercício da convivência social". Em seguida, perguntei aos alunos se recordavam-se do conteúdo trabalhado na aula anterior, ao que responderam prontamente tratar-se do tema "trânsito", e dialogamos sobre o significado das placas de trânsito, momento em que foram apresentadas imagens impressas, a fim de favorecer a compreensão dos estudantes a respeito de placas que podem ser visíveis no cotidiano dos alunos e seus significados.

Posteriormente, apresentei carrinhos confeccionados com materiais recicláveis, produzidos pelas docentes em formação. Ressaltei que os brinquedos confeccionados seriam entregues a eles no final do ano letivo, de modo que pudessem brincar e, ainda, inspirar-se para produzir outros semelhantes em casa. Reforcei, nesse momento, a relevância do uso de materiais recicláveis na confecção de brinquedos, destacando sua contribuição para a preservação ambiental, ao reduzir a produção de resíduos, refletindo sobre aulas anteriores nas disciplinas de Ciências e Geografia.

Sequencialmente apresentei novas placas de trânsito, que não haviam sido mencionadas na aula anterior, como as de lombada, limite de velocidade, entre outras. Em seguida, organizei acordos coletivos com os estudantes para a entrega dos carrinhos. Cada aluno receberia um carrinho confeccionado com caixa de creme dental e tampinhas de garrafa; entretanto, como a quantidade de caixas coletadas não foram suficientes, uma pequena quantidade dos carrinhos foi produzida com latas de batata, doadas pela professora regente. Considerando a fragilidade desse material e a quantidade reduzida de unidades, combinamos que não haveria trocas entre os colegas e que o manuseio deveria ser cuidadoso.

Em continuidade, orientei que realizassem desenhos livres, solicitando, no entanto, que representassem aspectos do cotidiano ou atividades de que gostassem, e até mesmo placas de trânsito estudadas. Alguns desenharam a família, outros os amigos da escola e os brinquedos preferidos. Ressalto que observar a participação e a interação dos alunos é fundamental, pois

já havia identificado que alguns se envolvem menos nas atividades. Nesse sentido, ao propor tarefas direcionadas, torna-se possível dedicar maior atenção a esses estudantes, favorecendo sua interação e proporcionando maior proximidade para compreender as dificuldades que enfrentam, muitas vezes ocultadas pelo receio de errar.

À medida que alguns estudantes concluíam suas produções, solicitei que auxiliassem na decoração de outro carrinho em tamanho maior, confeccionado pela docente em formação, com o objetivo de ser exposto na culminância do projeto. Ofertei aos alunos, vários papeis picados coloridos, com cores que constavam na capa do Projeto Institucional. Para organizar a participação, estabeleci que a atividade seria realizada em grupos, conforme a disposição das carteiras. Iniciei com um grupo, fornecendo papel colorido picado e cola, para que dessem início à decoração.

Concluída essa etapa, os demais estudantes foram convidados a desenhar placas de trânsito trabalhadas no início da aula. Como alguns não recordavam os modelos, entreguei algumas das imagens impressas em tamanho menor para que pudessem observar melhor, e sempre reforçando a importância do respeito às sinalizações para a prevenção de acidentes.

Finalizei a aula solicitando que os materiais fossem organizados e retomei orientações sobre comportamentos adequados no trânsito. Durante a regência, a professora regente permaneceu em sala. Sua presença foi relevante para me auxiliar na organização do ambiente, contribuindo para tranquilizar os estudantes e favorecer a realização das atividades de maneira mais fluida.

Referencial teórico

As experiências, vivenciadas durante o estágio, contribuiu e contribui para minha formação docente, onde de acordo com Pimenta(1997, p. 7) “Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições.”, ou seja, a formação de minha identidade profissional, é uma construção, é também um processo contínuo, onde o professor

pode por meio da ação reflexiva, ressignificar suas práticas. E a pesquisa ação é uma metodologia que pode ser utilizada na construção de identidades, assim como diz Tripp (2005, p. 446) primeiro "Planeja-se, implementasse, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.", por meio da pratica o professor também aprende, e o estágio proporciona aos docentes em formação, também essa experiência, além de não separar a teoria da pratica, mas de compreender que elas estão interligadas.

Para estabelecer o planejamento da regência, utilizei a Base Nacional Comum Curricular, assim como o Projeto institucional, contido no PPP da escola. As atividades planejadas intencionalmente e correlacionadas ao projeto mosaico, contempla a proposta de projeto de trabalho, apresentada por Hernandez (1998), onde "a criança estabeleça relações com muitos aspectos de seus conhecimentos anteriores, ao mesmo tempo em que, vai integrando novos conhecimentos significativos" (Hernandez, 1998, p. 50), ou seja, é preciso iniciar a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, para que o aluno consiga relacionar outros conteúdos com suas vivências, de maneira crítica, para que desenvolvam experiências transformadoras, com pensamento crítico e que dê autonomia para que o aluno possa pensar e agir criticamente nos contextos sociais.

Discussões

O estágio supervisionado possibilitou reflexões significativas sobre a prática docente e o papel do professor como mediador e pesquisador de sua própria ação. Ao longo de minha formação acadêmica, aproximei-me de teorias críticas que estimularam a reflexão sobre minhas práticas enquanto futura professora, considerando que minhas ações são reflexos da tendência pedagógica que sigo, da minha leitura de mundo e da forma como compreendo a constituição da sociedade. Todos esses elementos influenciam diretamente a maneira como percebo e realizo o ensino.

É importante que os alunos sejam considerados como sujeitos ativos e importantes no processo cultural, e durante todas as aulas, busquei contemplar também os alunos, que apresentavam dificuldades, ou se distanciavam. A busca intencional para essa aproximação, é primordial no processo tanto de ensino do aluno.

Durante as atividades coletivas, compreendi a importância de deixar claro como deve ser feito, as atividades, assim como os jogos durante a recreação, em que pode haver conflitos que tendem a perder o sentido das brincadeiras. aprendi um pouco mais sobre como fazer trabalho coletivo, conseguindo a concentração e atenção dos alunos por meio de atividades bem orientadas e direcionadas, permitindo a participação e interação com os colegas de maneira lúdica e direcionada, e a importância de combinados, para que tenham um bom relacionamento.

Considerações finais

O estágio supervisionado constituiu-se como uma experiência formativa essencial para a consolidação de minha identidade docente, permitindo compreender de forma prática e reflexiva a complexidade do processo educativo. A vivência proporcionada pelo Projeto Mosaico evidenciou que é, sim, possível trabalhar de maneira interdisciplinar temas transversais previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), utilizando materiais recicláveis como recursos pedagógicos significativos e acessíveis.

As atividades desenvolvidas, especialmente aquelas voltadas à educação para o trânsito, possibilitaram a integração de diferentes áreas do conhecimento, a articulação entre teoria e prática e o fortalecimento de valores como cooperação, responsabilidade e consciência ambiental. Ao utilizar materiais recicláveis, as aulas tornaram-se mais dinâmicas, lúdicas e contextualizadas, favorecendo a aprendizagem significativa e a participação ativa dos alunos.

A experiência também reforçou a importância do professor como mediador do conhecimento e pesquisador de sua própria prática, conforme apontam Tripp (2005) e Pimenta (1997), ao defenderem que a ação docente deve ser constantemente analisada e ressignificada

a partir da reflexão crítica. Essa postura contribui para o aprimoramento contínuo e para a construção de uma prática pedagógica mais intencional, ética e transformadora.

Portanto, o Projeto Mosaico mostrou-se uma proposta pedagógica potente, capaz de unir criatividade, interdisciplinaridade e consciência socioambiental, contribuindo para a formação integral dos alunos e para o desenvolvimento profissional dos futuros docentes. Conclui-se que práticas educativas fundamentadas na reflexão, na ludicidade e na sustentabilidade fortalecem o compromisso da escola com uma educação transformadora, que prepara os sujeitos para agir criticamente e de forma responsável no mundo em que vivem.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

DIRETORIA DE ENSINO DE ANÁPOLIS– GO. *Projeto Institucional 2025*: Mosaico: integrando saberes. Anápolis, GO, 2025.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *Os projetos de trabalho*: uma forma de organizar os conhecimentos escolares. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Docência em formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Maria Helena. *Educação para o trânsito:* perspectivas pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2013.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Brincando com os números: uma viagem pelo mundo da matemática

Bruno Vinicius da Costa Braga[100]
Rafaela Teixeira de Souza[101]
Dra. Simônia Peres da Silva[102]

Resumo: Este relato de experiência apresenta as práticas pedagógicas desenvolvidas no Estágio Supervisionado da Educação Infantil, realizado na turma do Infantil 5 de algum CMEI de Anápolis GO. O trabalho foi construído em duas etapas: observações iniciais, que permitiram compreender a rotina, a organização da instituição e as necessidades da turma; e a realização do projeto "Brincando com os Números: uma viagem pelo mundo da matemática", que buscou desenvolver noções de contagem, sequência numérica, associação número-quantidade e resolução de problemas simples, por meio de estratégias lúdicas e interativas. As atividades envolveram músicas, histórias infantis, jogos matemáticos, exploração de materiais concretos, brincadeiras corporais e momentos de socialização. Foram utilizadas propostas como bingo dos números, caça aos números, sequência numérica com balões, circuito, pular corda contando, amarelinha, caixa sensorial dos números, leitura das histórias: Eu, o Vovô e os Números, A Escola dos Números e A Joaninha que perdeu as pintinhas. O relato evidencia que o brincar é uma prática essencial na Educação Infantil, conforme orienta a BNCC (2017) e o PPP do CMEI (2024), favorecendo aprendizagens significativas, protagonismo infantil, cooperação e desenvolvimento integral.

Palavras-chave*:* ludicidade; matemática; educação infantil.

Introdução

A Educação Infantil é reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9394/96 como a primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade educativa o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, devendo ser organizada a partir dos eixos estruturantes das interações e da brincadeira. Nesse sentido, a criança deve ser entendida como sujeito ativo, capaz de

[100] Graduando do Curso de Pedagogia. E-mail: Cbrunno326@gmail.com.
[101] Graduanda do Curso de Pedagogia. E-mail: rafaelateixeira568@gmail.com.
[102] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia. Doutora em Educação pela PUC Goiás. E-mail: simonia.silva@ueg.br.

construir conhecimentos por meio de experiências significativas que mobilizem sua imaginação, criatividade e capacidade de resolução de problemas.

Nessa direção, o ensino da matemática na infância é muitas vezes visto como um desafio, devido à concepção tradicional que a associa a cálculos abstratos e mecânicos. Entretanto, o contato com a matemática na Educação Infantil deve acontecer de maneira natural, vinculada às situações cotidianas e mediada por jogos, histórias e brincadeiras que despertem interesse e curiosidade. Assim, a partir das experiências do Estágio Supervisionado na Educação Infantil, foi possível elaborar o Projeto de Mediação Pedagógica "Brincando com os Números: uma viagem pelo mundo da matemática", com o objetivo de oferecer experiências que desenvolvessem a contagem, a sequência numérica, a relação número-quantidade e o raciocínio lógico de forma prazerosa e interativa. Tal objetivo está articulado com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola campo de estágio, na medida em que prevê as práticas pedagógicas de forma contextualizada, lúdicas e centradas na criança, destacando o protagonismo infantil, o brincar e a interação como bases para o processo de ensino aprendizagem.

Desenvolvimento

Nas observações iniciais do estágio supervisionado, notou-se que as atividades pedagógicas estavam voltadas para o acolhimento e a adaptação das crianças. Nesses encontros, observou-se que a turma era participativa, mas também apresentava diferentes níveis de atenção, o que exigia mediações diferenciadas. Foram realizadas músicas de roda, brincadeiras de apresentação, pinturas com guache, atividades de colagem e desenhos livres.

Datas comemorativas também marcaram a rotina, como o Dia Mundial do Autismo, em que as crianças participaram de rodas de conversa, músicas e produções com a cor azul, e o Dia das Mães, com ensaios de apresentações e confecção de lembrancinhas. Essas experiências mostraram a importância da escola como espaço de construção de vínculos afetivos e valorização das famílias.

Essas observações iniciais permitiram identificar o interesse das crianças por atividades práticas e visuais, servindo de base para a escolha posterior de estratégias para o projeto de matemática. Na implementação do projeto, foram trabalhadas noções de cores, formas geométricas, letras e sílabas, sempre por meio de atividades lúdicas como jogos de associação, músicas e rodas de conversa. Tais atividades foram organizadas a partir do campo de experiências da BNCC "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", que prevê que as crianças sejam incentivadas a observar, comparar, contar e estabelecer relações matemáticas em diferentes situações do cotidiano.

A contação de histórias foi um recurso inicial para introduzir a temática. A história "Eu, o Vovô e os Números" mostrou às crianças como os números aparecem em situações familiares, promovendo identificação e diálogo. Já a narrativa "A Escola dos Números" favoreceu a compreensão da sequência numérica, ao apresentar personagens que precisavam se organizar em ordem. Por fim, "A Joaninha que perdeu as pintinhas" incentivou a contagem e a associação número-quantidade, de maneira lúdica e simbólica. Durante as leituras, as crianças foram estimuladas a levantar hipóteses, responder perguntas e relacionar as histórias com experiências do cotidiano. Essa participação ativa reforçou o caráter interativo da atividade.

Foram desenvolvidas diversas atividades lúdicas, entre elas destacamos: a) bingo dos Números: as crianças identificaram e marcaram os números sorteados, trabalhando a atenção e o reconhecimento dos numerais; b) caça aos números: cartões com números foram escondidos pela sala, e os alunos precisavam encontrá-los e organizá-los em ordem crescente; c) circuito Numérico: percurso com desafios de pular, correr e encontrar números, integrando movimento corporal e raciocínio lógico.

O movimento corporal foi integrado ao aprendizado matemático, por meio de atividades corporais e coletivas, tais como: amarelinha numérica, na qual as crianças pularam sobre números de 1 a 10, reforçando a sequência; brincadeira de pular corda contando: cada salto era acompanhado da contagem, estimulando atenção, ritmo e cooperação em grupo.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

Outra brincadeira que gerou grande entusiasmo nas crianças foi a sequência numérica com balões. Foram organizados alguns balões com números dentro, após estourarem, as crianças precisavam organizar os números na ordem correta. A atividade, cooperação e riso coletivo, ao mesmo tempo em que reforçou noções de sequência. Na atividade caixa sensorial dos números, foram disponibilizados números confeccionados em diferentes texturas. As crianças exploraram o material com o tato, favorecendo a aprendizagem multissensorial e o reconhecimento das formas numéricas

A matemática foi introduzida na rotina diária do agrupamento. O momento da chamada foi transformado em oportunidades de aprendizagem matemática, por meio da contagem das crianças presentes, identificação daquelas ausentes, organização dos numerais no quadro relacionando as noções de quantidades. Essa rotina favoreceu a autonomia, o raciocínio lógico e a compreensão do uso social dos números.

Ao final de cada regência, foi solicitado a turma um desenho Numberblocks, que trabalha números com personagens que interagem e resolvem problemas. Essa prática marcou a rotina da despedida, reforçando aprendizagens matemáticas de maneira divertida e acessível. Em diversos momentos, as crianças foram convidadas a ir ao quadro para resolver pequenos problemas matemáticos de adição, completar sequências ou identificar números. Essa prática fortaleceu a autonomia, a autoestima e a participação ativa.

Por fim, foi realizada uma atividade individual em papel, para registrar a aprendizagem de cada criança. O portfólio serviu como instrumento de acompanhamento, além de valorizar a produção individual. De forma geral, as atividades alcançaram os objetivos propostos, promovendo a construção coletiva e individual do conhecimento matemático de forma lúdica, prazerosa e significativa. As atividades mostraram a importância da diversificação de estratégias para contemplar os diferentes estilos de aprendizagem. Algumas crianças demonstraram maior facilidade na contagem oral, outras no reconhecimento visual dos números e outras ainda precisaram de apoio para associar número e quantidade.

O projeto pedagógico da instituição se fez presente em cada escolha metodológica, pois todas as atividades tiveram caráter lúdico, coletivo e integrador. O brincar foi constantemente valorizado, e as crianças se colocaram como protagonistas ao participar, criar estratégias e cooperar com os colegas. Além disso, observou-se que as experiências favoreceram o desenvolvimento não apenas do raciocínio lógico-matemático, mas também da coordenação motora, linguagem oral, autoestima e socialização. A inclusão da matemática em momentos de rotina, como a chamada e a despedida com Numberblocks, mostrou que o ensino não se limita aatividades específicas, mas pode estar presente em todo o cotidiano escolar.

Considerações finais

O desenvolvimento do ***Projeto Brincando com os Números*** no estágio supervisionado evidenciou que a matemática na Educação Infantil deve ser vivida de forma prazerosa, contextualizada e significativa. A ludicidade mostrou-se como recurso pedagógico essencial para garantir aprendizagens duradouras, permitindo que as crianças se apropriem dos números de forma natural e alegre.

O projeto pedagógico da instituição foi fundamental como norteador, reforçando o compromisso da instituição com o brincar, a inclusão e o protagonismo infantil. A articulação entre as observações iniciais, que revelaram o perfil e as necessidades da turma, e a execução do projeto matemático, permitiu a construção de uma prática pedagógica

coerente e eficaz.A experiência foi igualmente enriquecedora no processo de formação os estudantes de estágio, possibilitando compreender a complexidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil e a necessidade de planejamento intencional, sensível e flexível. Conclui-se que a matemática pode (e deve) ser ensinada na infância de forma lúdica, criativa e interativa, valorizando o brincar como forma de aprender e respeitando o ritmo e a singularidade de cada criança.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC, 2017.

Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola campo de estágio.

Experiências de estágio na educação de jovens, adultos e idosos a partir do Sociointeracionismo

Camille dos Santos Pereira[103]

Silvair Félix dos Santos[104]

Resumo: Este relatório tem como objetivo descrever as observações e regências desenvolvidas no estágio curricular obrigatório, a partir da perspectiva sociointeracionista. O estágio faz parte da matriz curricular do curso de Letras (Língua Portuguesa/Língua Inglesa), ofertado pela Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Anápolis, Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior. As atividades foram realizadas em uma escola pública destinada à Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), localizada no município de Anápolis, no estado de Goiás. No semestre letivo de 2025/1, foram realizadas observações e Semirregências, considerando aspectos relacionados à interação entre professores e alunos, análise das metodologias/materiais didáticos que a escola oferece e a reflexão sobre a necessidade de estratégias pedagógicas inovadoras diante dos desafios no ambiente escolar. No semestre 2025/2, o estágio exige outras demandas, tais como, regência individual e análise crítica. Além disso, as aulas ministradas precisam seguir estruturas críticas a partir de diferentes abordagens metodológicas, de modo a atender às especificidades de cada turma e utilizar os recursos que são disponibilizados pela escola.

Palavras-chave: estágio; ensino; sociointeracionismo; regência.

Introdução

O estágio obrigatório I e II ocorreu na unidade escolar, Centro de ensino de Jovens e adultos Professor Elias Chadud. Durante o ano de 2024, foi proposto que os estagiários fizessem uma observação inicial, quanto a estrutura escolar; a recepção dos alunos; o comportamento da comunidade escolar; as metodologias usadas nas aulas no ensino fundamental e os materiais didáticos utilizados pela escola. Já no ano de 2025, as observações passaram a ser mais críticas e voltadas para o ensino médio. Além disso, foi-nos apresentado que deveríamos cumprir regências e semirregências.

[103] Graduanda do Curso de Letras. E-mail: camille@aluno.ueg.br .
[104] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Letras. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: silvair@ueg.br.

Dessa forma, o estágio desse ano (2025), teve início no mês de março e terminará por volta de dezembro, com objetivo de obter 200 horas de experiência no ambiente escolar, sendo 100 horas destinadas a Língua Portuguesa e 100 horas destinadas à Língua Inglesa. Toda a prática de observação e análises foram desenvolvidas por meio da teoria sociointeracionista atribuída ao psicólogo Lev Semionovitch Vygotsky.

Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano é resultado das interações sociais mediadas pela linguagem e pela cultura. A prática, então, não se limita apenas a transmitir conhecimento, mas envolve a construção de um olhar sensível e crítico acerca das condições de ensino e aprendizagem.

Portanto, o estágio não precisa ser visto apenas como obrigatório, mas uma oportunidade de aprendizado para assumir uma sala de aula. Então, o professor em formação pode unir os estudos desenvolvidos na universidade com a prática de estágio nas escolas de educação básica. Desse modo, essa experiência ajudará na construção de uma identidade docente mais crítica, sensível e preparada para transformar a realidade por meio do ensino de línguas.

Desenvolvimento

O estágio obrigatório III, no primeiro semestre de 2025, foi rodeado de muitas observações por parte dos estagiários, como dito anteriormente. Dessa forma, foi analisado que a quantidade de jovens entre 14 e 25 anos havia aumentado e que a escola buscou medidas mais rígidas para combater qualquer tipo de desrespeito gerado dentro do ambiente escolar. No caso do estágio realizado numa escola de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), é difícil de lidar com a maior parte dos jovens, pois o professor precisa ter cautela para conseguir um bom relacionamento com eles.

Além disso, foi perceptível que os alunos preferem que as aulas sejam mais dialógicas. A professora regente de Língua Portuguesa utiliza o método expositivo em suas aulas e os alunos costumam gostar do método que ela utiliza. Assim, ela propôs um sarau literário para o

primeiro semestre deste ano. O projeto foi realizado do 6º ano (ensino fundamental) ao 3º ano (ensino médio) e abrangia os gêneros: narrativo, dramático e lírico. Dessa forma, cada turma ficou com um subgênero, tais como, fábula, conto, poesia, entre outros. Assim, a professora propôs um tempo de estudo e treinamento aos alunos, para que conseguissem recitar seus textos, sem a necessidade da leitura. As imagens abaixo mostram como ficou o ambiente no dia da apresentação do Sarau.

Imagem 1

Imagem 2

Imagem 3

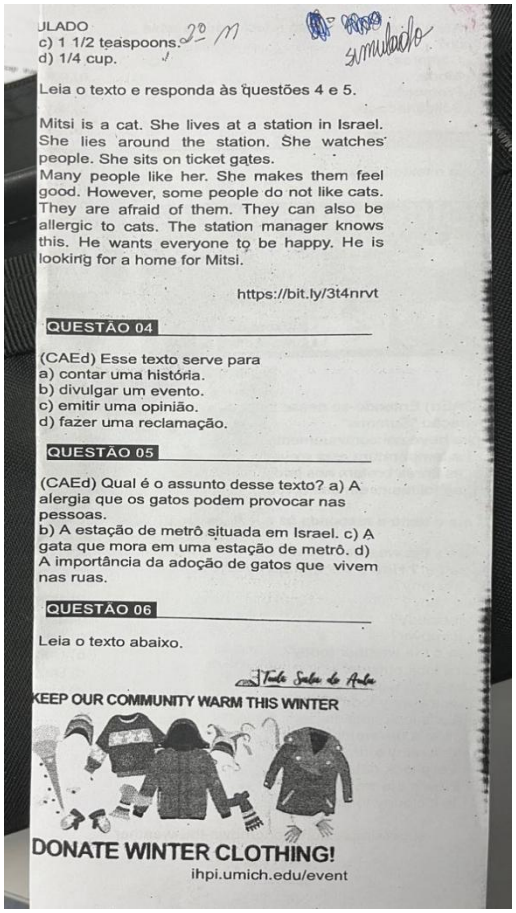
O sarau foi um sucesso, a gestora e a coordenadora da escola fizeram uma oração antes de iniciar as apresentações. Os alunos estavam animados e apresentaram muitas risadas e palavras bonitas. Entretanto, alguns alunos não gostaram da ideia do sarau, pois não queria apresentar e perderam um percentual da nota bimestral. Mas, é possível identificar que atividades que envolvam cultura e inovação tendem a serem muito eficazes no ensino. Assim, Vygotsky afirma que toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual (Vygotsky, 1998). Dessa forma, entende-se que a afirmação do autor, não cabe somente às crianças, na verdade, também faz sentido para o ensino-aprendizagem de qualquer indivíduo, independentemente da idade.

Com relação as aulas de Língua Inglesa, a professora regente utiliza método gramática - tradução. De acordo com Brown (2000), o método gramática - tradução consiste em:

> 1. As aulas são ministradas na língua materna, com pouco uso ativo da língua-alvo.
> 2. Grande parte do vocabulário é ensinado na forma de listas de palavras isoladas.
> 3. São fornecidas explicações longas e elaboradas sobre os meandros da gramática.
> 4. A gramática fornece as regras para a união das palavras, e o ensino frequentemente se concentra na forma e na flexão das palavras.
> 5. A leitura de textos clássicos difíceis é iniciada precocemente.
> 6. Pouca atenção é dada ao conteúdo dos textos, que são tratados como exercícios de análise gramatical.
> 7. Muitas vezes, os únicos exercícios são de tradução de frases desconexas da língua-alvo para a língua-alvo.
> 8. Pouca ou nenhuma atenção é dada à pronúncia (Brown, 2000, p. 19).

A efetividade desse método pode variar conforme o perfil da turma. Em geral, observa-se que alunos adultos e idosos enfrentam maiores dificuldades no processo de aprendizagem da língua inglesa, visto que, na maioria das situações, não possuem contato frequente com o idioma em seu cotidiano. Nesse sentido, cabe à professora regente adotar estratégias diferentes que favoreçam a aprendizagem de todos. Contudo, é importante destacar que, muitas vezes, os docentes dispõem de tempo limitado para a elaboração de aulas criativas. Assim, as aulas e atividades que acontecem dentro da escola, seguem o seguinte padrão:

Imagem 4



ULADO
c) 1 1/2 teaspoons.
d) 1/4 cup.

Leia o texto e responda às questões 4 e 5.

Mitsi is a cat. She lives at a station in Israel. She lies around the station. She watches people. She sits on ticket gates. Many people like her. She makes them feel good. However, some people do not like cats. They are afraid of them. They can also be allergic to cats. The station manager knows this. He wants everyone to be happy. He is looking for a home for Mitsi.

https://bit.ly/3t4nrvt

QUESTÃO 04

(CAEd) Esse texto serve para
a) contar uma história.
b) divulgar um evento.
c) emitir uma opinião.
d) fazer uma reclamação.

QUESTÃO 05

(CAEd) Qual é o assunto desse texto? a) A alergia que os gatos podem provocar nas pessoas.
b) A estação de metrô situada em Israel. c) A gata que mora em uma estação de metrô. d) A importância da adoção de gatos que vivem nas ruas.

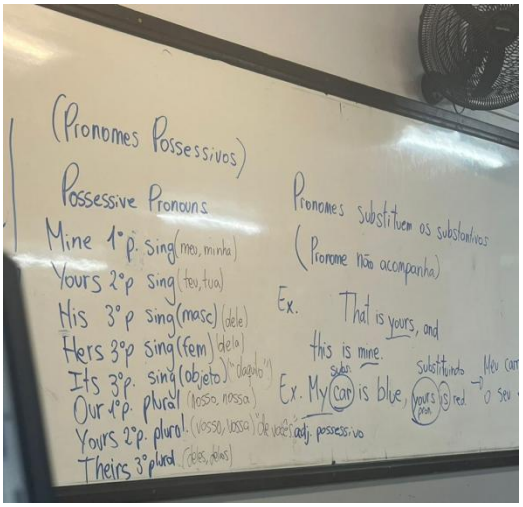
QUESTÃO 06

Leia o texto abaixo.

KEEP OUR COMMUNITY WARM THIS WINTER

DONATE WINTER CLOTHING!
ihpi.umich.edu/event

Imagem 5



(Pronomes Possessivos)

Possessive Pronouns

Pronomes substituem os substantivos (Pronome não acompanha)

Mine 1°p. sing (meu, minha)
Yours 2°p sing (teu, tua)
His 3°p sing (masc) (dele)
Hers 3°p sing (fem) (dela)
Its 3°p. sing (objeto)
Our 1°p. plural (nosso, nossa)
Yours 2°p. plural (vosso, vossa)
Theirs 3°plural (deles, delas)

Ex. That is yours, and this is mine.

Ex. My car is blue.

As imagens colocadas acima, foram tiradas em diferentes dias. Logo, é possível analisar que o método utilizado é o da Gramática – tradução.

No início do semestre 2025/2, até o presente momento, foi possível notar que os alunos gostam bastante de estudar a Língua Portuguesa e Inglesa e mostram entusiasmos por aulas diversificadas e interativas. Assim, o professor (a) pode utilizar os saberes pedagógicos proposto por D'Ávila (2021):

> Os saberes didáticos se dividem em dois tipos: saberes sobre a mediação da aprendizagem e saberes sobre a gestão de classe.
> Os saberes sobre a mediação da aprendizagem dizem respeito às habilidades próprias e apropriadas à mediação didática dos conteúdos, são exemplos desses:
> a. organizar e selecionar metodologias de ensino;
> b. identificar as lacunas de aprendizagem e nelas intervir;
> c. utilizar recursos (técnicos e tecnológicos);
> d. criar sequências didáticas (de aprendizagem);
> e. planejar aulas (elaborar planos de aula);
> f. contextualizar o conteúdo de acordo com o nível cognitivo e bagagem cultural dos alunos; g. avaliar a aprendizagem.
>
> Os saberes voltados à gestão de classe são da seguinte ordem:
> a. administrar o tempo da aula;
> b. estimular a participação, o compromisso nas atividades;
> c. estimular a formação de valores, postura profissional;
> d. produzir um clima de confiança na sala;
> e. produzir integração entre os alunos e entre os alunos e o professor;
> f. saber administrar os trabalhos em equipes;
> g. localizar as lideranças (D'Ávila, 2021, p. 36).

Dessa maneira, percebe-se que o estágio supervisionado possibilitou reflexões acerca da prática docente, considerando a aplicação de diferentes métodos de ensino e a necessidade de promover um ambiente de ensino-aprendizagem mais eficiente.

Considerações finais

O estágio supervisionado I, II, III e IV, desenvolvido no Centro de Ensino de Jovens e Adultos Professor Elias Chadud, caracterizou-se como uma experiência muito relevante para a prática docente, possibilitando análises do ambiente escolar e das diferentes personalidades de cada aluno. Além disso, a vivência permitiu observar que o professor (a) regente pode utilizar estratégias pedagógicas que coloquem os métodos tradicionais em segundo plano e adote métodos mais inovadores, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem seja mais crítico e inclusivo.

A observação das aulas de Língua Portuguesa/Língua Inglesa e a análise das atividades, como o *Sarau literário*, evidenciaram que as abordagens dialógicas e interativas, favorecem o

comprometimento, a participação e o desenvolvimento cognitivo e crítico dos alunos. Ademais, a utilização do método gramática - tradução na disciplina de Língua Inglesa demonstrou a necessidade de adequação das estratégias de ensino às especificidades de cada turma, especialmente na educação de jovens, adultos e idosos, que apresentam menor contato cotidiano com a língua estrangeira.

Além disso, a aplicação dos saberes pedagógicos apresentados por D'Ávila (2021) mostrou que a prática docente depende não apenas da mediação dos conteúdos, mas também da gestão da sala de aula e da capacidade de o professor em articular teoria, prática e atenção às particularidades de cada estudante.

Portanto, a experiência do estágio supervisionado permite compreender que para ser um bom professor, é necessário ter pensamento crítico, sensibilidade pedagógica e capacidade de inovação.

Referências

BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2. ed. White Plains, NY: Pearson ESL, 2000. ISBN 978-0130282835.

D'ÁVILA, Cristina. *Métodos e técnicas de ensino e aprendizagem para a Educação Superior*: cardápio pedagógico. Salvador: EDUFBA, 2021.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente.* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, LS. A f*ormação social da mente:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Relato de Estágio Supervisionado: práticas administrativas na empresa CDM Telecom

Celina Gomes dos Santos Melo[105]
Nasser Cecílio Daher[106]

Resumo: O presente relato tem como objetivo compartilhar a experiência de Estágio Curricular Supervisionado I e II do curso de Administração, realizado em 2025 na empresa de prestação de serviços em telecomunicação, denominada CDM Telecom. A empresa é de pequeno porte, e tem como atividade principal a venda de serviços de internet. Durante o período de estágio, a atuação concentrou-se na função de auxiliar administrativo geral, envolvendo atividades relacionadas à rotina da organização e ao suporte no atendimento ao cliente. Entre as responsabilidades da estagiária destacam-se: conferência do ponto eletrônico dos colaboradores, acompanhamento de e-mails, controle de estoque, fechamento de caixa, emissão de notas fiscais e atendimento aos clientes. A experiência na CDM Telecom possibilitou o desenvolvimento de habilidades administrativas e interpessoais, além de fortalecer a compreensão de como teoria e prática caminham juntas consolidando o conhecimento. O estágio contribuiu para melhor compreensão do funcionamento e gerenciamento organizacional, ampliando o conhecimento de como uma gestão eficiente impulsiona a empresa e desenvolve habilidades necessárias à formação profissional.

Palavras-chave: estágio, telecomunicações, formação profissional, gestão administrativa.

Introdução

O Estágio Curricular Supervisionado é parte fundamental na formação profissional, pois proporciona ao discente a oportunidade de vivenciar, na prática, os conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Os estágios I e II foram realizados na CDM Telecom, uma microempresa, de alcance local e regional, com estrutura organizacional simples, seu quadro de funcionários é formado por quatro colaboradores efetivos e dois prestadores de serviços. Possui uma estrutura funcional e faz uso do sistema SGP, que integra o atendimento ao cliente via WhatsApp com automatização inicial por meio de robô virtual (*bot*), o que facilita a gestão de demandas. Sua atividade principal é a venda de serviços e planos de internet, ofertando soluções de

[105] Graduanda do curso de Administração pela Universidade Estadual de Goiás. E-mail: celinagradu@gmail.com.
[106] Docente do curso de Administração. Mestre em Administração pela Universidade de Brasília. E-mail: nasser.daher@ueg.br.

conectividade para clientes residências e comerciais, entregando acesso de qualidade, suporte técnico, planos personalizados que atendam às necessidades e exigências dos clientes, o que a destaca com uma atuação de excelência, visando consolidar-se como referência no mercado.

As experiências vivenciadas durante o período de estágio somadas a teoria em sala de aula possibilitaram o aperfeiçoamento de competências estratégicas, operacionais e de liderança, estas são fundamentais para uma atuação eficiente no ambiente corporativo.

A elaboração deste relato justifica-se pela necessidade de integrar o conhecimento teórico adquirido no decorrer do curso com o aprendizado prático, consolidando assim, o conhecimento e fortalecendo as habilidades necessárias a um futuro gestor. Entre as atribuições desenvolvidas, destacam-se o controle de ponto eletrônico dos colaboradores, atendimento ao cliente, verificação de estoque, controle financeiro e organização documental. Assim, o presente relato busca evidenciar a relevância dessas práticas no desenvolvimento das habilidades administrativas em ambientes corporativos.

Este trabalho tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas no período de observação e prática realizadas durante o Estágio Curricular Supervisionado I e II do curso de Bacharelado em Administração pela Universidade Estadual de Goiás, Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior.

Desenvolvimento

Referencial teórico

Segundo Chiavenato (2022, p. 11), “a administração é um processo contínuo e sistêmico que envolve uma série de atividades impulsionadoras como planejar, organizar, dirigir e controlar recursos e competências para alcançar metas e objetivos organizacionais”. Essa definição deixa claro que o papel de um profissional do ramo administrativo vai além de tarefas operacionais, abrange funções planejadas e criativas que asseguram o atingimento dos objetivos da empresa.

No contexto das telecomunicações, Kotler e Keller (2019, p. 142) afirmam que "a prestação de serviços de qualidade e o relacionamento próximo com o cliente são diferenciais competitivos relevantes". Isso demonstra que no mercado competitivo de empresas prestadoras de serviços, esses dois aspectos citados são de grande importância. Não basta que a empresa tenha grandes recursos se o serviço prestado não for de qualidade, um ponto muito relevante quando se trata de clientes. Aliado a isso tem o relacionamento com cliente, serviços de pós-venda, que formam o pacote de garantia de competitividade no mercado. Essas práticas são possíveis em empresas com boas estruturas administrativa, onde é essencial a atuação de um profissional de administração, que induz a planejamento e controle que garantam um bom serviço ao cliente.

No mercado competitivo atual, as empresas precisam não somente de equipamentos atuais e uso das tecnologias disponíveis para se destacar e consolidar-se, mas precisa efetivamente de colaboradores com habilidades de relacionamento interpessoal satisfatório que permita aos seus clientes e, ou, usuários se sentirem acolhidos e tenham suas expectativas superadas ,isso fideliza e amplia significativamente a quantidade de consumidores. Com relação a isso, Silva (2022) destaca que:

> as habilidades de autoconsciência, autogestão, empatia e gestão de relacionamentos desempenham papéis fundamentais no desempenho dos líderes, impactando diretamente a dinâmica das equipes e os resultados organizacionais, contribuindo para a criação de um ambiente organizacional mais saudável e produtivo.

No que diz respeito às competências, Chiavenato (2022, p. 20) defende que "as competências são dinâmicas, tangíveis, mutáveis e garantidoras da competitividade organizacional". O que justifica a necessidade de as universidades atrelarem a dualidade teoria e prática como ferramenta para o educando desenvolver e ou aprimorar as habilidades que o torne competente.

Portanto, as tarefas administrativas de um estágio nessa área permitem compreender como conceitos teóricos da administração, do marketing e da gestão de serviços se

materializam no cotidiano de uma empresa, integrando atividades administrativas, comunicação, atendimento e gestão estratégica.

Metodologia

Este documento constitui um relato descritivo, de natureza qualitativa, foi desenvolvido com base na observação participante realizada no ambiente organizacional. A elaboração deste relato teve como fundamento compreender o cotidiano da empresa, as dinâmicas de trabalho e as relações interpessoais entre os colaboradores e clientes.

Durante o período de observação, buscou-se vivenciar as rotinas e processos internos de maneira integrada, assumindo uma postura ativa, reflexiva e ética frente às situações observadas e presenciadas. Nesse tempo foi possível perceber o senso de cooperação, frente aos desafios diários e as estratégias de superação adotadas pelos funcionários.

No período de participação, a vivência na CDM Telecom tornou-se mais significativa, pois foi possível atuar de forma direta nas atividades administrativas, contribuindo efetivamente para o bom andamento da empresa. Essa etapa foi marcada pela transição da observação para a ação, permitindo unir na prática, as orientações dadas pela supervisora da empresa com a teoria adquirida ao longo da formação acadêmica.

A empresa CDM Telecom atua na área de telecomunicações, oferecendo serviços de internet para clientes residenciais e comerciais. Sua estrutura é enxuta e organizada, buscando atender à demanda de forma ágil e eficiente. Para o controle de suas operações, utiliza o sistema SGP, que auxilia no gerenciamento de clientes, cobranças e processos administrativos.

O atendimento inicial ao cliente ocorre, em grande parte, por meio de mensagens via WhatsApp e pelo sistema de abertura de notas, o que garante maior proximidade e rapidez na comunicação.

Durante o estágio, a estagiária atuou como auxiliar administrativo geral, desempenhando múltiplas funções essenciais para as atividades operacionais. Entre elas, destacam-se:

- Gestão de ponto eletrônico: conferência diária da jornada dos colaboradores e realização de ajustes quando necessário;
- Comunicação institucional: acompanhamento da caixa de e-mails e respostas às demandas recebidas;
- Controle de estoque: acompanhamento de materiais e encaminhamento de checklist para o setor de compras quando identificado o déficit;
- Atendimento ao cliente: suporte via WhatsApp, oferecendo informações sobre planos, valores e suporte básico;
- Rotinas financeiras: auxílio em fechamento de caixa, encaminhamento da folha de ponto à contabilidade, coleta de assinaturas nos contracheques, emissão de notas fiscais e baixa no sistema após recebimento das mensalidades;
- Gestão documental: organização e arquivamento de documentos, assegurando a rastreabilidade e a conformidade administrativa.

Quadro 1 – Resumo das atividades durante as 4 semanas de estágio

Semana	**Atividades realizadas**	**Competências desenvolvidas**
1° semana	Integração na empresa, leitura de regulamentos internos e apoio no controle de ponto eletrônico; Organização de documentos, arquivamento e atualização de planilhas.	Adaptação ao ambiente profissional e responsabilidade; Organização, atenção aos detalhes e domínio de ferramentas digitais.
2° semana	Apoio no controle de estoque e verificação de entradas e saídas de materiais; Atendimento ao cliente presencial e via WhatsApp	Planejamento, controle operacional e senso de prioridade; Comunicação eficaz, empatia e relacionamento interpessoal.
3° semana	Emissão de notas fiscais e lançamento de informações no sistema SGP; Apoio ao setor de compras e acompanhamento de fornecedores.	Conhecimento em gestão financeira e precisão no uso de sistemas; Negociação, responsabilidade e visão sistêmica.
4° semana	Acompanhamento de reuniões internas e elaboração de relatórios; Participação no fechamento mensal de caixa e organização de documentos contábeis.	Escrita profissional, escuta ativa e trabalho em equipe; Raciocínio lógico, ética e sigilo profissional.

Fonte: Autoria própria (2025).

Resultados e discussão

A vivência no estágio possibilitou a compreensão da importância das rotinas administrativas para o bom funcionamento de uma empresa, especialmente em pequenos negócios, onde cada pessoa tem impacto direto nos resultados. Entre os principais aprendizados estão:

- Organização e disciplina: a importância do controle de prazos, registros e documentos; em Teoria Geral da Administração são abordadas as funções do administrador, entre elas, estão o planejamento e a organização. O estágio proporcionou na prática a confirmação desta teoria.
- Comunicação clara e objetiva: fundamental no atendimento aos clientes e no relacionamento com o time; uma das abordagens clássicas em Mercadológica e Gestão da Qualidade é o tema satisfação do cliente. No mundo moderno, o tempo é preciosíssimo, comunicar clara e objetivamente, gera valor, o cliente se sente respeitado e valorizado.
- Integração entre setores: perceber como atividades e rotinas administrativas se conectam às áreas de atendimento, financeiro e operacional; a Gestão da Qualidade tem como foco uma cultura de qualidade que envolva toda a empresa, desde fornecedores até o serviço final, a CDM Telecom, em suas atividades operacionais, proporciona este tipo de aprendizagem na prática.
- Uso de ferramentas de gestão: aplicação prática do sistema SGP como suporte as atividades administrativas e organização. Como destaca a disciplina Gestão de Processos, o uso de recursos que aumente a eficiência e alcance objetivos estratégicos se faz necessário para otimizar o tempo e aumentar a eficiência produtiva. O sistema SGP melhora a qualidade e a produtividade, é uma ferramenta muito importante pois além de aumentar a produtividade e reduz custos.

Sobre os atendimentos aos clientes: s frequência de atendimentos à chamados para contratação do serviço oscila bastante. Tem dias que não ocorre um só chamado e outros dias

que ocorre de três a cinco chamados. Após a contratação do serviço, a instalação dos equipamentos para usufruto do plano contratado, é realizada em até vinte e quatro horas. A continuidade no atendimento via Whatsapp é rápida, o cliente espera por no máximo dez minutos após o chamado.

O estágio reforçou a necessidade de flexibilidade e proatividade, características essenciais em empresas de pequeno porte, onde as demandas são dinâmicas, exigem rápida adaptação e pessoas que sejam proativas para auxiliar o time quando há a necessidade.

A experiência na CDM Telecom revelou a necessidade de autocontrole no relacionamento com clientes, fortalecendo a capacidade de gerenciar as próprias emoções em situações de alta pressão, mantendo a calma e a empatia, gerando um atendimento eficaz, mediador e contornador de conflitos.

Considerações finais

O estágio na microempresa de telecomunicações representou uma oportunidade significativa para o autodesenvolvimento pessoal e profissional, permitiu vivenciar de forma prática a rotina administrativa de uma empresa, compreendendo a relevância de cada processo para o atingimento dos objetivos da organização e manutenção da eficiência operacional.

As atividades desenvolvidas contribuíram para aprimorar competências técnicas, como controle financeiro, gestão documental e uso de sistemas, além de habilidades interpessoais, como atendimento ao cliente e trabalho em equipe.

Para a empresa, a presença e atuação de uma estagiária contribuiu de maneira significativa para o seu bom funcionamento, pois a graduanda atuou como apoio essencial, auxiliou na execução de tarefas que otimizam o tempo e melhoram a eficiência dos processos internos.

Entre suas principais contribuições, destacam-se:

- Apoio nas rotinas administrativas: arquivamento, organização e controle de correspondência, garantido maior fluidez nas atividades do setor;

- Suporte à equipe: a colaboração com diferentes departamentos, fortalece o trabalho em equipe e o espirito colaborativo;
- Melhoria na comunicação interna: ao servir como elo entre os setores, contribuindo para a troca eficiente de informações, tornou o clima organizacional mais harmonioso;
- Desenvolvimento da própria empresa como espaço formador: ao abrir espaço para a capacitação da estagiária, a organização fortalece sua cultura de aprendizagem e responsabilidade social.

De maneira geral, o estágio consolidou o processo de aprendizado acadêmico, contribuindo para o fortalecimento de competências profissionais indispensáveis à atuação no mercado de trabalho. Essas duas realidades unidas (academia + experiência prática) gera conhecimento, uma experiência que contribui para a formação de competências exigidas pelo mercado contemporâneo.

Referências

CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à Teoria Geral da Administração.* 5. ed. Rio de Janeiro: Atlas,2022.

CHIAVENATO, Idalberto. *Administração: Teoria, processo e prática.* 6.ed. São Paulo: Atlas, 2022.

KOTLER, Philip; KELLER, Kevin Lane. *Administração de Marketing*. 15. ed. São Paulo: Pearson, 2019.

SILVA, Débora Cardoso da. *Habilidades de inteligência emocional de líderes em uma organização intensiva em conhecimento.* 2025. Dissertação (Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2025.

Tecnologia e ensino de língua inglesa: reflexões sobre o uso da plataforma *Go English* em uma escola estadual

Clebson Lopes Miranda[107]

Silvair Félix dos Santos[108]

Resumo: O presente estudo resulta da vivência de estágio supervisionado do curso de Letras, realizado no 1º e 2º semestre de 2025. A experiência contemplou observação, regência e orientação em Língua Portuguesa e Inglesa, como atividades essenciaispara a construção da identidade docente. No estágio, acompanhou-se o trabalho com a plataforma digital *Go English*, analisando a interação dos alunos e as dificuldades encontradas. Apesar do potencial da ferramenta, muitos estudantes relataram limitações de acesso em casa, devido ao uso restrito de internet móvel. Em sala, observou-se resistência em utilizar fones de ouvido, além de práticas como pular etapas de exercícios de *listening* e *speaking*, o que comprometeu o aprendizado. A atuação docente, por sua vez, mostrou-se sobrecarregada, já que grande parte do tempo era destinada a solucionar problemas técnicos, dificultando o acompanhamento pedagógico.

Palavras-chave: plataforma digitais; tecnologia; aulas; estágio supervisionado.

Introdução

E no ano de 2024, o Governo de Goiás, por meio da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO) implementou o projeto *Go English* nas escolas públicas do estado, contemplando o 9º ano até a 3ª série do ensino médio. Com a implementação da plataforma buscou introduzir um inglês mais interativo e pedagógico nas salas de aulas. Logo em seguida, no ano de 2025, a promulgação da Lei nacional nº 15.100/2025, que proíbe o uso de celulares em sala de aula, trouxe intensos debates na mídia e no espaço escolar. Mais do que discutir a restrição em si, é relevante refletir sobre como a tecnologia pode se tornar uma aliada no processo de ensino e aprendizagem, especialmente considerando que já está integrada na vida do aluno(a). Nesse sentido, surgem questionamentos importantes: os

[107] Graduando do Curso de Letras Português e Inglês. E-mail: clebson@aluno.ueg.br.
[108] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Letras. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: silvair@ueg.br.

professores estão preparados para utilizar os recursos digitais de forma pedagógica? Os alunos possuem condições adequadas de acesso e domínio das ferramentas tecnológicas? As escolas dispõem da estrutura necessária para sustentar essas práticas? E mais importante, os alunos precisam de mais tecnologias em sala de aula?

De acordo com a BNCC (2018), o multiletramento associado às tecnologias digitais amplia as possibilidades de aprendizagem e comunicação, favorecendo o desenvolvimento de competências múltiplas nos estudantes. No entanto, a experiência como estagiário do curso de Letras Português e Inglês, me trouxe evidências que a introdução de tecnologia em sala de aula ainda enfrenta desafios significativos, sobretudo nas aulas de língua inglesa, por diversos motivos que vão além das estruturas para uso das tecnologias em sala de aula.

Durante o estágio supervisionado em uma Escola Estadual de Goiás, no município de Anápolis, observou-se o uso da plataforma digital *Go English*, que propõe atividades de nivelamento e práticas das quatro habilidades linguísticas: *speaking, listening, reading* e *writing*. Apesar de sua proposta inovadora, a plataforma é pouco utilizada pelos alunos fora do ambiente escolar, ficando restrita às aulas presenciais. Na nossa análise, tal fato gera obstáculos no processo de aprendizagem, uma vez que, em sala de aula, frequentemente surgem dificuldades.

Embora a escola esteja bem equipada com *Chromebook*, nota-se que o engajamento dos estudantes não é igual ao da escola. Percebemos que ela não apresenta o interesse de inserir as tecnologias na vida escolar. Em atividades de *listening*, por exemplo, muitos alunos apresentam dificuldade em compreender os áudios e acabam marcando alternativas aleatórias, o que compromete o resultado do nivelamento. Já no caso do *speaking*, o recurso de gravação de voz depende exclusivamente do microfone do próprio *Chromebook.* Pois a ausência de fones, o que limita a gravação da fala do aluno, reduz a qualidade da avaliação, ou seja, trava o aluno de ir para o próximo nível (ou *level*, como a plataforma, assim chama). Esses exemplos revelam uma parte do uso da tecnologia, que apesar de seu potencial, ainda apresenta barreiras práticas de uso e que impactam diretamente o desenvolvimento da aprendizagem em língua inglesa.

Seguindo este raciocínio, este estudo tem como objetivo refletir sobre os limites e as possibilidades do uso da tecnologia digital no ensino de língua inglesa, tomando como objeto de análise a experiência com a plataforma *Go English* em uma escola Estadual de Goiás, município de Anápolis, durante o estágio supervisionado de letras português/inglês no Ensino Médio. Busca-se especificamente, compreender de que maneira a utilização de recursos digitais pode favorecer ou dificultar o processo de aprendizagem, considerando aspectos como infraestrutura, engajamento dos alunos com a plataforma *Go English* e a tecnologia disponível e tempo pedagógico gasto no processo de aprendizagem.

Aulas vs tecnologia

O presente estudo é resultado da vivência de estágio supervisionado do curso de Letras - Português e Inglês, realizado no 1º e 2º semestre de 2025, pela Universidade Estadual de Goiás (UEG/UnuCSEH). As atividades foram desenvolvidas num Colégio Estadual, instituição pública de Ensino Médio situada em Anápolis - Goiás. Ao longo da experiência de estágio, foram contempladas as etapas de observação, regência e orientação, com foco na disciplina de Língua Portuguesa e Inglesa.

O colégio estadual conta com uma estrutura que favorece o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, a escola possui aproximadamente 320 alunos matriculados no Ensino Médio e um corpo docente formado por 37 professores, segundo o IDEB 2024. Suas salas de aula são equipadas com ar-condicionado, quadro branco, cadeiras, janelas amplas e televisores, além do acesso a recursos tecnológicos como *Chromebook* e *Wifi*.

O estágio supervisionado, como etapa formativa, foi essencial para a construção da minha identidade docente, pois proporcionou contato direto com a realidade escolar e às suas múltiplas camadas. Mais do que planejar aulas, o professor precisa desenvolver a capacidade de adaptação, diálogo e gestão do tempo, dos recursos e dos conflitos. Uma das reflexões mais marcantes que esta experiência me proporcionou é a de que o professor goiano

precisa não apenas ser um bom planejador, mas um gestor do próprio tempo e das tecnologias educacionais que são impostas e implementadas na rotina escolar. A rotina docente exige múltiplas competências, e entre elas se destaca a organização para atender às demandas do sistema educacional sem perder o olhar atento e humano voltado para cada aluno.

Portanto, os registros, reflexões e aprendizagens revelam o impacto formativo dessa etapa da licenciatura. Mais do que um relato de estágio, as práticas se constituem como vivências empíricas de como os professores *goianos* - vinculados à Seduc/GO - precisam se adaptar com as novas tecnologias. Realizar este estudo a partir da fundamentação do paradigma interpretativista etnográfico de Moita Lopes (1994), que compreende a realidade educacional a partir das experiências, percepções e sentidos construídos pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Como Moita Lopes (1994) nos elucida em seu trabalho:

> [...] em vez de considerar somente a observação do pesquisador externo como tradicionalmente feito em pesquisa de base positivista, a pesquisa etnográfica leva em conta que em qualquer estudo contextualizado é essencial que se leve em consideração a visão que os participantes (sendo o observador-participante incluído aqui) têm do contexto social e o todo do contexto social (Moita Lopes, 1994, p. 334).

Sendo assim, as observações e reflexões foram realizadas junto ao estágio nas aulas de língua inglesa, nas quais se buscou analisar como os alunos interagem com a plataforma digital *Go English* e com os recursos tecnológicos disponíveis. A coleta de informações se deu de forma participativa e reflexiva, por meio do acompanhamento direto das atividades pedagógicas, do registro em diário de campo e da análise crítica das situações vivenciadas. Dentro dessa perspectiva, os dados não foram tratados de forma quantitativa, mas sim interpretados a partir de sua relevância para a prática docente e condição social da turma observada.

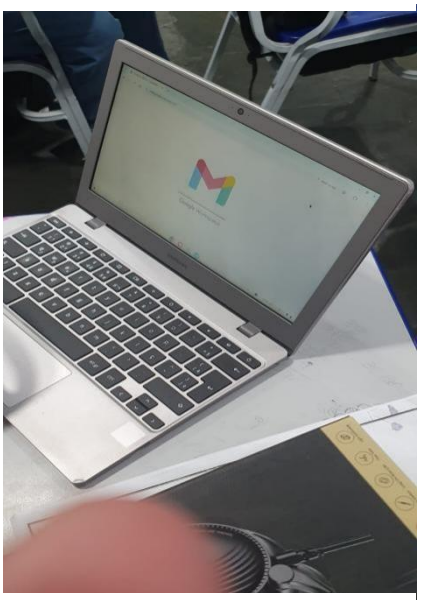
No dia 26 de maio de 2025, tive meu primeiro contato com a plataforma *Go English* com a turma da 2ª série Ensino Médio (EM). A professora solicitou que alguém busque os

Laptops para dar início às aulas. Naquele momento, a professora iniciou os questionamentos se os alunos estão usando a plataforma em casa, e que *level* estão. A plataforma é dividida em níveis e os alunos devem sempre estar presente, mas aparentemente, quando questionados, veio as interjeições: "eu nunca entrei", "eu não sei nem português, o *negócio* todo em inglês...". De outro lado, a professora dialogou com eles, que precisam entrar na plataforma em casa. Mas quando perguntei à alguns alunos, muitos me relataram que não tem computador de mesa e que a *internet* que eles usam é internet móvel, ou seja, eles relacionam que o uso da *internet* e da plataforma tomaria todos os dados móveis.

Com passar do semestre observei que o *Go English* é como se fosse um livro didático digital, que a maioria dos conteúdos parecia com os livros de inglês tradicional de cursinhos de idiomas, ele era bem redondinho, trabalha o *read, write, speak e o listen*. A título de exemplo, a plataforma apresenta o conteúdo plural em inglês e em seguida, exercício escrito, áudio e depois um vídeo onde é ambientado com alguma temática que se relaciona com o conteúdo estudado.

Mas, quando se trata de adolescentes em sala de aula tudo pode acontecer, presenciei mais de uma vez, os estudantes pulando a leitura do conteúdo e indo direto para o exercício para passar para o próximo nível, mesmo sendo avisados que precisavam ler e estudar. Eles burlavam a etapa e começava as solicitações para professora de inglês, "professora, estou respondendo e está dando errado!", "não entendi o que é para fazer", as reclamações eram diversas, no exercício eles tentavam traduzir as palavras que eram para passar para o plural. Isso se estendia por todas as unidades da plataforma. Outra problemática são os logins, muitos alunos não guardavam os logins e senhas, o que impedia que eles pudessem ter mais agilidade para iniciar a atividade. Todas as vezes que isso acontecia, havia uma logística, o aluno tinha que ir à coordenação solicitar o login, solicitar a professora para resetar a senha e, somente depois, entrar na plataforma, tomando um tempo considerável de uma aula que é somente 50 minutos.

Imagem 1 - Chromebook travado na página de E-mail



Fonte: Autoria própria, 2025.

Todo esse relato aconteceu no 1º semestre, e todos os estudantes estavam no nível 1- 2, logo em seguida, iniciaram as provas bimestrais, sendo esquecidos por um tempo o *Go English*. Já no segundo semestre, ao meu retorno para o estágio, iniciamos uma nova rotina, alguns dias da semana estava reservado para uso do *Go English* e demais dias para o conteúdo de livro didático, por exemplo, meio ambiente (*environment*). Nesta etapa pude notar que agora tínhamos fones de ouvido com microfones, o que poderia ajudar na parte de *listen* e de *speak* na plataforma, ou seja, a reclamação de captação de áudio dos alunos não seria mais um problema. Mas acredite, os alunos se negaram a usar os fones de ouvidos por, segundo eles, ser “feio”, “grande demais” e “bagunçar o cabelo”.

O que mais me intrigou nisso tudo, que mesmo usando os fones, muitos ainda fazia as etapas erradas, nos exercícios de *listen* e *speak.* A dinâmica é simples, escuta primeiro e logo

em seguida repete, mas novamente, eles pulavam o escutar e já tentavam logo falar no áudio. Falando a palavra no puro achismo e, consequentemente, dando erro. Tratando se dos exercícios, ainda continuavam com a mesma prática em pular as explicações do conteúdo e indo direto para os exercícios, e por consequência, não sabendo fazer corretamente. E o professor(a) onde estava? Resetando senha e ajudando os alunos com problemas nos *logins.* Numa sala cheia com 30 alunos, fica difícil para um professor conseguir atender a todos os alunos com as questões da plataforma. Logo, devemos lembrar que o professor tem uma meta a ser seguida para o uso da plataforma, com o objetivo de que os alunos precisam chegar a um nível aceitável de uso e de aproveitamento. O que me fez pensar criticamente sobre o *Go English*, será mesmo que a Seduc/GO está mesmo tão interessada em que os alunos aprendam inglês de maneira mais interativa? Ou algum tipo de meta estipulado pelo governo a ser batida? Porque claramente a plataforma tem muito a agregar aos estudos dos alunos goianos, mas o aproveitamento está sendo mínimo por falta de engajamento deles, com professor sobrecarregado com demandas de simulados e com novas plataformas de ensino introduzidas, sem uma integração e treinamento profissional aos professores.

Considerações finais

Neste estudo, eu quis trazer perguntas acerca de como estão, atualmente, os professores em relação às questões emergentes nas escolas goianas. No primeiro semestre de estágio supervisionado, foi possível constatar que, embora a escola esteja equipada com *Chromebooks* e conte com a plataforma *Go English*, as aulas de língua inglesa são marcadas por dificuldades técnicas e pedagógicas em relação ao uso de tecnologia. Entre os principais problemas, destacaram-se: instabilidade da *internet*, esquecimento de *login;* senha por parte dos alunos e falta de familiaridade com o uso autônomo da plataforma fora da sala de aula. Esses fatores consumiram parte significativa dos 50 minutos semanais destinados aos conteúdos da disciplina de inglês, reduzindo o tempo efetivo de aprendizagem.

Em relação às atividades, verificou-se que os exercícios de *listening* não alcançaram plenamente seus objetivos, pois muitos alunos apresentavam dificuldades em compreender os áudios, optando por marcar respostas aleatórias no final de cada unidade. Já no caso do *speaking*, o uso exclusivo do microfone dos *Chromebooks* limitava a qualidade da captação de voz, o que prejudicava a análise automatizada da plataforma e, consequentemente, o desempenho dos estudantes.

No segundo semestre, a escola implementou o uso de fones de ouvido para melhorar a experiência dos alunos com os recursos multimodais da plataforma. Essa medida trouxe maior adesão e engajamento, facilitando especialmente as atividades de *listening*. Houve um aumento no uso da plataforma em sala de aula, com mais alunos conseguindo completar as tarefas propostas. Contudo, apesar das melhorias, persistiram desafios significativos, como a dependência da conexão com a internet e a resistência de parte dos estudantes em utilizar os fones de ouvidos, segundo eles "grande demais" e "feios". A plataforma fora do ambiente escolar continua ausente, pois muitos não dispõe de *internet Wifi* em casa.

Essas análises evidenciam que, embora a introdução de recursos tecnológicos represente um avanço, sua efetividade em sala de aula depende de fatores como infraestrutura adequada, tempo pedagógico suficiente e, sobretudo, motivação e orientação contínua de alunos e professores. A experiência analisada demonstra que a tecnologia, quando inserida no ensino de língua inglesa, apresenta tanto potencialidades quanto limitações. A disponibilização de *Chromebooks* e a implementação da plataforma *Go English* revelam o esforço da escola em alinhar-se às demandas contemporâneas da educação digital. Entretanto, problemas de infraestrutura, dificuldades de acesso e limitações técnicas ainda constituem barreiras significativas para que o uso da tecnologia se traduza em aprendizagem efetiva.

Além disso, a adesão parcial dos estudantes e o uso restrito às aulas presenciais indicam que a integração da tecnologia no processo de ensino exige mais do que recursos materiais: requer formação docente continuada, políticas educacionais consistentes e

estratégias motivacionais que estimulem os alunos a utilizar as ferramentas de forma autônoma.

Conclui-se, portanto, que o uso de plataformas digitais no ensino de inglês pode ser enriquecedor, mas precisa ser acompanhado de condições estruturais e pedagógicas que assegurem sua aplicabilidade. Dessa forma, a tecnologia deixa de ser apenas um recurso complementar e passa a constituir, de fato, um meio para ampliar os multiletramentos e promover uma aprendizagem significativa.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file. Acesso em: 22 set. 2025.

DA MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA: Documentação e estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 10, n. 2, 1994.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GOVERNO de Goiás lança projeto GoEnglish para professores de Inglês da rede estadual de ensino. Disponível em: https://goias.gov.br/educacao/governo-de-goias-lanca-projeto-goenglish-para-professores-de-ingles-da-rede-estadual-de-ensino/. Acesso em: 15 set. 2025.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias*: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

Desafios da Gestão de Sala de Aula no 1º Ano do Ensino Fundamental

Conceição de Sá Pinho[109]
Norma Ribeiro dos Santos Souza[110]
Jean Isídio dos Santos[111]

Resumo: Durante o estágio obrigatório de Pedagogia na turma do 1º ano do Fundamental, foi possível perceber que a turma observada era bastante agitada e indisciplinada. A professora precisava parar a todo momento pra chamar atenção dos alunos, o que atrapalhava muito o andamento das aulas. Apesar dos estudantes estarem aprendendo, a conversa e falta de foco eram um grande desafio para a gestão da sala. Esse cenário mostrou a importância de estratégias diferentes para organizar o ambiente e motivar os alunos. Com base em autores como Jesus (2022), vimos que a motivação é essencial para que o aluno se engaje nas atividades. Daí surgiu a ideia de usar recompensas como forma de incentivo para melhorar o comportamento e a participação. Foi criada a **"Dinâmica do Bom Aluno",** usando o **semáforo do comportamento** como recurso lúdico e visual. Nessa dinâmica, cada aluno começa no verde e pode mudar para amarelo ou vermelho conforme seu comportamento. Quem permanece no verde recebe pequenas recompensas, como elogios, estrelinhas, certificados ou até doces. Esses incentivos funcionam como motivadores externos, ajudando a transformar o interesse de fora em motivação real. Ao mesmo tempo, evitam punições rígidas e estimulam os alunos a se autorregular e respeitar regras. A atividade também promove um clima mais tranquilo, harmonioso e favorável ao aprendizado. Além disso, reforça atitudes positivas e ajuda os alunos a entenderem as consequências de suas escolhas. Assim, o estágio trouxe reflexões importantes sobre como a gestão de sala e recursos lúdicos fazem diferença. No fim, ficou claro que o professor pode usar criatividade e motivação para transformar a sala em um espaço mais produtivo e prazeroso.

Palavras-chave: indisciplina; alunos; aprendizagem; motivação; recompensa.

Introdução

Este relato é fruto das observações realizadas durante o estágio obrigatório de Pedagogia, onde acompanhamos a rotina do 1º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva, em Anápolis-Go, no ano letivo de 2025. A turma era

[109] Graduanda do Curso de Pedagogia E-mail: ceyssa13@gmail.com.
[110] Graduanda do Curso de Pedagogia E-mail: santosnorma0707@gmail.com.
[111] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia. Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: jean.santos@ueg.br.

composta por 26 alunos, sendo um deles com diagnóstico de Transtorno Opositor Desafiador (TOD), e era marcada por bastante agitação e indisciplina um aspecto muito forte da turma, o que tornava a sala desafiadora. Apesar do desenvolvimento dos, a professora tinha que parar a todo momento para chamar a atenção da turma, o que atrapalhava bastante o andamento das aulas. Com isso, percebemos o quanto a gestão de sala de aula é desafiadora e muito importante, e como estratégias diferentes podem ajudar nesta questão, de acordo com Jesus (2022), o ser humano precisa ser motivado para realizar seus feitos. "A premente necessidade de buscar conhecer as dinâmicas, razões e objetivos que movem os diferentes sujeitos da sociedade, aguçam o interesse humano em descobrir as "receitas" que os motivam para realizarem seus feitos." (Jesus, 2022, p. 90)

Dessa forma percebemos que o uso de recompensas poderia ser uma boa ideia para motivar os alunos a participarem das atividades, respeitar as regras e a desenvolver as atividades propostas na aula. Quando bem planejadas, elas ajudam a transformar a motivação externa em interesse verdadeiro pela aprendizagem. A partir dessas observações, desenvolvemos a **"Dinâmica do Bom Aluno"**, usando o **semáforo do comportamento** como recurso lúdico. Esse recurso funciona como um jeito visual e divertido dos alunos perceberem seu comportamento e aprenderem a se autorregular. Além de reforçar atitudes positivas, a atividade contribui para um ambiente mais tranquilo e harmonioso, sem precisar recorrer a punições rígidas.

Nas observações realizadas durante o estágio, desenvolvido sob a orientação do Professor Dr. Jean Isídio dos Santos, na Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva, percebemos que o agrupamento era considerado desafiador, e que, apesar de estarem desenvolvendo e evoluindo nas suas aprendizagens, os alunos apresentavam uma certa indisciplina que dificultava a gestão da sala de aula da professora. A indisciplina e a agitação da turma impactam diretamente na condução das práticas pedagógicas. Muitos alunos demonstram dificuldade em seguir as orientações da professora e a execução das atividades e comandas, o que exigia com que a professora adotasse estratégias e métodos para controle da sala de aula, porém ainda assim, a todo momento a professora era obrigada a interromper a

aula para chamar a atenção de alguém, comprometendo significativamente o andamento da aula. Nesse contexto, a utilização pedagógica de recursos surge como ferramentas potencialmente eficazes para estimular os alunos a desenvolver comportamentos positivos. Observando o ambiente da sala durante o primeiro semestre notamos que a agitação dos alunos e a dificuldade que a professora regente apresentava em manter o domínio da sala, eram fatores que influenciavam diretamente no desenvolvimento das aulas. Essa vivência possibilitou reflexões sobre a importância da gestão de sala de aula e sobre as estratégias peagógicas que podem contribuir para uma prática mais eficiente e significativa.

Conforme Jesus (2022), recompensas podem funcionar como motivadores externos que incentivam os alunos a participarem das atividades, respeitarem regras e colaborar com os colegas. No caso da turma em questão, a implementação de estratégias motivacionais como: recompensas simbólicas, também recompensas como pequenos mimos, elogios, reconhecimento público ou certificados, pode contribuir para reduzir a indisciplina e promover maior engajamento da turma em sala de aula. De acordo com (Jesus, 2022, p. 92, *apud* Ruiz, 2014, p. 16).

> O uso de incentivos extrínsecos para estimular a motivação do aluno baseia-se num enfoque comportamental (behaviorista) e os tipos de recompensas comumente usadas por professores com este intuito são: (1) recompensas materiais (dinheiro, prêmios, bugigangas, artigos de consumo e comestíveis); (2) atividades recompensadoras e privilégios especiais (oportunidades de praticar jogos, usar equipamentos especiais ou envolver-se em uma atividade escolhida pelo próprio aluno); (3) notas, prêmios e reconhecimentos (diplomas de honra ao mérito, certificados, estrelas); elogios e recompensas sociais e (5) recompensas do professor (atenção especial, interação, personalizada, oportunidades de ir a lugares ou fazer coisas com o professor). Em vários aspectos, estratégias motivacionais que utilizam recompensas externas são os modos mais simples, diretos e práticos para que o aluno valorize a aprendizagem (Ruiz, 2014, p. 16).

O texto mostra que, segundo essa perspectiva, o docente pode utilizar incentivos extrínsecos (vindos de fora do aluno) para estimular o interesse e o engajamento nas tarefas escolares. Esses incentivos podem assumir diferentes formas, também ressalta que essas práticas são simples, diretas e práticas, porque oferecem ao aluno uma motivação imediata

para valorizar a aprendizagem, mesmo quando ele não apresenta um interesse interno espontâneo pela atividade, ou não consegue se auto regular em relação ao seu comportamento em sala. O artigo ainda enfatiza que, quando planejadas adequadamente, as recompensas podem auxiliar na transição da motivação extrínseca para a intrínseca, levando os alunos a desenvolver interesse próprio pelas atividades e satisfação em aprender. É fundamental, entretanto, que os critérios para obtenção das recompensas sejam claros, justos e coerentes com os objetivos pedagógicos, evitando sentimentos de frustração ou injustiça.

Assim os recursos pedagógicos usados como dinâmicas lúdicas ao longo das práticas de Ensino dos professores são muito importante para o aprendizado dos alunos, assim como a interação e a disciplina em sala de aula. [...] “o lúdico é parte integrante do mundo infantil da vida de todo ser humano, é um recurso metodológico de suma importância para auxiliar a aprendizagem das crianças”. Segundo Ribeiro (2013, p. 1),

Partindo do exposto, e das observações apontadas, desenvolvemos a **“Dinâmica do bom Aluno,”** usando “**o semafaro do comportamento**” como recurso lúdico pedagógico, um recurso visual que auxilia as crianças a compreenderem seu nível de comportamento em sala. Essa ferramenta permite que os alunos percebam de forma imediata e visual o impacto de suas atitudes, promovendo autocontrole, consciência comportamental, autorregulação emocional nos alunos e do respeito pelas regras da sala de aula, ajuda na compreensão do que é certo e errado, além de servir como um recurso para motivar o bom comportamento de forma lúdica e visual, ao ser integrada às atividades lúdicas, essa dinâmica reforça comportamentos positivos de maneira divertida e educativa, evitando punições rígidas e contribuindo para um ambiente mais harmonioso.

Desenvolvimento

O projeto foi idealizado a partir de observações durante o estágio de pesquisa realizado no agrupamento do 1º ano do Ensino Fundamental, na escola Rosevir Ribeiro de Paiva de Anápolis-Go. Nosso objetivo foi trazer mais leveza ao processo de aprendizagem do

agrupamento, transformando o espaço da sala de aula em um ambiente mais tranquilo e prazeroso para o desenvolvimento das atividades didáticas, enfatizando a ludicidade como ferramenta essencial do ensino aprendizagem na educação infantil.

Durante o estágio no 1º ano do Ensino Fundamental, observou-se que a turma apresentava comportamentos de indisciplina e agitação que interferiam no andamento das atividades pedagógicas. Muitos alunos demonstravam dificuldade em manter a atenção, seguir instruções da professora e se concentrar nas propostas de aprendizagem. Esse cenário revelou a necessidade de adotar estratégias que auxiliassem na **gestão da sala de aula**, de modo a tornar o ambiente mais organizado e favorável ao desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos estudantes. Com base nessas observações, foi elaborada a dinâmica do **"Bom Aluno"**, fundamentada no recurso pedagógico do **semáforo do comportamento**. Esse recurso visual tem como objetivo tornar mais clara e imediata para as crianças a percepção das consequências de suas atitudes, promovendo autocontrole e consciência comportamental. O funcionamento é simples: cada aluno inicia o dia no **verde** (bom comportamento) e, conforme suas atitudes ao longo das aulas, pode permanecer no verde, ser transferido para o **amarelo** (atenção) ou para o **vermelho** (pare).

A cada final da aula, os alunos que permanecerem no **verde** recebem **recompensas simbólicas**, tais como:

- **Elogios públicos** e reconhecimento coletivo;
- **Adesivos ou estrelinhas** colados em uma ficha individual;
- **Certificados de "Bom Comportamento"** ao final da semana;
- **Pequenos mimos**, como balas, pirulitos e doces.

Essas recompensas atuam como **motivadores extrínsecos**, estimulando os alunos a se engajarem nas atividades e a respeitarem as regras estabelecidas em sala. Conforme apontam teorias comportamentalistas, o reforço positivo é uma forma prática e eficaz de incentivar atitudes desejadas, especialmente em crianças pequenas que ainda estão em processo de

desenvolvimento da autorregulação. Além disso, a dinâmica promove uma **competição saudável** e incentiva a cooperação, já que os alunos passam a perceber a importância de suas atitudes tanto para seu próprio reconhecimento quanto para a harmonia do grupo. Essa prática evita punições rígidas e busca, ao contrário, valorizar o bom comportamento e a participação ativa dos estudantes nas propostas pedagógicas. Ao longo da aplicação, espera-se que os alunos desenvolvam gradualmente a capacidade de autorregular seu comportamento, reduzindo episódios de indisciplina e fortalecendo a motivação para aprender.

Assim, o **semáforo do comportamento**, aliado às recompensas, não apenas contribui para o controle da sala de aula, mas também favorece a construção de um ambiente mais acolhedor, produtivo e significativo para o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Jesus (2021, p. 28), "a relevância da motivação na educação, é o fato de atribuírem a esse fenômeno, ou melhor, à falta dele, a responsabilidade de ser uma das causas do baixo desempenho dos alunos em sala de aula". dessa forma não basta apenas o professor ensinar conteúdos de forma organizada ou a escola oferecer estrutura; se o estudante não estiver engajado, interessado ou estimulado, dificilmente apresentará bons resultados.

Metodologia

A intervenção foi planejada a partir das observações realizadas na turma do 1º ano do Ensino Fundamental, composta por vinte e seis alunos. Considerando as dificuldades de indisciplina, foi elaborada a dinâmica do **"do bom Aluno"**, fundamentada no recurso pedagógico do **semáforo do comportamento** como recurso visual e lúdico para promover a autorregulação e estimular atitudes positivas, foram estabelecidos e relembrado os combinados de sala, reforçando regras de convivência e atitudes esperadas. A repetição desses combinados diariamente ajuda as crianças a internalizarem limites e compreender as consequências de seus atos, reduzindo comportamentos impulsivos.

1. Materiais necessários:

- Cartaz grande com o desenho de um **semáforo** (com as cores verde, amarelo e vermelho);
- Etiquetas com os nomes dos alunos (um para cada estudante);
- Quadro auxiliar ou espaço na sala para fixar o semáforo em local visível;
- Pequenos prêmios simbólicos (adesivos, certificados, elogios coletivos, estrelinhas, bombons, balas e pirulitos).

2. Organização do recurso:

Cada aluno terá um marcador com o seu nome fixado no semáforo. Todos começam o dia no **verde**. Conforme o comportamento durante as atividades, o marcador poderá ser mantido, deslocado para o **amarelo** (alerta) ou para o **vermelho** (consequência). Ao final do dia ou da semana, os alunos que permanecerem no verde recebem reforços positivos.

3. Critérios de avaliação do comportamento:

- **Verde:** aluno segue as orientações e regras da sala, participa das atividades e respeita os colegas;
- **Amarelo:** aluno apresenta comportamentos de distração ou pequenos episódios de indisciplina, recebendo um aviso para refletir e se ajustar;
- **Vermelho:** aluno mantém comportamentos inadequados após o alerta, necessitando de conversa individual.

4. Estratégias de motivação:

- Alunos que se mantiverem no verde ao final da aula recebem recompensas (pirulitos, balas, doces, etc...).

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

- O reforço positivo também será dado por meio de **elogios públicos**, que contribuem para fortalecer a autoestima e o engajamento, porém após a conversa e alerta ao aluno que não se comportou bem nem seguiu as regras da sala e teve seu nome no vermelho ao final da aula, receberá um estimulo para na próxima aula melhorar o seu comportamento e receber a mesma recompensa que os demais que tiveram um bom comportamento.

5. Integração às práticas pedagógicas:

A dinâmica será incorporada às atividades diárias da turma, funcionando como um **instrumento contínuo de acompanhamento do comportamento**. Além disso, o semáforo será utilizado em conjunto com atividades lúdicas, como jogos pedagógicos, rodas de conversa e momentos de reflexão coletiva sobre atitudes e convivência.

Resultados

Através deste projeto desenvolvido como recurso pedagógico de intervenção para trabalhar a indisciplina comportamental dos alunos do 1º ano do ensino fundamental, foi possível melhorar o ambiente da sala de aula. O projeto foi muito bem recebido pelos alunos, assim como por parte da professora regente da sala que adotou o recurso para trabalhar em suas práticas pedagógicas diárias. O ambiente durante o desenvolvimento e aplicação do recurso ao longo das aulas teve uma mudança significativa, onde se observava os alunos cooperando em relação as regras e combinados da sala para não verem seus nomes na bolinha vermelha, que indicava (**pare, sem recompensa**), os que tiveram seus nomes na bolinha amarela que indicava **(atenção, melhore),** ficavam atentos para voltarem para bolinha verde que indicava **(bom aluno, com recompensa)** e não descer para a indicação vermelha, assim vimos uma mudança favorável na indisciplina, comportamento e também no envolvimento e cumprimento das atividades durante a aula.

Considerações finais

O estágio realizado na turma do 1º ano do Ensino fundamental evidenciou que, embora a indisciplina e a agitação sejam desafios comuns em turmas iniciais, elas podem ser enfrentadas de maneira positiva por meio de estratégias pedagógicas planejadas. Durante o desenvolvimento deste projeto enfrentamos vários desafios como: falta de recursos e tempo, porém o projeto foi bem recebido por parte dos alunos que atenderam muito bem as propostas e didática do projeto. O uso da ludicidade promove aprendizagem prazerosa e criativa, as recompensas pedagógicas estimulam o engajamento e reforçam comportamentos adequados, e o semáforo do comportamento oferece um recurso visual que auxilia na organização comportamental da turma.

A aplicação integrada dessas ferramentas resultou em um ambiente escolar mais harmonioso, motivador e propício ao aprendizado, favorecendo o desenvolvimento integral dos alunos e permitindo à professora conduzir as atividades com maior eficácia. O estágio reforçou a importância da reflexão crítica e do planejamento pedagógico fundamentado em estratégias que conciliem disciplina, motivação e ludicidade, promovendo uma educação de qualidade, respeitosa e adaptada às necessidades individuais de cada estudante. Considerando que o projeto está em andamento, assim como o curto período de observação e implementação previsto na carga horária do estágio, cabe destacar os limites das análises e reflexões aqui apresentadas.

Referências

JESUS, Marcos Marinho Santiago de. A motivação na educação: contribuições do uso pedagógico de recompensas. *Scientia Generalis*, v. 3, n. 1, p. 89-96, 2022. Disponível em: https://purl.org/27363/v3n1a9. Acesso: em: 19 set. 2025.

RIBEIRO, Suely de Souza**.** *A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem no desenvolvimento da infância.* 2013. Disponível em: https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia. Acesso em: 17 set. 2025.

Estratégias lúdica para o ensino da leitura e escrita

Dalci Gomes de Abreu Berça[112]
Lázaro Moreira de Magalhães[113]

Resumo: Este trabalho relata a experiência das práticas desenvolvidas no estágio ao longo do segundo semestre de 2025 em uma escola municipal de ensino fundamental, durante a fase de observação percebemos a necessidade de utilizar estratégias que motivasse os alunos a interagir com leitura e escrita por isso desenvolvemos um projeto mosaico juntamente com a equipe escolar para melhor desenvolverem a leitura, escrita e também habilidades matemáticas. O período de estágio tem sido enriquecedor, proporcionando experiências significativas que têm contribuído de forma valiosa para a nossa formação, e de um futuro campo de atuação profissional.

Palavras-chave: lúdico; leitura; Formação de professores.

Introdução

Este relato de experiência vivenciado no estágio supervisionado em uma escola municipal, no Estado de Goiás faz parte de uma das formas de avaliações do processo de formação de prática pedagógica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás no ano de 2025.

Essa atividade se constitui em um componente obrigatório e se constitui em pré-requisito para a integralização curricular do curso de Pedagogia, dando a oportunidade para os estagiários ministrarem as aulas, realizar planejamento, relacionar teoria com pratica e vivenciar situações relacionadas a esses processos. Deste modo, o estágio é de suma importância para o processo de formação e prática pedagógica, pois tem o objetivo de preparar o acadêmico para a realidade do contexto escolar. Assim, o estágio proporciona que os alunos em formação adquiram experiências, vivência referente a sua atuação,

[112] Graduando do Curso de Pedagogia. E-mail:dalcigomes23@gmail.com.
[113] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia. Mestre em Políticas Públicas para a Educação Básica pela Universidade de Brasília (UNB). E-mail: lazaromagalhaes@ueg.br.

desenvolvimento profissional e ético. Além disso, identificar a realidade da escola em que os alunos se encontram e buscar estratégias tanto para prática docente quanto para os desafios e possibilidades que surgirem no processo aprendizado dos alunos.

Durante o estágio, realizamos a pesquisa-ação referente ao projeto mosaico da escola e para isso foi realizado algumas atividades como leitura, jogos matemáticos, aula sobre trânsito. com intuito de trazer intervenções nas dificuldades dos alunos a partir de atividades lúdicas.

Na análise do projeto político pedagógico (PPP), identificamos os dados gerais sobre a escola, como o número de crianças, funcionários, salas de aulas, horário de funcionamento e a estrutura física da escola, esses dados isso serviram de base para a elaboração do presente relatório. O PPP orienta e direciona as ações pedagógicas ao longo do ano letivo. Durante o primeiro semestre desse ano as atividades desenvolvidas foram a observação da prática docente e docência compartilhada e regência de sala.

A observação em sala de aula ocorreu em sistema de etapas, foram descritos os acontecimentos em sala de aula, o número de alunos, a prática pedagógica da professora, os recursos e estratégias adotados, além de serem analisados dados obtidos através de fichas fornecidas pela própria professora. Também houve momentos de coparticipação, nos quais auxiliamos a professora durante as aulas, enfim o segundo semestre a etapa final do estágio. Na etapa de docência, foram direcionadas com a ajuda do nosso professor orientador elaborados planos de aula antecipadamente, dentre alguns temas trabalhados nas aulas estão a leitura, escrita, jogos matemáticos projeto mosaico sobre o trânsito, e etc. Segundo Regina Haidt (2011, p. 43) afirma que “o professor pode passar a conhecer novas formas de conceber o mundo, que são diferentes da sua. Pode também rever comportamentos, ratificar ou retificar opiniões, desfazer preconceitos, mudar atitudes, alterar posturas”.

Desenvolvimento

No segundo semestre, está sendo realizado o projeto institucional “Mosaico: integrando saberes” cujo objetivo é Instigar o desenvolvimento de habilidades e competências nos

estudantes de forma integrada, contextualizada, lúdica e significativa, tendo como eixo fundamental os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). contando com auxílio de suas docentes. Para melhor interação e aprendizagem das crianças, a proposta é realizar diferentes atividades e dinâmicas que possam abranger e explorar as 10 competência gerais para utilizar conhecimentos de diferentes áreas para compreender e intervir na realidade: pensamento crítico; comunicação; cultura digital; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade: sustentabilidade; inovação; cidadania, que devem ser desenvolvidas ao longo de toda educação básica.

Atividades de docência

Este texto tem como objetivo apresentar uma análise da implementação da atividade na docência em uma turma de educação infantil. Serão discutidos os objetivos dessa abordagem, a metodologia adotada, os resultados observados e os desafios enfrentados ao longo do processo. As análises não apenas descrevem a prática, mas também oferecem recomendações para seu aperfeiçoamento, baseadas nas experiências e observações realizadas.

A docência ocorreu no período agosto a outubro deste ano, durante o qual foram trabalhados aspectos da acolhida/ atividades permanentes: Receber os estudantes em sala, fazer oração, fazer a chamada e escolher o ajudante do dia de acordo com a ordem alfabética. Atualizar o calendário. Pedir que observem a sala de aula, perguntar quantos estudantes vieram, quantos faltaram. Na acolhida, os alunos participaram de forma positiva. A oração, a chamada e a atualização do calendário foram realizadas com atenção, e a maioria demonstrou interesse em observar quantos colegas estavam presentes. Esse momento foi importante para iniciar o dia de maneira organizada e tranquila.

Na atividade de Língua Portuguesa, a proposta dos balões com palavras se mostrou bastante motivadora. Os alunos ficaram animados para estourar os balões e ditar as palavras aos colegas, o que gerou envolvimento e colaboração. Alguns tiveram dificuldade com a escrita correta de palavras com "lh" e "nh", mas com o apoio coletivo e a repetição,

conseguiram avançar. A frase construída foi compreendida pela turma, mostrando que conseguiram contextualizar o uso do vocabulário. Notei que o uso do material contribuiu para a continuidade do conteúdo e que a maioria conseguiu concluir com autonomia.

De forma geral, considero que a aula foi bem-sucedida, com alta participação dos alunos e envolvimento nas propostas. Como ponto de atenção, percebi a necessidade de dedicar mais tempo às palavras com "lh" e "nh", já que alguns alunos ainda confundem a grafia. Para as próximas aulas, pretendo incluir mais atividades de fixação com jogos e leitura coletiva.

A atividade do Ditado Estourado foi bastante motivadora e envolveu toda a turma. O uso dos balões trouxe ludicidade, despertando a curiosidade e a expectativa das crianças, que ficaram ansiosas para participar. O aluno da foto, assim como os demais, demonstrou entusiasmo ao estourar o balão e descobrir a palavra a ser ditada para os colegas.

Essa prática favoreceu: a tenção e a concentração, pois cada criança precisava ouvir, registrar e revisar a palavra ditada; colaboração, momento em que os colegas ajudavam quando alguém tinha dúvida sobre a escrita correta; trabalho com ortografia, especialmente no treino das palavras com “lh” e “nh”, foco principal da aula; oralidade, porque cada aluno teve o momento de pronunciar e ditar a palavra para a turma.

O clima da sala foi de entusiasmo e participação ativa. Notei que mesmo os alunos que costumam ser mais tímidos sentiram-se motivados a participar, justamente pelo caráter lúdico da atividade.

Como ponto positivo, a atividade reforçou o aprendizado de forma prazerosa, tornando o exercício de ditado mais leve e significativo. Como aspecto a melhorar, percebi que alguns alunos se distraíam aguardando sua vez, o que pode ser ajustado futuramente com estratégias para mantê-los envolvidos, como pedir que confiram a escrita dos colegas ou registrem as palavras em uma lista coletiva no quadro.

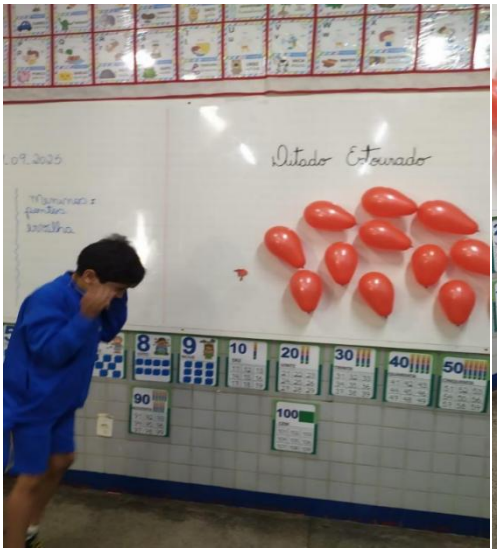
De modo geral, considero que o Ditado Estourado foi uma experiência muito positiva, contribuindo para o desenvolvimento da escrita, da oralidade e do espírito de cooperação na turma. Apesar dos benefícios, à docência apresentou alguns desafios, como a necessidade de

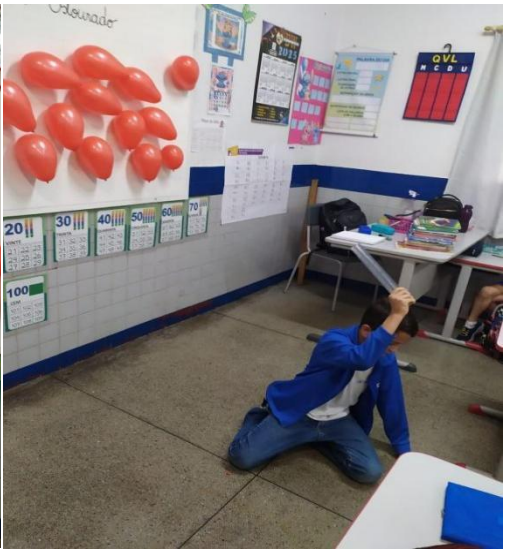
coordenação e comunicação constante, que exigiu um esforço adicional. Os docentes precisaram ajustar as atividades da rotina e as estratégias, dedicando mais tempo ao planejamento conjunto, o que demandou uma organização eficiente para não comprometer outras responsabilidades.

As etapas da implementação da docência compartilhada incluíram planejamento conjunto e a aplicação prática em sala de aula. Durante as atividades um professor liderava, enquanto o outro se concentrava em auxiliar os alunos, promovendo uma organização que garantisse a participação de todos.

Os resultados das atividades de docência incluem aprendizagem personalizada, um ambiente inclusivo, melhoria na qualidade do ensino e desenvolvimento profissional significativo, uma vez que a troca de experiências e conhecimentos enriqueceu a prática docente, além de ser uma abordagem educacional na qual dois ou mais professores colaboram para planejar, instruir e avaliar o ensino em uma sala de aula. Na educação infantil, essa prática visa proporcionar um ambiente de aprendizado mais rico e diversificado, atendendo melhor às necessidades individuais das crianças. Vygotsky (1934) enfatiza a importância das interações sociais e da linguagem no desenvolvimento cognitivo. Segundo ele, o aprendizado ocorre por meio da mediação de outras pessoas, especialmente adultos e pares mais experientes. A docência compartilhada se alinha a essa perspectiva ao promover um ambiente colaborativo, onde os professores atuam como mediadores do conhecimento, oferecendo um suporte às crianças para que possam alcançar níveis mais elevados de compreensão e habilidades.

Ao adotar a docência compartilhada, espera-se criar um ambiente de aprendizado mais dinâmico e inclusivo, atendendo melhor às necessidades individuais das crianças e proporcionando aos educadores uma colaboração contínua e enriquecedora. Este relatório se destina a educadores, gestores escolares e pesquisadores interessados em explorar e aprimorar essa prática na educação infantil.





Considerações finais

As observações e análises referente à estrutura organizacional da realidade escolar é essencial para compreender a organização da escola Municipal de Educação Infantil do Ensino Fundamental abrangendo seus espaços, a mantenedora, o funcionamento, a quantidade de alunos, a legislação pertinente, além da história e das funções de cada membro da equipe. A análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) destaca sua relevância como um documento que orienta as atividades do ano letivo e identifica problemas de aprendizagem das crianças. A elaboração do PPP, com a participação de toda a equipe pedagógica, é vital para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, promovendo o desenvolvimento social, cultural, intelectual, cognitivo, psicomotor e afetivo das crianças, em consonância com a proposta de uma nova escola. As observações realizadas em diferentes agrupamentos evidenciaram a necessidade de diversificar estratégias e adaptar o ensino conforme a faixa etária, visando ao desenvolvimento integral das crianças. A colaboração com as professoras durante as aulas e atividades permitiu uma vivência enriquecedora do cotidiano pedagógico.

A prática da Docência se destacou como uma contribuição significativa para nossa formação, ressaltando a importância de ter diversas abordagens para a realização da rotina

inicial da aula, um dos momentos mais críticos que influencia diretamente o desenvolvimento dos alunos e auxilia na superação de dificuldades.

Em suma, cada atividade realizada ao longo deste estágio reforçou a importância da interconexão entre teoria e prática na formação profissional. A experiência vivida nesta etapa foi extremamente gratificante, proporcionando um contato direto com a realidade da profissão docente e enriquecendo significativamente nossa formação.

Referências

AEBLI, Hans. *Didática psicológica*. São Paulo, Nacional/Edusp, 1971.

ANÁPOLIS. *Plano Político Pedagógico (PPP).* Disponível em: https://www.anapolis.go.gov.br. Acesso em: 26 e 27 abr. 2025.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de didática geral*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A Docência Compartilhada no Estágio Supervisionado em Educação Infantil

Daniele Ribeiro Damasceno[114]
Tatiane Costa Neves Kersul[115]
Ivana Alves Monnerat de Azevedo[116]

Resumo: O presente texto apresenta um relato de experiência docente desenvolvido no Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil – Agrupamentos I e II, no primeiro semestre de 2025, em um CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil), da cidade de Anápolis-GO, com ênfase na Docência Compartilhada, realizada de forma integrada, pelas professoras em formação e professoras regentes das referidas turmas, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças por meio de práticas lúdicas, interativas e fundamentadas na BNCC (2018). A metodologia adotada baseou-se na Observação Participante e na inserção ativa das professoras em formação no planejamento, execução e avaliação das propostas, por meio da Sequência Didática referente às atividades da Rotina Inicial A experiência evidenciou o papel da docência compartilhada na construção da identidade docente, na mediação pedagógica sensível e na articulação entre teoria e prática.

Palavras-chave: educação infantil; docência compartilhada; prática pedagógica; ensino aprendizagem.

Introdução

O Estágio Supervisionado é um componente essencial na formação de professores, por permitir a articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade e as vivências práticas no ambiente escolar (Pimenta; Lima, 2012).

Nesse sentido, o relato a seguir aborda sobre a atuação colaborativa entre as professoras em formação e a professora regente, possibilitando a construção de saberes profissionais e o desenvolvimento de práticas mediadas pela escuta sensível, pela ludicidade e pelo respeito às necessidades e interesses das crianças, com o intuito de promover momentos

[114] Graduanda do Curso de pedagogia. E-mail: danieleribeiro359@gmail.com.
[115] Graduanda do Curso de pedagogia. E-mail: tatianeker@gmail.com.
[116] Orientadora deste trabalho. Docente do curso de Pedagogia. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UNB). E-mail: ivanamonnerat@ueg.br.

de interação, reconhecimento pessoal e estímulo à linguagem oral com crianças dos Agrupamentos I e II.

Assim, por meio do planejamento da Sequência Didática (SD) que consiste em elenco "[…] de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, quem têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos" (Zabala, 1998, p. 18).

Desse modo, as atividades da Rotina Inicial, dentre essas: Chamadinha, Janelinha do Tempo (observação do tempo), aliadas à contação da história, atividades lúdicas, com o intuito de desenvolver a identidade das crianças, suas habilidades de escuta, observação e expressão, respeitando o tempo e os interesses de cada uma.

A proposta foi pensada de forma lúdica e acolhedora, favorecendo a participação ativa das crianças, em um ambiente seguro e afetivo, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil e favorecendo as práticas que promovessem linguagem, identidade, imaginação, percepção e vínculos sociais.

Desenvolvimento

Durante o Estágio Supervisionado na Educação Infantil, as professoras em formação assumiram um papel ativo e reflexivo no cotidiano pedagógico da instituição, participando de forma intensa na Docência compartilhada com a professora regente.

Suas ações não se limitaram à observação, mas envolveram a proposição, mediação e avaliação de experiências educativas intencionais voltadas ao desenvolvimento integral das crianças dos Agrupamentos I e II B.

O planejamento foi conduzido intencionalmente, fundamentado nos campos de experiência da BNCC (2018): "O eu, o outro e o nós"; "Corpo, gestos e movimentos"; "Traços, sons, cores e formas", "Escuta, fala, pensamento e imaginação" e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações".

As atividades realizadas dialogaram com os princípios da pedagogia histórico-cultural (Vygotsky, 1991), da Pedagogia Crítica (Saviani, 2008) e da Pedagogia do Afeto (Kishimoto, 2008), destacando o papel ativo do professor na mediação para aprendizagens significativas (Libâneo, 1994).

Nesse sentido, desde o início das atividades da Rotina, se preocuparam em acolher as crianças de maneira afetiva, compreendendo a importância desse momento para o estabelecimento vínculos de confiança e segurança emocional.

Como destacado acima, as atividades da Rotina Inicial foram organizadas com o intuito de construir ambientes seguros, afetivos e desafiadores, respeitando os ritmos e interesses das crianças (Wallon, 2007).

A recepção das crianças era marcada por interações acolhedoras, com músicas suaves, conversas individualizadas e atenção às necessidades de cada criança. Essa prática dialoga com os pressupostos de Wallon (2007), que destaca a afetividade como dimensão central no desenvolvimento infantil.

No decorrer da rotina diária, a Chamadinha foi desenvolvida, na maior parte das vezes, por meio de cartões com nomes próprios e fotografias das crianças, promovendo o reconhecimento da identidade e o fortalecimento do sentimento de pertencimento ao grupo.

Essa atividade oportunizou, também, o contato inicial com a linguagem escrita, em consonância com os estudos de Ferreiro e Teberosky, 1999. sobre a psicogênese da língua escrita, ao incentivar a associação entre a imagem, o nome e o som das palavras.

A construção da identidade e a ampliação do repertório linguístico foram reforçadas ainda em outros momentos, dentre esses, a Janelinha do Tempo, uma proposta que instigava as crianças a observarem e descreverem o clima do dia, utilizando imagens ilustrativas que representavam os fenômenos climáticos. Um exemplo a ser citado foi quando o preenchimento do quadro da Janelinha do Tempo foi realizado, por meio da contação de história, utilizando um guarda-chuva decorado.

Essa atividade promoveu não apenas o desenvolvimento da linguagem oral, como também noções iniciais de tempo e ambiente, atendendo ao campo de experiência: “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, segundo a BNCC (2018).

Outro momento significativo da prática docente foi a contação de histórias, conduzida de maneira expressiva e interativa pelas estagiárias, utilizando recursos como livros ilustrados, fantoches e dramatizações.

Ressalta-se, que em uma determinada ocasião, foram desenvolvidas propostas interdisciplinares que integraram contos clássicos a momentos da rotina inicial. Pode-se citar, por exemplo da história dos Três Porquinhos, onde conseguiu-se inserir, durante a contação da referida história, a Chamadinha e a Janelinha do Tempo.

A leitura mediada favoreceu o desenvolvimento da escuta atenta, do vocabulário e da imaginação, além de promover o interesse pelo universo literário desde os primeiros anos de vida. Essa prática está fundamentada nas contribuições de Vygotsky (1991) que considera a linguagem como principal instrumento de mediação no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Além disso, foram propostas diversas atividades sensoriais e corporais, como brincadeiras com espelhos, materiais com diferentes texturas, como: areia, água e tinta. Tais experiências permitiram às crianças explorar o mundo por meio dos sentidos, reconhecendo sua própria imagem, identificando sensações e expressando-se corporalmente.

Essas vivências favoreceram tanto o desenvolvimento da identidade quanto da coordenação motora e do esquema corporal, conforme os objetivos do campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” (BNCC, 2018). Desse modo, as atividades físicas (motricidade), como circuitos de equilíbrio, dança e movimentos rítmicos, foram planejadas com intencionalidade pedagógica, respeitando os interesses e os tempos de cada criança.

As professoras em formação também participaram do planejamento e da execução de projetos temáticos vinculados a datas comemorativas e temas culturais relevantes, como o Dia das Mães e as Festas Juninas.

Nessas ocasiões, foram desenvolvidas propostas interdisciplinares que integraram diferentes linguagens, como: artes visuais, música, contação de histórias e dramatizações, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas, as quais valorizaram a cultura da infância e os saberes das crianças, reforçando o papel da escola como espaço de construção coletiva de conhecimento.

Destaca-se, ainda, que as professoras em formação participaram da elaboração de registros reflexivos e descritivos sobre o desenvolvimento das crianças, por meio de diários de bordo, fotografias e rodas de conversa com a professora regente e, dessa forma, a avaliação foi compreendida como processo contínuo e formativo, pautado na escuta, na observação e na documentação pedagógica.

Considerações Finais

A Docência Compartilhada revelou-se uma estratégia potente para o processo formativo,, pois proporcionou às professoras em formação a vivência de práticas reflexivas e a construção da identidade docente, se constituindo em um espaço de colaboração, análise crítica e uma interação significativa entre professores e crianças, evidenciando que o processo ensino aprendizagem na Educação Infantil deve ser planejado a partir das necessidades e interesses das crianças, com foco na ludicidade, afetividade e aprendizagem em contextos significativos (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Nessa perspectiva, a escuta ativa e o respeito ao protagonismo infantil foram princípios orientadores das intervenções realizadas, conforme defendido por Kishimoto (2008), que ressalta a importância do brincar como linguagem própria da infância.

Enfatiza-se, portanto, que no brincar, reconhecido como eixo estruturante da Educação Infantil, foi constantemente valorizado, tanto nas propostas dirigidas como nos momentos das brincadeiras livres, pois, durante essas vivências, as professoras em formação realizaram observações sensíveis e sistemáticas, atentas às interações entre as crianças, aos conflitos

emergentes, às estratégias de resolução e à expressão de sentimentos, contribuindo para um fazer pedagógico mais dinâmico e um aprendizado mais compreensível e interativo,

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* - BNCC. Ministério da Educação. MEC, Brasílis-DF, 2018.

FERREIRO, Emília.; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko M. *O Brincar e suas Teorias*. São Paulo: Pioneira, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma. G.: LIMA, Maria do Socorro. *Estágio e Docência*: Interfaces. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*: Teorias da Educação, Curvatura da Vara e Outros Ensaios. Campinas: Autores Associados, 2008.

VYGOTSKY, Lev. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henry. *A Evolução Psicológica da Criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, Antoni. *A Prática educativa*: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Estágio Supervisionado em Administração na Força Aérea em Anápolis-GO

Danielle Sobrinho Chagas[117]
Adriana Aparecida Costa[118]

Resumo: O presente relatório descreve as experiências do estágio supervisionado em Administração, realizado na Força Aérea Brasileira, na Base Aérea situada na zona rural de Anápolis – GO, no período de fevereiro a outubro de 2025. Durante o estágio, a discente acompanhou a rotina administrativa da instituição, observando a importância da gestão eficiente para o bom funcionamento e a transparência das atividades públicas. Entre as principais tarefas desenvolvidas, destacaram-se o apoio nos processos de férias, confecção de comissionamentos e ordens de serviço, controle do efetivo e gerenciamento de viaturas do Grupo Logístico. A experiência proporcionou o desenvolvimento de competências como responsabilidade, organização e atenção aos detalhes, além de evidenciar o papel essencial da Administração no suporte às funções institucionais da Força Aérea Brasileira.

Palavras-chave: administração; organização; patrimônio; estágio.

Introdução

Este Relatório de Experiência de Estágio é um componente essencial da formação acadêmica, pois permite o estudante refletir sobre a prática profissional, relacionando os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula com as vivências práticas no ambiente de trabalho. Ao registrar as atividades desenvolvidas, é possível realizar uma análise crítica das experiências e demonstrar o aprimoramento das competências necessárias à atuação administrativa. Assim, o relatório não se limita a um requisito curricular, mas se consolida como um instrumento de integração entre teoria e prática, evidenciando a importância do estágio na formação do futuro profissional.

O presente relatório tem como objetivo apresentar as principais atividades realizadas durante o estágio supervisionado em Administração, desenvolvido na Força Aérea Brasileira,

[117] Graduanda do curso de Administração. E-mail: schagasdani2@gmail.com
[118] Orientadora deste trabalho, Adriana Aparecida Costa. Docente do Curso de Administração. Especialista em Administração pela Universidade Estadual de Goiás. E-mail: adriana.aparecida@ueg.br

especificamente na Base Aérea de Anápolis – GO, no período de fevereiro a outubro de 2025. O trabalho busca descrever as rotinas administrativas observadas, como participação nos processos de férias, elaboração de comissionamentos, ordens de serviço, controle do efetivo e apoio de viaturas, bem como destacar as contribuições dessas experiências para o desenvolvimento acadêmico e profissional do estagiário.

Além disso, a elaboração deste relatório visa registrar de maneira sistematizada o aprendizado obtido, possibilitando não apenas a avaliação institucional, mas também a criação de um material de referência para o próprio estudante e para futuros estagiários. Dessa forma, este relatório representa o compromisso com a formação profissional e com a construção de uma prática administrativa pautada na ética, na responsabilidade e na eficiência.

A produção deste relatório fundamenta-se na necessidade de compreender o papel do administrador no contexto público militar, especialmente dentro de uma instituição como a Base Aérea de Anápolis. A gestão administrativa é o pilar que sustenta o funcionamento das atividades da Força Aérea Brasileira, e a observação prática dos processos internos permite compreender a importância da organização, da disciplina e da eficiência na administração dos recursos e do efetivo. Assim, a fundamentação deste estudo apoia-se tanto nos princípios da Administração Pública quanto na experiência prática vivenciada pelo estagiário durante o período de estágio supervisionado.

Desenvolvimento

Para dar continuidade ao relatório, é necessário aprofundar alguns conceitos relacionados à Administração Pública e à gestão em instituições militares. Diversos autores se dedicaram a estudar a aplicação da administração no contexto do setor público, buscando compreender como os princípios de eficiência, transparência e controle podem ser aplicados em diferentes esferas. Nesse sentido, Chiavenato (2003) destaca que a administração é essencial em qualquer tipo de organização, inclusive nas instituições militares, pois garante a coordenação racional de recursos e pessoas para o alcance dos objetivos institucionais. Na

Base Aérea de Anápolis, esse princípio se faz presente em todas as áreas, evidenciando a necessidade de uma gestão eficiente, organizada e comprometida com a missão da Força Aérea Brasileira.

Durante o período de estágio supervisionado, foram observadas diversas atividades administrativas desempenhadas na Base Aérea, entre elas o controle de efetivo, a elaboração de comissionamentos, o apoio no processo de férias, a confecção de ordens de serviço e o gerenciamento de relatórios internos. Tais funções demonstram a importância da administração como ferramenta de suporte às operações militares, assegurando o bom funcionamento das rotinas e a comunicação eficaz entre os setores. Além disso, foi possível acompanhar a organização de viaturas e o controle de deslocamentos, atividades fundamentais para a logística do efetivo e para o cumprimento das missões institucionais.

Durante as atividades, observou-se também a relevância do controle patrimonial dentro da instituição. Essa função administrativa é essencial para manter o registro e a conservação dos bens materiais, garantindo que cada item seja utilizado de forma adequada. Caso determinado material deixe de ser necessário em um setor, é possível realizar a movimentação interna para outro ambiente que demande sua utilização, promovendo eficiência e economia de recursos. Essa prática reflete a aplicação direta dos princípios de gestão racional e controle de patrimônio presentes na Administração Pública.

A estrutura administrativa da Base Aérea de Anápolis demonstra um sistema organizado e hierarquizado, onde cada setor cumpre um papel específico dentro da missão maior da Força Aérea. A observação desse funcionamento possibilitou compreender a importância da disciplina e da eficiência, características fundamentais no contexto militar. Como destaca o autor Paim (2006), a administração militar combina valores tradicionais, como hierarquia e disciplina, com princípios modernos de gestão, buscando aliar eficiência operacional à boa governança administrativa.

Com base nas experiências vivenciadas, foi possível identificar que a eficiência e a organização são indispensáveis para o bom desempenho das atividades, especialmente em um ambiente onde a precisão e o cumprimento de prazos são essenciais. A atuação do setor

administrativo da Base Aérea não apenas sustenta a estrutura militar, mas também assegura a transparência e a responsabilidade na execução de suas funções. Dessa forma, a gestão administrativa militar vai além da burocracia, transformando-se em um elemento estratégico para o sucesso institucional.

Considerando as situações observadas, propôs-se o aprimoramento de algumas práticas administrativas, como a digitalização de registros e o uso de planilhas informatizadas para o controle de efetivo e documentos internos. A implantação de um sistema digital contribuiria para reduzir falhas humanas, otimizar o tempo e facilitar o acesso às informações pelos setores competentes. Essa medida reforça a importância da modernização e da integração tecnológica no ambiente militar, refletindo o compromisso da Base Aérea de Anápolis com a melhoria contínua, a eficiência e a gestão pública de qualidade.

Considerações finais

A par disto, o período de estágio é de extrema relevância para o estudante de Administração, pois possibilita a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Neste relatório, foi possível observar de perto as atividades administrativas desenvolvidas na Base Aérea de Anápolis, unidade integrante da Força Aérea Brasileira. Durante esse período, a estagiária atuou junto ao Grupo Logístico (GLOG), auxiliando em processos como controle de efetivo, elaboração de comissionamentos, ordens de serviço, apoio de viaturas e organização de relatórios administrativos.

Ao longo dessa vivência, foi possível identificar uma problemática recorrente: a falta de planejamento adequado das atividades, a comunicação limitada entre os setores e a escassez de pessoal disponível para a execução das demandas. Essa conjuntura tem ocasionado uma sobrecarga significativa no setor, que presta suporte a cerca de 310 militares, comprometendo a eficiência e o andamento das rotinas administrativas. Tais desafios reforçam a importância da gestão estratégica e do planejamento organizacional como pilares fundamentais para o bom desempenho de uma instituição pública e militar.

Diante dessa situação, a estagiária elaborou uma proposta de melhoria voltada ao planejamento antecipado das missões e tarefas mensais do GLOG. A implementação dessa medida permitiria uma melhor distribuição das atividades, otimizando o tempo, reduzindo a sobrecarga e fortalecendo a comunicação interna entre os setores. Além disso, o planejamento prévio possibilitaria maior previsibilidade e controle nas operações, contribuindo para a eficiência administrativa e operacional da Base Aérea.

Por fim, ressalta-se que a problemática identificada ainda não foi solucionada, encontrando-se em fase de análise pelas chefias responsáveis. A estagiária espera que sua sugestão possa ser considerada e aplicada futuramente, a fim de aprimorar o funcionamento do setor e fortalecer a cultura organizacional da Força Aérea Brasileira, baseada em disciplina, eficiência e trabalho em equipe.

Referências

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 9. ed. Barueri: Manole, 2014.

PAIM, Antonio Ferreira. **As filosofias nacionais.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.

Projeto Mosaico e ludicidade no Ensino Fundamental: um relato de experiência em estágio supervisionado

Débora Aparecida de Oliveira[119]
Lázaro Moreira de Magalhães[120]

Resumo: O presente relato de experiência apresenta as vivências do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental II, realizado em uma escola pública municipal de Anápolis-GO. Durante o estágio, foi possível participar da rotina escolar, acompanhar a prática docente e desenvolver atividades de regência. O trabalho teve como foco o Projeto Mosaico, que envolveu diferentes temas de forma interdisciplinar, articulados à ludicidade como estratégia pedagógica para potencializar a aprendizagem. A metodologia adotada seguiu os pressupostos da pesquisa-ação (TRIPP, 2005), contemplando momentos de observação, planejamento, regência e reflexão crítica. Entre as atividades realizadas, destacaram-se a leitura coletiva, jogos, produções artísticas e propostas voltadas à valorização do oceano e do cerrado, possibilitando a integração entre teoria e prática. Conclui-se que a experiência contribuiu para a formação docente, reforçando a importância de práticas pedagógicas significativas, interdisciplinares e lúdicas no processo educativo.

Palavras-chave: Projeto Mosaico; ludicidade; prática docente.

Introdução

O estágio supervisionado constitui uma etapa essencial na formação inicial do pedagogo, pois representa o momento em que o estudante tem a oportunidade de articular os conhecimentos teóricos aprendidos na universidade com as vivências práticas da sala de aula. Essa aproximação entre teoria e prática permite compreender de maneira concreta as múltiplas dimensões que envolvem o processo educativo, desde a organização escolar até as metodologias utilizadas pelos professores no cotidiano. É durante o estágio que o futuro docente começa a desenvolver sua identidade profissional, refletindo sobre seu papel social e sobre o compromisso ético e pedagógico de ensinar com sensibilidade, criatividade e responsabilidade. Este trabalho tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas em uma

[119] Graduanda do Curso de Pedagogia. E-mail: debora.oliveira@aluno.ueg.br
[120] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia. Mestre em Políticas Públicas para a Educação Básica pela Universidade de Brasília (UNB) E-mail: lazaromagalhaes@ueg.br.

escola pública municipal de Anápolis-GO, destacando a aplicação do Projeto Mosaico e o uso da ludicidade como recursos para a aprendizagem. O Projeto Mosaico surgiu como uma proposta pedagógica inovadora que busca integrar diferentes áreas do conhecimento, promovendo o diálogo entre as disciplinas e o desenvolvimento de competências de forma interdisciplinar. Essa proposta incentiva o aluno a aprender de maneira mais ativa e participativa, aproximando os conteúdos escolares da realidade em que está inserido. Quando associado à ludicidade, o Projeto Mosaico amplia as possibilidades de aprendizagem, tornando as aulas mais dinâmicas, criativas e envolventes. O uso de atividades lúdicas, como jogos, produções artísticas, experimentações e trabalhos em grupo, desperta o interesse e a curiosidade dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, da imaginação e da cooperação. Assim, o estágio supervisionado, ao possibilitar a vivência dessas práticas, se transforma em um espaço de construção de saberes, de reflexão crítica e de consolidação da identidade docente, mostrando-se indispensável para a formação de professores capazes de transformar a realidade educacional com práticas inovadoras e significativas.

Referencial Teórico

Para Pimenta (1997), a identidade docente se constrói na prática reflexiva, quando o professor analisa criticamente sua atuação e reelabora seus saberes. O estágio é, portanto, um espaço privilegiado para esse processo. Hernández (1998) defende o trabalho por projetos como alternativa para superar a fragmentação curricular, favorecendo a construção de aprendizagens significativas. O Projeto Mosaico, nesse sentido, aproxima-se dessa concepção ao integrar saberes em torno de temáticas que visam superar essa fragmentação do currículo. Haydt (2011) aponta que a relação professor-aluno deve ser pautada na motivação, na ludicidade e no diálogo, condições essenciais para a aprendizagem. Já Tripp (2005) compreende a pesquisa-ação como um ciclo de planejar, agir, observar e refletir, que aproxima teoria e prática no cotidiano da escola.

Metodologia

A experiência foi desenvolvida por meio da observação da prática docente, registros reflexivos e regência de aulas, caracterizando-se como pesquisa-ação. O estágio permitiu acompanhar a implementação do Projeto Mosaico, no qual as atividades foram planejadas de forma interdisciplinar e lúdica, valorizando a participação dos alunos.

Resultados

A escola em que ocorreu o estágio supervisionado apresenta uma estrutura bem organizada e acolhedora, contando com salas amplas, biblioteca equipada, sala dos professores, secretaria, banheiros adaptados e espaços de convivência. Há também pontos comerciais próximos e uma faixa de pedestres que garantem mais segurança aos alunos no entorno escolar. Apesar da boa estrutura, observou-se que o pátio destinado ao recreio é relativamente pequeno, o que limita algumas atividades lúdicas ao ar livre. Ainda assim, os professores buscam alternativas para aproveitar os espaços disponíveis, promovendo momentos de socialização e lazer. Durante o período de observação, foi possível conhecer melhor a rotina da escola, que se inicia com a acolhida das crianças, seguida pela organização das agendas e execução das atividades planejadas. A turma observada era composta por alunos do 2º ano do Ensino Fundamental II, bastante participativos, curiosos e comunicativos, embora em alguns momentos apresentassem dispersão e dificuldade de concentração. A professora regente demonstrou um trabalho comprometido, utilizando metodologias diversificadas e sempre buscando envolver os alunos por meio da ludicidade. No contexto do Projeto Mosaico, as atividades desenvolvidas foram planejadas de forma interdisciplinar, unindo diferentes áreas do conhecimento e favorecendo a participação de todos. Entre as experiências realizadas, destacaram-se:

- Leitura coletiva, que favoreceu o diálogo entre os alunos e a interpretação de textos, ampliando o vocabulário e fortalecendo o hábito da leitura compartilhada;

- Construção de gráficos e atividades em grupo, que integraram conteúdos de Matemática e Ciências, estimulando a colaboração, o raciocínio lógico e a capacidade de analisar informações de forma visual;
- Experimentação de frutas, uma atividade prática e sensorial que envolveu os campos da Educação Alimentar e da Ciência, despertando a curiosidade dos alunos sobre hábitos saudáveis e a importância da boa alimentação;
- Projetos artísticos, nos quais os estudantes representaram o oceano e o cerrado por meio de pinturas, colagens e desenhos, expressando sua criatividade e aprofundando a compreensão dos temas ambientais abordados no Projeto Mosaico.

Essas atividades promovem uma aprendizagem mais significativa, pois uniram teoria e prática, despertando o interesse dos alunos e fortalecendo a interação entre os colegas.

Discussões

Durante as atividades do estágio, percebi pontos positivos e também aspectos que poderiam ter sido aprimorados.

Resultados positivos que poderiam ser ainda melhores foram:

A atividade de ortografia com o texto “O tombo de Rambo” foi bastante proveitosa, pois despertou o interesse dos alunos e possibilitou o aprendizado das regras ortográficas de forma lúdica. Refletindo sobre ela, percebo que poderia ter enriquecido ainda mais o momento utilizando recursos visuais, como cartazes ilustrativos ou jogos de memória, tornando o aprendizado mais interativo.

A atividade “Leitura Divertida” também trouxe bons resultados, pois estimulou a participação coletiva e a reflexão sobre a escrita. Contudo, penso que poderia ter adaptado diferentes níveis de desafio para contemplar melhor os ritmos de aprendizagem, garantindo a participação de todos.

Já as atividades que não tiveram resultado satisfatório foram:

A proposta de ortografia com palavras com a letra “x” não alcançou o resultado esperado, pois tive dificuldades na condução do conteúdo e até em algumas pronúncias. A agitação da turma também prejudicou o andamento. Refletindo, compreendo que eu poderia ter me preparado antecipadamente, buscando exemplos práticos, jogos fonológicos ou vídeos educativos que tornassem a aprendizagem mais clara e dinâmica.

Em alguns momentos de Educação Física, notei que a organização não foi tão eficiente (ex.: tentativa de jogar queimada). O barulho atrapalhou o andamento da escola e precisei mudar de atividade. Hoje entendo que um planejamento prévio com alternativas de jogos menos barulhentos teria evitado o problema. Como poderiam ser melhores. Essas experiências me mostraram que o planejamento diversificado e flexível é essencial.

Considerações finais

O estágio supervisionado foi uma etapa de grande importância na minha formação acadêmica, pois me permitiu vivenciar de forma prática os conhecimentos teóricos aprendidos ao longo do curso de Pedagogia. Durante esse período, desenvolvemos o Projeto Mosaico, cujas atividades tiveram como propósito principal explorar o lúdico e oferecer experiências diversificadas aos alunos, envolvendo produções artísticas, experimentações coletivas, leitura, jogos e atividades que estimulam a curiosidade e a criatividade. Essas vivências contribuíram para a construção de aprendizagens significativas, tanto para os estudantes quanto para mim, enquanto futura professora em processo de formação. Ao longo da experiência, foi possível perceber que as práticas interdisciplinares e lúdicas favorecem o engajamento dos alunos, promovem a participação ativa e despertam o interesse em aprender. Trabalhar com o lúdico não significa apenas brincar, mas utilizar o jogo, a arte e a imaginação como caminhos que tornam o ensino mais dinâmico e prazeroso. Além disso, o Projeto Mosaico possibilitou o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, demonstrando que o aprendizado se torna mais rico quando as disciplinas se complementam e se conectam com o cotidiano dos alunos. O estágio também se revelou um momento de crescimento pessoal e profissional, pois exigeu

observação, planejamento, paciência e reflexão constante sobre a prática. Conclui-se que o estágio é um espaço formativo essencial, no qual as teorias estudadas na universidade são vivenciadas na prática, em situações reais que desafiam o futuro professor a repensar sua atuação e aprimorar suas estratégias pedagógicas. No SEPE, pretendo compartilhar essas experiências e apresentar as atividades desenvolvidas pelos alunos, como forma de valorizar o aprendizado construído ao longo do estágio e destacar a relevância das práticas interdisciplinares e lúdicas na formação docente. Acredito que momentos como esse fortalecem o compromisso com uma educação mais humana, criativa e transformadora, capaz de despertar nos alunos o prazer de aprender e, em mim, o desejo contínuo de ensinar com sensibilidade e propósito.

Referências

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral.** 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: saberes da docência e identidade do professor. Nuances, v. 3, 1997.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

Análise do Projeto Político-Pedagógico do CMEI Drª Zilda Arns Neumann: um relato de experiência

Débora Caroline Rodrigues da Silva[121]
Florisneide Silva Pinho[122]
Ellen Risia de Siqueira Freitas[123]

Resumo: Este relato apresenta a análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Centro Municipal de Educação Infantil Drª Zilda Arns Neumann, localizado em Anápolis-GO. O estudo foi realizado no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil, em 2025, e teve como objetivo compreender os princípios, objetivos e metodologias presentes no documento institucional, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010). A análise evidencia que o PPP valoriza a formação integral da criança, fundamentada no sociointeracionismo de Vygotsky, priorizando o brincar, as interações e a participação da comunidade escolar. Além disso, demonstra a relevância do planejamento coletivo, da gestão democrática e da avaliação processual como elementos estruturantes da prática pedagógica. O trabalho possibilitou reflexões sobre a função social da escola e sobre a importância do PPP como instrumento de orientação e identidade institucional.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico; Educação Infantil; Desenvolvimento Integral; BNCC.

Introdução

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento fundamental para a organização e a identidade de uma instituição de ensino, pois orienta as práticas pedagógicas, administrativas e sociais desenvolvidas no espaço escolar. No contexto do estágio supervisionado em docência na Educação Infantil, a análise do PPP possibilita compreender como a instituição planeja e executa suas ações, garantindo a articulação entre teoria e prática. O presente trabalho tem como objetivo apresentar a análise do PPP do CMEI Drª Zilda Arns

[121] Graduanda do Curso de Pedagogia E-mail: dborad32@gmail.com.
[122] Graduanda do Curso de Pedagogia E-mail: fllorisneidesilvapinho@gmail.com.
[123] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Goiás. E-mail: risia.ellen@gmail.com.

Neumann, realizado em Anápolis-GO, destacando seus fundamentos teóricos, objetivos pedagógicos e metodologias propostas.

Desenvolvimento

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CMEI Dra. Zilda Arns Neumann é construído com base na realidade da comunidade em que está inserido e está de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010). A BNCC, inclusive, deixa claro que busca uma educação integral, que acolha, reconheça e respeite as crianças em suas diferenças (BRASIL, 2017, p. 14). E isso é nítido no PPP, pois tudo gira em torno do desenvolvimento completo da criança não apenas o "saber ler e contar", mas também formar sujeitos críticos, autônomos e capazes de se relacionar com o mundo de maneira ética e criativa.

A proposta pedagógica valoriza o desenvolvimento amplo da criança, buscando formar sujeitos críticos, independentes e preparados para lidar com os desafios da vida. Isso aparece em todos os espaços e momentos da rotina: nos jogos, nas brincadeiras bem pensadas, nos projetos pedagógicos e até no esforço constante de trazer as famílias para perto, reconhecendo o papel fundamental da parceria entre escola e comunidade.

Na parte da filosofia, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) tem como base o sociointeracionismo de Vygotsky, que defende que a aprendizagem acontece na interação com o outro, seja com os adultos, seja com os colegas. É na troca, na convivência e na mediação que o aprendizado se concretiza. Um exemplo clássico é o conceito de "zona de desenvolvimento proximal", que mostra como a criança consegue realizar tarefas com a ajuda de alguém mais experiente, antes de conseguir sozinha, avançando em suas conquistas (Vygotsky, 1998).

A missão do CMEI é atender o maior número possível de crianças entre 1 ano e quase 6 anos, sempre com qualidade e responsabilidade. Já a visão é a de uma escola democrática, participativa e próxima da comunidade. Sua função social é clara: cuidar, integrar e contribuir

para que cada criança cresça de forma plena, desenvolvendo-se em todas as dimensões cognitiva, social, emocional e cultural.

Os objetivos do estágio foram organizados de forma progressiva, iniciando pelo acolhimento, garantindo que as crianças se sentissem seguras e confortáveis no espaço escolar. Em seguida, foram trabalhadas metas mais amplas, como a valorização da diversidade, o contato com diferentes culturas, o cuidado com o meio ambiente, o uso consciente da tecnologia e a formação para a cidadania. O objetivo maior foi promover o desenvolvimento integral da criança, estimulando valores como ética, criatividade, autonomia e senso crítico, preparando-a para o convívio social e para a participação ativa na comunidade.

No aspecto legal, o PPP está fundamentado em documentos importantes, como a BNCC (2018), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), além de legislações locais, como a Lei nº 2.822/2001, que trata da gestão democrática nas escolas de Anápolis. Essa gestão democrática se concretiza por meio da eleição da direção com participação da comunidade, da atuação do Conselho Escolar que auxilia nas decisões, fiscaliza e opina e da elaboração coletiva do Regimento Escolar e do Plano de Ação.

A rotina diária também é pensada com cuidado. Como bem lembra Barbosa (2006, p. 60), esses rituais cotidianos ajudam as crianças a compreenderem o grupo, a se sentirem parte dele e a criarem vínculos significativos. Dentro dessa rotina, a pedagogia do CMEI se diferencia pelo olhar sensível: a criança não é vista como uma "tábua rasa" esperando ser preenchida, mas como sujeito ativo, que participa, interage e constrói sentidos. O professor, por sua vez, não ocupa o lugar de "dono da verdade", mas atua como mediador, parceiro, provocador e incentivador. É um educador que escuta, acolhe e reconhece as potencialidades de cada criança.

O currículo é orientado pelos seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC (2018) conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se e está organizado em campos de experiências, como "O eu, o outro e o nós" e "Traços, sons, cores e formas", que mostram o respeito à infância em sua forma própria de ser, viver e aprender. A

proposta valoriza o lúdico, as vivências reais das crianças e a flexibilidade, evitando o engessamento de práticas pedagógicas.

Nos campos de experiências e nas diretrizes, as estratégias propostas são diversificadas tais como, oficinas, rodas de conversa, contação de histórias, brincadeiras, jogos, música, exploração do ambiente, projetos coletivos e atividades culturais, sempre com afeto e criatividade. A metodologia privilegia o trabalho em equipe, com planejamento coletivo, realizado a partir das reais necessidades e interesses dos pequenos.

A avaliação ocorre de forma processual e contínua, tendo como principal instrumento a observação atenta. Os educadores registram e elaboram relatórios, acompanhando de perto cada passo, conquista e descoberta das crianças. Esse acompanhamento permite compreender o desenvolvimento individual e coletivo, respeitando o tempo de cada uma.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Centro Municipal de Educação Infantil Dra. Zilda Arns Neumann apresenta uma organização do trabalho educativo voltada à promoção de uma educação democrática e à formação integral da criança. O documento evidencia a valorização do saber científico, das experiências cotidianas, das interações e dos vínculos afetivos estabelecidos no ambiente escolar. Essa concepção está alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define a criança como sujeito histórico e de direitos, participante ativo das práticas sociais e do próprio processo de aprendizagem.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve ser estruturado de modo a favorecer o desenvolvimento integral nos aspectos físico, emocional, intelectual, social e cultural, considerando as interações e as brincadeiras como eixos fundamentais. Nessa perspectiva, o PPP do CMEI orienta práticas pedagógicas que respeitam o tempo e o ritmo de cada criança, organizando o espaço educativo de forma a possibilitar a participação, a exploração e a expressão, aspectos considerados essenciais para a construção da autonomia e para o envolvimento das crianças nas dinâmicas escolares.

Considerações finais

A análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) evidencia sua relevância como um documento orientador das práticas educativas ao longo do ano letivo, servindo também como instrumento de diagnóstico e acompanhamento das aprendizagens das crianças. A elaboração coletiva do PPP, envolvendo toda a equipe pedagógica, constitui um processo essencial para o aprimoramento do ensino e para a consolidação de uma prática educativa reflexiva e democrática. Ao promover o desenvolvimento social, cultural, intelectual, cognitivo, psicomotor e afetivo das crianças, o PPP dialoga com a proposta de uma escola que valoriza a diversidade, a autonomia e a participação. Assim, reafirma-se a concepção de infância como uma etapa singular e fundamental da vida, na qual as experiências, interações e descobertas cotidianas contribuem para a formação de sujeitos críticos, criativos, éticos e solidários, capazes de compreender e transformar o mundo em que vivem.

Referências

ANÁPOLIS. *Lei nº 2.822, de 19 de dezembro de 2001.* Dispõe sobre a gestão democrática do ensino público no sistema municipal de ensino de Anápolis. Anápolis, 2001.

ANÁPOLIS. *Projeto Político-Pedagógico – Centro Municipal de Educação Infantil Zilda Arns Neumann.* Anápolis, 2024.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Por amor e por força*: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente:* Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: MEC, 1990.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Prática e observação docente na EJA do Ensino Médio

Deborah Fernandes Teixeira[124]
Silvair Félix dos Santos[125]

Resumo: O presente relato de experiência apresenta as vivências do Estágio Supervisionado III, realizado num Centro de Educação de Jovens e Adultos, na cidade de Anápolis - Goiás, com foco na observação e análise das práticas pedagógicas da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio. As experiências vividas evidenciam a importância de compreender o ensino como prática social e de refletir sobre os desafios e possibilidades de atuação docente em contextos diversos, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). As observações realizadas, associadas à leitura de autores como Cano (2016) e Leal e Suassuna (2014), permitiram compreender o papel do professor como mediador e sujeito reflexivo no processo educativo.

Palavras-chave: estágio supervisionado; língua portuguesa; EJA; práticas pedagógicas.

Introdução

O Estágio Supervisionado III teve como propósito, aprofundar o olhar crítico sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no Ensino Médio, com ênfase na disciplina de Língua Portuguesa. A vivência ocorreu num Centro de Educação de Jovens e Adultos na cidade de Anápolis - Goiás, instituição que se destaca pelo compromisso com a inclusão e o respeito às trajetórias dos estudantes, conforme evidenciado no seu Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2023).

O documento reafirma a missão de oferecer uma educação pautada na valorização dos saberes dos alunos e na garantia da permanência escolar. Ao longo do estágio, foi possível perceber que esses princípios extrapolam o campo do discurso institucional, sendo materializados nas ações pedagógicas cotidianas, nas relações humanas e nas estratégias de ensino adotadas pelas professoras regentes.

[124] Acadêmica do curso de Letras da UEG. deborahteixeira.letras@gmail.com.
[125] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Letras. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: silvair@ueg.br.

A fundamentação teórica que acompanhou o estágio partiu das leituras orientadas na disciplina de *práticas de ensino de língua portuguesa* ministrada no Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás, com destaque para as obras *Prática Pedagógica e Metodologia do Ensino de Língua e Literatura*, de Castro, Stochero e Sangaletti (2021), *Língua Portuguesa*, de Cano (2016), e *Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica*, de Leal e Suassuna (2014). Tais textos ofereceram importantes reflexões sobre a prática docente e a função da linguagem na construção do conhecimento.

Desenvolvimento

As observações iniciais mostraram um ambiente escolar acolhedor e organizado, onde o diálogo entre professores, coordenação e estagiários é incentivado. Esse clima colaborativo foi essencial para o aprendizado, pois permitiu acompanhar de perto os desafios e conquistas da prática docente em um contexto marcado pela diversidade etária e pelas demandas da EJA.

Durante as primeiras aulas observadas, a professora regente de Língua Portuguesa abordou conteúdos de gramática, como frase, oração e período, demonstrando clareza e domínio conceitual. O uso de textos poéticos e exemplos contextualizados mostrou-se uma estratégia eficaz para tornar o conteúdo mais acessível. Conforme destaca Leal e Suassuna (2014, p. 5), o ensino da língua deve "propiciar ao aluno condições de refletir sobre os usos da linguagem e de perceber-se como sujeito de discurso", algo que foi constantemente observado nas práticas da docente.

Outro momento marcante foi o trabalho com poesia concreta, quando os alunos utilizaram *Chromebooks* para pesquisar e criar suas próprias produções. Essa atividade destacou-se pelo potencial criativo e pelo diálogo com a realidade dos estudantes da EJA. A proposta favoreceu a colaboração entre diferentes gerações e demonstrou uma metodologia que une recursos digitais e práticas de letramento estético. Essa vivência corrobora a ideia de Cano (2016, p. 79), para quem a linguagem deve ser entendida "como construção social que emerge das interações humanas, sendo o espaço privilegiado de expressão e transformação".

Outro aspecto que chamou atenção, ao longo do estágio, foi o trabalho com a avaliação e o acompanhamento individualizado dos estudantes. Nas atividades de aplicação de provas e simulados, percebi que a professora regente se preocupava não apenas com a verificação do aprendizado, mas com o processo de aprendizagem de cada aluno. Esse cuidado incluía oferecer explicações adicionais, repetir instruções e conversar individualmente com os estudantes que apresentavam dificuldades.

Essa postura reflete a ideia defendida por Leal e Suassuna (2014, p. 5) de que o professor deve criar condições para que os alunos possam refletir sobre seus próprios usos da linguagem, promovendo uma aprendizagem significativa e ajustada aos diferentes ritmos. A avaliação, nesse sentido, deixa de ser apenas um instrumento de classificação e passa a ser uma ferramenta de mediação e estímulo à participação ativa, reforçando o compromisso da escola com uma educação inclusiva e sensível às necessidades da EJA.

Além das aulas regulares, a participação no *sarau literário* da escola foi uma experiência significativa. O evento envolveu toda a comunidade escolar e revelou a potência da arte como instrumento de inclusão, valorização da diversidade e fortalecimento dos vínculos afetivos. Nesse contexto, percebi como o ensino da Língua Portuguesa pode ultrapassar os limites do conteúdo formal, promovendo o encontro entre cultura, identidade e sensibilidade.

A análise documental do PPP (2023) reforçou essas observações. O documento evidencia a busca da escola por uma educação humana e integradora, que respeite as trajetórias individuais e valorize as múltiplas formas de saber. Essa coerência entre teoria e prática foi perceptível nas ações de acolhimento e na preocupação constante com a permanência dos alunos, especialmente diante das dificuldades enfrentadas pela EJA, como o cansaço após o trabalho e a descontinuidade nos estudos.

Houve momentos desafiadores, como episódios de indisciplina e desrespeito, que revelaram a complexidade do ambiente escolar e a necessidade de desenvolver estratégias de mediação e escuta ativa. Essas situações exigiram reflexão sobre o papel do professor diante das adversidades cotidianas e sobre o equilíbrio emocional necessário à docência. Como

observam Castro, Stochero e Sangaletti (2021), o professor é aquele que "planeja, propõe e analisa sua prática", buscando continuamente ressignificar sua ação pedagógica.

Essas vivências possibilitaram compreender o estágio como espaço formativo por excelência, onde a observação se torna reflexão e a teoria ganha concretude no cotidiano da sala de aula.

Considerações finais

O Estágio Supervisionado III representou um momento de amadurecimento profissional e humano. A convivência com as professoras regentes e com os estudantes da EJA proporcionou um olhar mais sensível sobre o ensino de Língua Portuguesa, evidenciando que ensinar vai muito além de transmitir conteúdos, é uma possibilidade de criar condições para o diálogo, para a escuta e para a construção compartilhada do conhecimento.

As práticas observadas mostraram a relevância de metodologias que integrem diferentes linguagens, contextos e realidades, tornando a sala de aula um espaço vivo e significativo. A análise documental do PPP (2023) e as leituras teóricas auxiliaram na compreensão de que a educação é um processo coletivo, e que o professor, ao mesmo tempo em que ensina, aprende e se transforma.

Mais do que um requisito acadêmico, o estágio foi uma experiência de formação integral, uma oportunidade de reconhecer, nas pequenas ações diárias, a força e o sentido da docência como prática de resistência, compromisso e humanidade.

Referências

CANO, Márcio Rogério de O. *Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Blucher, 2016. E-book. ISBN 9788521210467. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788521210467/. Acesso em: 06 out. 2025.

CASTRO, Maria Cecília de; STOCHERO, Maria Izabel; SANGALETTI, Patrícia. *Prática Pedagógica e Metodologia do Ensino de Língua e Literatura*. São Paulo: Autêntica, 2021.

CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, PROFESSOR ELIAS CHADUD. *Projeto Político Pedagógico*. Anápolis, 2023.

LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Lívia. *Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica*. São Paulo: Autêntica Editora, 2014. E-book. ISBN 9788582179062. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788582179062/. Acesso em: 06 out. 2025.

Afetar e ser afetado: a formação docente entre emoção, cuidado e justiça social

Édina Marinho[126]

Resumo: Este relato de experiência analisa o processo formativo docente a partir das atividades de estágio supervisionado desenvolvidas no Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista, tomando como eixo interpretativo a articulação entre emoção, cuidado e justiça social no exercício pedagógico. O contexto observado evidencia a complexidade das práticas educativas em uma instituição pública atravessada por desigualdades estruturais e por desafios relativos às dimensões socioemocionais dos estudantes. Constatou-se que, embora a escola se apresente, em seus documentos orientadores, como espaço comprometido com a inclusão e a cidadania, persistem contradições entre o discurso institucional e as práticas efetivas, sobretudo no que se refere ao reconhecimento das diferenças de gênero e sexualidade. Fundamentado em Freire, Hooks, Louro, Rojo, Soares, Candau e Noddings, o estudo compreende o estágio supervisionado como campo de formação ética, política e sensível. As observações indicam que vínculos, linguagem e arte favorecem a aprendizagem, reafirmando a docência como prática social comprometida com o cuidado e a equidade.

Palavras-chave: formação docente; afetividade; ética do cuidado; justiça social.

Introdução

O estágio supervisionado constitui etapa essencial da formação docente, pois possibilita o diálogo entre teoria e prática, a análise das dinâmicas escolares e o desenvolvimento de reflexões críticas sobre o fazer pedagógico. Realizado no Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista, instituição pública de ensino fundada em 1979 e localizada em Anápolis (GO), o estágio foi desenvolvido em turmas do ensino fundamental, em um contexto atravessado por desafios sociais, emocionais e pedagógicos que refletem as contradições históricas da educação pública brasileira.

A inserção no campo revelou um cotidiano que ultrapassa a dimensão instrucional e evidencia a complexidade das relações humanas que sustentam o processo educativo. Questões relativas à afetividade, ao cuidado e à ética docente emergiram de modo recorrente, demonstrando que o ato de ensinar exige também escuta, presença e sensibilidade diante das

[126] Graduanda do 6º período do Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás do Campus CSEH. E-mail: edinamarinho1323@gmail.com.

experiências dos estudantes. Tais demandas, entretanto, nem sempre encontram respaldo institucional, sobretudo quando envolvem identidades e modos de ser que desafiam padrões normativos de gênero, comportamento e convivência social.

Tal constatação evidencia a tensão entre o discurso da inclusão e as práticas efetivamente desenvolvidas no espaço escolar. Embora o Projeto Político-Pedagógico reafirme valores de cidadania e respeito à diversidade, percebe-se que esses princípios ainda enfrentam barreiras simbólicas e estruturais que dificultam a consolidação de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva. Esse cenário demonstra que a inclusão não se concretiza apenas por diretrizes legais ou curriculares, mas depende da construção de vínculos, do diálogo contínuo e de práticas pedagógicas que acolham as subjetividades presentes no ambiente educativo.

Fundamentado nos pressupostos teóricos de Paulo Freire, Bell Hooks, Guacira Lopes Louro, Roxane Rojo, Magda Soares, Vera Candau e Nel Noddings, este relato de experiência examina as intersecções entre emoção, cuidado e justiça social no processo de formação docente. O objetivo é analisar de que modo o estágio supervisionado, ao inserir a professora em formação nas realidades concretas da escola pública, permite compreender o ensino como prática ética e política, na qual afetar e ser afetado se constituem dimensões essenciais da humanização e do compromisso social da docência.

Desenvolvimento

O estágio supervisionado, em sua fase inicial de inserção docente, constituiu uma experiência de formação que ultrapassou o domínio técnico e promoveu uma reflexão crítica sobre o ofício de ensinar. Esse momento de aproximação prática com o campo escolar revelou-se decisivo para compreender a docência como espaço de construção de saberes e de subjetividades. A presença no cotidiano da escola pública, junto a turmas do ensino fundamental, permitiu perceber que ensinar é, antes de tudo, um exercício de escuta, diálogo e reconhecimento da alteridade. Nesse sentido, como afirma Freire (1996, p. 45), “ensinar exige

respeito aos saberes dos educandos e corporeificação das palavras pelo exemplo", o que implica reconhecer o outro como coautor do processo educativo.

Essa etapa formativa configurou-se como terreno de experimentação e descobertas, em que a prática pedagógica emergiu como experiência dialógica, construída nas relações com os sujeitos e com as condições concretas do ensino. Por conseguinte, as interações cotidianas evidenciaram um mosaico de realidades atravessadas por desigualdades sociais, conflitos emocionais e histórias de silenciamento. Essas condições, longe de constituírem exceções, compõem o cotidiano de muitas escolas públicas brasileiras e tensionam a prática docente. De modo convergente, Freire (2019) reafirma que a educação é um ato político de libertação, sustentado no diálogo e no compromisso com a dignidade humana — um compromisso que, muitas vezes, precisa se afirmar em meio à escassez de recursos e ao esgotamento institucional.

Durante o período de inserção pedagógica, houve situações que exigiram atenção e sensibilidade ética. Nos gestos e nas palavras dos estudantes, era possível identificar tanto o desejo de aprender quanto as marcas das ausências e negligências estruturais que atravessam suas trajetórias. Essa vivência evidenciou que o educador, diante de desigualdades profundas, precisa desenvolver uma escuta ampliada, capaz de reconhecer os silêncios e as expressões do sofrimento sem reduzi-los a "problemas de comportamento". Nessa direção, Noddings (2003) compreende o cuidado como princípio orientador da prática docente, entendendo-o como ação relacional que vincula ética e pedagogia. Assim, o cuidado não é um gesto afetivo isolado, mas um modo de conhecer, interpretar e intervir sobre a realidade.

Cumpre salientar que essa experiência provocou deslocamentos importantes na compreensão do que significa ensinar em contextos de vulnerabilidade. O contato diário com os estudantes revelou que a docência é atravessada por limites que extrapolam a dimensão pedagógica: a precariedade das condições de trabalho, a ausência de equipe multiprofissional e a carência de políticas efetivas de inclusão impactam diretamente a aprendizagem e a saúde emocional dos sujeitos escolares. Como sustenta Hooks (2017), ensinar é um ato de coragem,

pois exige do professor enfrentar as contradições de um sistema que, com frequência, cobra resultados sem oferecer condições de transformação.

A rotina escolar demonstrou, ainda, que embora o discurso institucional enfatize a equidade e o protagonismo discente, as práticas efetivas nem sempre acompanham tais princípios. O ensino continua, em grande medida, centrado em conteúdos descontextualizados e avaliações padronizadas, o que desconsidera as múltiplas realidades linguísticas e culturais dos alunos. Essa distância entre o ideal pedagógico e a prática cotidiana confirma as reflexões de Candau (2012), que propõe uma educação voltada à justiça social e à pluralidade de experiências, capaz de reconhecer o outro não como desvio, mas como potência formativa.

No campo da linguagem, o estágio trouxe à tona uma realidade que desafia a concepção de escola como espaço de emancipação: parte dos estudantes, mesmo em séries finais do ensino fundamental, ainda não domina plenamente a leitura e a escrita. Tal constatação, mais do que um dado isolado, reflete a persistente desigualdade educacional e a ausência de políticas continuadas de letramento. Em consonância com Rojo (2012), compreender o letramento como prática social implica reconhecer que as dificuldades linguísticas são também desigualdades históricas; e, conforme Soares (2017), o ato de ler e escrever está diretamente relacionado às condições sociais e culturais de acesso ao saber. Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa precisa romper com a lógica da homogeneização e se abrir a metodologias que considerem os sujeitos e suas trajetórias — um desafio ainda distante da realidade observada.

Entre as vivências pedagógicas mais significativas destacou-se o envolvimento dos estudantes na preparação da peça O Auto da Compadecida, atividade que, apesar das limitações estruturais e materiais, mobilizou o grupo e revelou a potência transformadora da arte na educação. O teatro, nesse contexto, possibilitou a expressão da criatividade e o fortalecimento do vínculo entre professor e aluno, demonstrando que, mesmo em meio às carências, é possível instaurar momentos de aprendizagem significativa. Em diálogo com Hooks (2017), a educação se torna libertadora quando o conhecimento se transforma em experiência vivida e compartilhada, resgatando a dimensão humana do ato de ensinar.

De modo correlato, a convivência no ambiente escolar revelou o paradoxo de uma instituição que simultaneamente acolhe e exclui. Louro (2004) lembra que a escola é lugar de regulação e resistência, em que se produzem identidades e também se silenciam diferenças. Reconhecer esse paradoxo foi fundamental para compreender que o papel docente exige transitar entre estruturas rígidas e gestos de ruptura, entre o instituído e o possível. Assim, educar é comprometer-se com a transformação das relações e com a reconstrução simbólica da própria escola.

A partir das concepções de Freire (1996; 2019), Hooks (2017) e Noddings (2003), que situam o ensino como ato ético e relacional, articuladas às reflexões de Rojo (2012) e Soares (2017) sobre os letramentos como práticas de inserção social, e às análises críticas de Candau (2012) e Louro (2004) acerca da inclusão e da diferença, a inserção docente consolidou-se como etapa inaugural de consciência pedagógica — um processo de aprendizagem em que se entrelaçam dimensões políticas, afetivas e linguísticas. De modo geral, o estágio supervisionado permitiu compreender que ensinar é um ato de linguagem e de cuidado, mas também um exercício de resistência diante das contradições que permeiam o espaço escolar.

Considerações finais

O percurso formativo vivenciado no estágio supervisionado representou mais do que um requisito acadêmico: constituiu um exercício de imersão na realidade educacional brasileira, marcada por desafios que tensionam os ideais de equidade e justiça social. A inserção docente possibilitou compreender que o ensino é atravessado por contradições que ultrapassam o domínio da sala de aula — entre o discurso de inclusão e a prática excludente, entre o ideal de formação integral e a precarização das condições de ensino. Tais tensões não devem ser silenciadas, mas transformadas em objeto de reflexão crítica, pois é nesse confronto que a docência se afirma como prática de resistência.

Nesse sentido, o estágio configurou-se como espaço de formação humana e epistemológica. O contato direto com os estudantes revelou que a escola, ainda que limitada

por carências estruturais, é também território de potência e reexistência. Cada gesto de escuta, cada diálogo e cada mediação pedagógica converteram-se em oportunidades de aprendizagem sobre o que significa ensinar em contextos de vulnerabilidade. A prática acompanhada mostrou que o ato educativo não é neutro: ele carrega implicações éticas, políticas e afetivas que atravessam tanto o professor quanto o aluno. Como afirma Freire (2019), educar é "um ato de coragem" — e, nas escolas públicas, essa coragem se materializa no cotidiano, na insistência em acreditar que o conhecimento pode romper os ciclos da exclusão.

A experiência revelou, ainda, que a formação docente não se encerra na aquisição de técnicas, mas se amplia na construção de uma consciência crítica capaz de ler o mundo antes de ler a palavra. Hooks (2017) ensina que ensinar é um ato de liberdade, e essa liberdade se traduz em reconhecer o outro como sujeito de voz e história. Assim, o cuidado, compreendido à maneira de Noddings (2003), consolidou-se como princípio estruturante da prática educativa, manifestando-se na atenção, na presença e na disposição para compreender o que não é dito.

Contudo, o estágio também evidenciou a urgência de políticas públicas que sustentem o trabalho docente. A ausência de suporte psicossocial, a falta de materiais pedagógicos e as turmas superlotadas revelam um sistema que ainda sobrecarrega o professor e invisibiliza o aluno. Candau (2012) lembra que não há justiça social sem sensibilidade ética, e Louro (2004) reforça que o espaço escolar, embora normativo, também abriga possibilidades de resistência. Rojo (2012) e Soares (2017), ao compreenderem os letramentos como práticas de inserção social, ajudam a perceber que as dificuldades de leitura e escrita observadas no estágio não são falhas individuais, mas expressão das desigualdades históricas que marcam o acesso ao saber.

Dessa forma, a docência em formação reafirmou-se como compromisso coletivo. Ensinar passou a significar escutar, acolher e agir com responsabilidade diante da complexidade humana que habita o espaço escolar. As vivências no campo de estágio, especialmente aquelas permeadas por dilemas e silêncios dos estudantes, tornaram-se parte do aprendizado sobre o ser professora — um aprendizado que não se limita à técnica, mas se inscreve na ética e na linguagem.

De modo conclusivo, o estágio supervisionado reafirmou que a docência é um ato de presença, de cuidado e de resistência. Afetar e ser afetado não se configuram como fragilidade, mas como potência formativa, pois é nesse movimento recíproco que o educador se reconhece como sujeito político e transformador. A formação docente, portanto, se reinventa no entrelaçamento entre emoção, palavra e ação, reafirmando que educar é sempre um gesto de esperança — esperança construída cotidianamente na escola e com os sujeitos que nela habitam.

Referências

CANDAU, Vera Maria. *Educação em direitos humanos*: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017 (reimp. 2019/2024).

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho*: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NODDINGS, Nel. *O cuidado*: uma abordagem feminina à ética e à educação moral. Tradução de Magda Lopes. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

Vivências da Docência Compartilhada do Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil I

Eduarda Nathiele Damaceno de Freitas[127]

Ellen Risia de Siqueira Freitas[128]

Resumo: Este relato de experiência apresenta as vivências da Docência Compartilhada do Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil I, realizado no Agrupamento IV no CMEI Dra Zilda Arns Neumann, no município de Anápolis-GO, durante o primeiro semestre de 2025. As atividades foram planejadas e executadas de forma intencional, priorizando o acolhimento, a exploração da linguagem oral e escrita, o raciocínio lógico-matemático, a expressão corporal e a valorização da cultura. Durante as práticas, foram desenvolvidas ações como chamadinha com fichas nominais, contagem com materiais concretos, exploração de cores, formas e letras do alfabeto, além de dramatizações e vivências culturais relacionadas às festas juninas. As propostas foram fundamentadas em autores como Vygotsky (1998), Piaget (1976) e Wallon (2007), que abordam o papel da interação social, da ação concreta e da expressão corporal no processo de aprendizagem. Essas práticas revelaram não apenas avanços no desenvolvimento das crianças, mas também contribuíram para a construção da identidade docente da professora em formação, para refletir sobre a prática pedagógica e articular teoria e prática no cotidiano da sala de aula.

Palavras-chave: Docência compartilhada; educação infantil; estágio.

Introdução

A formação inicial de professores requer um processo contínuo de articulação entre teoria e prática, de modo que a professora em formação compreenda as especificidades da atuação pedagógica e construa, gradualmente, sua identidade profissional. Nesse sentido, a docência compartilhada é um momento fundamental para que acadêmicos vivenciem a realidade escolar, reflitam sobre os desafios e possibilidades da prática educativa e desenvolvam competências indispensáveis ao exercício docente.

[127] Graduanda do Curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás – UEG, Câmpus CSEH. E-mail: eduardadamaceno19@gmail.com.

[128] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Goiás. E-mail: risia.ellen@gmail.com.

No contexto da Educação Infantil, o estágio assume papel ainda mais relevante, uma vez que se trata da primeira etapa da Educação Básica e, portanto, exige uma compreensão ampla sobre o desenvolvimento integral da criança, seus direitos de aprendizagem e a importância do brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas. Essa etapa da docência compartilhada está orientada por referenciais legais e teóricos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

O presente relato busca compartilhar as vivências da docência compartilhada do Estágio Supervisionado na Educação Infantil, realizado no Agrupamento IV A no CMEI Dra Zilda Arns Neumann, em Anápolis-GO, durante o primeiro semestre de 2025.

Vivências da docência compartilhada

As práticas de docência compartilhada no agrupamento IV foram organizadas de forma que favoreçam o acolhimento das crianças e a criação de um ambiente afetivo, proporcionando experiências significativas de aprendizagem. O início das atividades envolvia momentos de acolhida, incentivando a organização das mochilas; esses momentos visavam criar vínculos entre crianças e a professora em formação.

Após esse acolhimento inicial, realizava-se a chamadinha com fichas nominais, atividade que permitia às crianças identificarem seus nomes e registrar a presença. Essa proposta proporcionou o contato com a linguagem escrita em um contexto lúdico, além de reforçar a construção da identidade. Em continuidade, as crianças participavam da contagem dos colegas presentes, utilizando palitos ilustrados com carinhas, promovendo experiências concretas com o conceito de quantidade. As rotinas iniciais ao decorrer dos dias no agrupamento IV também incluíam a identificação de cores, de formas geométricas expostas na sala, a leitura do alfabeto e a contagem dos números por meio de registros no quadro, com a participação do ajudante do dia.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

Essas práticas dialogam diretamente com a perspectiva de Vygotsky (1998), segundo a qual a aprendizagem ocorre por meio da mediação e das interações sociais, e com os pressupostos de Piaget (1976) que entende o conhecimento como resultado da ação. Assim, ao utilizar fichas, palitos, cartazes e números, as crianças exploram o mundo ao seu redor de forma ativa e significativa.

Outro ponto importante foi a expressão corporal durante as músicas, em que algumas crianças se mostravam mais animadas, enquanto outras revelavam sinais de sono, mas ainda assim se expressavam por meio de gestos e movimentos. Esse aspecto remete ao pensamento de Wallon (2007), que considera o corpo como forma essencial de comunicação e expressão da afetividade, destacando o papel da motricidade no desenvolvimento infantil.

Para aprofundar o trabalho matemático, foi realizada a encenação da história "A grande festa dos números", utilizando fichas confeccionadas pela professora em formação, com numerais e imagens representando quantidades. Essa contação estimulou a escuta atenta, a oralidade e a curiosidade, permitindo que as crianças opinassem e participassem da construção da narrativa. Tal proposta reforça a importância da descoberta autônoma e da curiosidade como motores do desenvolvimento cognitivo, como destaca Piaget (1976).

No decorrer das práticas, observou-se também a dificuldade de algumas crianças em memorizar a sequência correta dos dias da semana, atividade que foi sendo retomada como parte da rotina. Essa percepção foi fundamental para identificar pontos que demandam maior atenção pedagógica.

Houveram momentos, em que a ênfase recaiu sobre o alfabeto, com foco na fixação das vogais. Com o auxílio de recursos visuais, como folhas ilustradas com vogais acompanhadas de imagens, foi possível promover maior fixação e reconhecimento sonoro das letras, favorecendo a consciência fonológica.

A BNCC (2018) orienta que, na Educação Infantil, é fundamental garantir experiências que possibilitem o uso da linguagem oral e escrita em contextos significativos, respeitando o processo gradual de aquisição da leitura e da escrita. Nesse sentido, a ênfase na consciência

fonológica mostrou-se alinhada às propostas curriculares, contribuindo para a formação das bases da alfabetização.

Em outra ocasião, a professora em formação utilizou fantoches como recurso pedagógico para conduzir a rotina. Os bonecos auxiliaram na marcação do calendário, na revisão das cores, na leitura conjunta do alfabeto e no canto de músicas infantis. Essa estratégia despertou entusiasmo nas crianças, que se envolveram de maneira mais participativa e atenta. Os fantoches também foram utilizados para introduzir conteúdos relacionados às festas juninas, possibilitando um diálogo sobre tradições culturais, enfeites típicos e músicas características do período.

Ainda dentro da temática junina, foi realizada uma atividade que consistia em colorir bandeirinhas de acordo com numerais indicados. Essa tarefa exigiu apoios individuais para algumas crianças, principalmente no momento de escrever seus nomes.

A mediação da professora em formação durante as atividades foi fundamental para garantir que todas pudessem concluir a proposta. Ao final, foi promovida uma vivência cultural com música e dança de forró, utilizando canções de Luiz Gonzaga. As crianças do agrupamento IV foram organizadas em pares e puderam experimentar movimentos típicos da dança, ampliando sua expressão corporal e contato com manifestações culturais brasileiras.

Esse tipo de vivência está em consonância com a BNCC (2018), que destaca a importância de ampliar o repertório cultural e artístico das crianças, estimulando a criatividade, a socialização e a valorização das diferentes formas de expressão.

Considerações finais

As práticas de docência compartilhada no agrupamento IV oportunizaram experiências ricas e diversificadas, que integram teoria e prática no contexto da Educação Infantil. As atividades de acolhida, rotina, exploração de conceitos matemáticos e linguísticos, bem como as vivências culturais, possibilitaram aprendizagens significativas para as crianças e, ao

mesmo tempo, ofereceram às professoras em formação uma oportunidade de reflexão e crescimento profissional.

Os referenciais teóricos de Vygotsky, Piaget e Wallon forneceram embasamento para compreender os processos de desenvolvimento observados, destacando a importância da ação concreta e da expressão corporal na aprendizagem. Já a BNCC (2018) orientou a organização das propostas, garantindo a intencionalidade pedagógica das práticas e a valorização da cultura, da oralidade e da escrita em contextos significativos.

A experiência de docência compartilhada no agrupamento IV também contribuiu para a construção da identidade docente, ao possibilitar à professora em formação vivenciar os desafios do cotidiano escolar, refletir sobre o planejamento e a mediação pedagógica e compreender o papel do professor como facilitador da aprendizagem.

Conclui-se que as atividades desenvolvidas possibilitaram não apenas avanços no desenvolvimento das crianças, mas também o fortalecimento da formação da futura professora. A docência compartilhada mostrou-se um espaço privilegiado de aprendizagem mútua, em que teoria e prática se complementam, resultando em experiências educativas significativas e transformadoras. Além de reafirmar o quanto é importante uma Educação Infantil que acolha, escute, brinque, cuide e acima de tudo ensine com intencionalidade e afeto, crianças que podem fazer um mundo melhor.

Referências

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 28 set. 2025.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/diretrizes-curriculares-para-a-educacao-infantil. Acesso em: 01 out. 2025.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007

Realidade e Práxis: experiências e vivências na escola pública

Eduardo dos Santos Carvalho Lima[129]
Francisco Edilson de Souza[130]

Resumo: O artigo relata a experiência de estágio na Escola Estadual Heli Alves Ferreira, utilizando o materialismo histórico-dialético como base teórica para a prática pedagógica. Fundamentado sobretudo nas ideias de Karl Marx (2007) e Dermeval Saviani (2011), destaca a ambiguidade da escola pública como espaço de reprodução das desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, de resistência e transformação. O uso das redações permitiu aos alunos expressar suas vivências e refletir sobre suas condições socioeconômicas, revelando tanto vulnerabilidades quanto potenciais. O texto reforça a importância da pedagogia histórico-crítica para articular teoria e prática, conhecimento e realidade social, visando formar sujeitos críticos e conscientes. Por fim, ressalta o papel da escola como espaço de luta e possibilidade de emancipação dos educandos, quando orientada por práticas que valorizem a dimensão histórica e social da educação.

Palavras-chave: educação; escola pública; estágio; materialismo histórico-dialético.

Introdução

Durante o estágio realizado na Escola Estadual Heli Alves Ferreira, acompanhamos o cotidiano escolar do primeiro semestre ao início do segundo com o objetivo de compreender as práticas pedagógicas e sua relação com a realidade social dos alunos. Utilizamos das teorias críticas como referencial, privilegiado as contribuições de Karl Marx e as de Dermeval Saviani, autor fundamental para uma abordagem crítica e transformadora da educação. Um aspecto central da prática foi a proposta de atividades de redação, que funcionaram como instrumento para captar as vivências e perceber o impacto das condições socioeconômicas na formação dos estudantes.

[129] Mestre em Ciências Sociais e Humanidades: Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (PPGTECCER/UEG). Mestrando em Letras e Linguística – Estudos Literários (PPGLL/UFG). Graduado do curso de História (UEG). Graduando do curso de Letras – Português e Inglês (UEG). E-mail: eduardosantoslima8@gmail.com.
[130] Orientador: Docente do curso de Letras: Mestre em Linguística Aplicada pelo Departamento de Língua Estrangeira e Tradução – LET (UNB). E-mail: francisco.souza@ueg.br.

Fundamentação teórica

Karl Marx como referência primeira da teoria crítica, fundamenta a análise da educação no contexto das relações de produção e das contradições de classe. Esse é um ponto de partido seguro, estudando o homem, o ser humano, através das relações sociais, que são o ponto central para entender o indivíduo e a sociedade. A respeito disso, Lefebvre (2009, p. 13) afirma:

> Quem fala em contradição fala também em problemas a resolver, dificuldades e obstáculos – portanto, luta e ação –, mas também na possibilidade de vitória, de passos à frente, de progresso. Como consequência, o marxismo escapa do pessimismo definitivo, ao mesmo tempo que foge do otimismo fácil.

A metodologia dialética e materialista destaca o papel da educação na reprodução das estruturas sociais, mas também aponta para seu potencial como instrumento de conscientização da luta de classes e transformação social. A educação, sob a perspectiva marxista, deve revelar as condições materiais e ideológicas que sustentam a exploração e fornecer aos educandos a ferramenta crítica para superá-las. Em suma, as características essenciais do método consistem na:

> retirada dos fatos e das idéias de seu aparente isolamento, a descoberta de que tudo se relaciona, o seguimento do movimento conjunto que se esboça através de seus aspectos diversos, a resolução das contradições a fim de atingir (por um súbito progresso) uma realidade ou um pensamento mais elevados, mais amplos, mais complexos e mais ricos (Lefebvre, 2009, p. 22).

Dessa forma, percebemos o que José Paulo Netto também nota, que o método de Marx "é o produto de uma longa elaboração teórico-científica, amadurecida no curso de sucessivas aproximações ao seu objeto" (2011, p. 28). À luz da educação crítica, evidencia-se a relevância de um método reflexivo e dialético que sobrepuja a observação superficial dos fenômenos educacionais, buscando compreendê-los em suas múltiplas determinações

históricas, sociais e econômicas. Essa abordagem metodológica é eficaz para a educação crítica, pois possibilita uma análise das contradições sociais manifestas no âmbito escolar e orienta práticas pedagógicas que visam a emancipação dos sujeitos. Ao articular teoria e prática, o método marxista fortalece a concepção de uma educação que não se limita à transmissão de conhecimentos, mas que fomenta a consciência crítica dos educandos sobre sua realidade material e social, capacitando-os para intervir ativamente na transformação dessa realidade. Enfim, nas palavras de Marx e Engels (2007, p. 93) verificamos que:

> A produção de ideias, de representações da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparece, aqui, como emanação direta de seu comportamento material.

Complementando com sua articulação de base, os autores também destacam:

> Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida (2007, p. 94).

É por essa perspectiva que encontramos frutos maduros dessa concepção metodológica para o relato de experiência presente, em Dermeval Saviani, que propõe a Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels, concebendo a educação como um processo de formação humana integral e crítica, capaz de desenvolver a consciência histórica e social dos educandos. Para o autor, o conhecimento deve estar articulado com a realidade social e histórica, visando a emancipação e a superação das desigualdades. Saviani define a natureza da educação como a de um processo de trabalho não material, em que a produção e o consumo do saber ocorrem simultaneamente, configurando-se como uma atividade inseparável entre quem ensina e quem aprende:

"Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho" (Saviani, 2011, p. 11). Compreender e processar a situação educacional na história é criar condições para uma pedagogia histórico-crítica. Assim, entende-se que: "Em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica" (Saviani, 2011, p. 80).

Ambos os autores refletem sobre a educação como espaço de reprodução das desigualdades, mas também um campo de resistência e mudança social. Essa, contudo, tem sido minha percepção certificada durante os seis anos lecionando em instituições públicas e privadas e durante as observações e regências dos últimos dois semestres.

Desenvolvimento

No estágio supervisionado, aplicamos atividades diversas, destacando-se a proposta de redações com o tema premente sobre as experiências de vida dos alunos, suas famílias, comunidades e desafios cotidianos relacionados a frequência no ensino básico. Segundo Bakhtin (p. 11):

> Todos os diversos campos da atividade humana estão ligadas ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua.

E é justamente pelo campo da linguagem, através do enunciado escrito, neste caso, a prática da redação, que permitiu os estudantes expressassem sua realidade, majoritariamente marcada por vulnerabilidades sociais e psicológicas, desigualdade econômica e limitações de acesso a recursos educativos. As redações foram fundamentais para uma escuta real das condições sociais dos educandos, trazendo à to=na narrativas que revelam tanto as

dificuldades quanto os potenciais dos estudantes. A análise dessas redações possibilitou uma compreensão profunda das relações sociais presentes na escola, além do conteúdo formal das aulas e aproximando o processo educativo da vivência dos alunos.

Em um dos relatos, o aluno descreve a rotina marcada pela necessidade de conciliar suas responsabilidades domésticas com os compromissos escolares. Ressalta como o contexto familiar e socioeconômico influencia diretamente sua trajetória escolar, evidenciando dificuldades como a falta de recursos materiais, alimentação insuficiente e limitações de transporte para a escola. Apesar dessas adversidades, o texto demonstra uma postura resiliente e um entendimento claro da importância da educação como instrumento de superação pessoal e social, embora confuso pelas contradições das instituições que frequenta. Essa narrativa expõe, portanto, a interseção entre as condições materiais de vida e o desempenho escolar, revelando as contradições que a teoria crítico-histórica identifica no papel da escola dentro de uma sociedade marcada por desigualdades.

Em um próximo relato é enfocado a dimensão comunitária e familiar, destacando os impactos do desemprego e da insegurança vividos pela família na sociabilidade e no ambiente escolar do aluno. O texto evidencia a percepção crítica do estudante acerca da relevância da educação para a transformação de sua realidade, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de uma maior aproximação entre os conteúdos escolares e a realidade social dos educandos, mas outra vez ignorante da ideologia dominante. Essa reflexão reforça a importância de práticas pedagógicas que incorporem o conhecimento da vivência dos jovens como parte integrante do processo educativo, conforme preconizado por Saviani em sua pedagogia histórico-crítica.

Em ambos os relatos podem ser observados uma representação da maior parcela dos alunos na escola, dado que a maioria das redações ou relatam as mesmas experiências ou complementam as outras.

Ao analisar as redações dos alunos, percebemos um mosaico de vidas que, embora diferentes nos detalhes, acabam por se repetir em muitos aspectos. Cada texto se apresenta como parte de uma narrativa coletiva, ora reforçando, ora complementando experiências já

descritas. Ao propor que escrevessem sobre suas vivências, compreendemos que tal prática significou não apenas incentivar a produção textual, mas também abrir espaço para compreender de maneira mais nítida a realidade que atravessa a escola e marca o cotidiano dos estudantes.

Analisamos nos textos um cotidiano permeado por vulnerabilidades sociais e econômicas. Muitos alunos relataram a dificuldade de conciliar os estudos com responsabilidades domésticas: alguns cuidam dos irmãos mais novos, outros ajudam os pais em tarefas da casa ou até assumem pequenos trabalhos para contribuir com a renda familiar. Constatamos ainda descrições sobre a falta de materiais básicos, a alimentação insuficiente e o transporte precário, fatores que comprometem a frequência e dificultam a continuidade no processo de aprendizagem.

Observamos também o peso do desemprego na vida das famílias. Diversos relatos descrevem pais e responsáveis em busca de trabalhos temporários e instáveis, o que gera um ambiente familiar permeado por tensões e insegurança. Percebemos como essa instabilidade repercute diretamente no desempenho escolar: não apenas pela ausência de recursos materiais, mas também pelo desgaste psicológico que os alunos carregam consigo, chegando às aulas muitas vezes ansiosos e preocupados e consequentemente atrasados.

Mesmo diante de tantas adversidades, notamos a resiliência presente nas narrativas. Os alunos não se limitam a expor dificuldades; expressam também sonhos e expectativas em relação ao futuro. Muitos reconhecem a importância da escola como possibilidade de transformação, ainda que apontem o distanciamento entre os conteúdos curriculares e os problemas concretos de suas comunidades. Essa contradição evidencia a ambiguidade do espaço escolar: ao mesmo tempo em que representa promessa de emancipação, mostra-se limitado frente à complexidade das desigualdades sociais.

Ao final da leitura, compreendemos que não se trata de histórias isoladas, mas de uma condição coletiva e estrutural. As experiências se repetem e se entrelaçam, compondo um quadro em que a escola aparece como espaço de esperança e encontro, mas também como instituição tensionada pelas marcas da desigualdade. Nesse sentido, constatamos que a

atividade de redação significou mais do que uma prática pedagógica: constituiu-se em um exercício de escuta e em um diagnóstico vivo da realidade educacional, confirmando a importância de práticas que reconheçam a vivência dos alunos como parte essencial da formação escolar.

A partir das elucubrações de Saviani, pode-se afirmar que a escola ainda funciona como um espaço que, em grande parte, reproduz as relações de classe e a divisão social do trabalho. O currículo e as metodologias observadas apresentam limitações ao se desvincularem da realidade dos alunos. Saviani (2011, p. 84) detalha:

> A pedagogia histórico-crítica entende que a tendência a secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade. Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade.

No entanto, a utilização da redação mostrou-se um caminho para aproximar a escola das condições sociais dos educandos, favorecendo a formação crítica e histórica necessária para a emancipação. Na perspectiva teórica adotada, as redações operam como um instrumento para evidenciar as contradições sociais presentes no cotidiano dos alunos, estimulando a consciência crítica das condições materiais que moldam suas vidas. Essa prática pedagógica crítica rompe com o modelo tradicional ao revelar as bases econômicas e sociais das desigualdades educacionais, fortalecendo a reflexão sobre a luta pela transformação da realidade.

Considerações finais

A experiência vivenciada durante o estágio revelou, de forma contundente, a ambivalência inerente ao espaço escolar quando analisado a partir de uma perspectiva crítica. Por um lado, a escola se configura como um aparelho que, historicamente, contribui para a

reprodução das desigualdades sociais, perpetuando as estruturas de dominação e a divisão de classes presentes na sociedade. Por outro lado, e igualmente importante, esse mesmo espaço se apresenta como um ambiente propício para a implementação de práticas pedagógicas que visam à promoção da consciência crítica e à potencial transformação social dos sujeitos que nele estão inseridos. Esse duplo caráter da escola reflete as contradições que permeiam a própria organização social, ressaltando a complexidade e o desafio de suas funções educativas.

Fundamentando-se nos pilares teóricos proporcionados pelos pensamentos de Karl Marx e Dermeval Saviani, pôde-se perceber que a atividade de redação, enquanto prática educativa, desempenha um papel essencial na apreensão da realidade social dos alunos. A redação, além de ser um instrumento para o desenvolvimento das capacidades de expressão e argumentação, funciona como um meio privilegiado para que os estudantes externalizem suas vivências, percepções e conflitos sociais. Essa prática possibilita, portanto, a manifestação das contradições sociais presentes no cotidiano dos educandos, permitindo a articulação de uma pedagogia histórica, crítica e dialógica, que busca conectar o ensino ao contexto social e material em que esses jovens estão inseridos.

Nessa perspectiva, o importante é reconhecer a importância de uma educação como um processo integrado que articula teoria e prática, conhecimento escolar e realidade social. Essa articulação se configura como fundamental para a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua condição histórica e social, e capazes de intervir ativamente na transformação da realidade que os cerca. Dessa forma, reafirma-se a relevância de práticas pedagógicas que não apenas informem, mas emancipem, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, a experiência do estágio reafirma o papel indispensável da escola como espaço de resistência e possibilidade, quando orientada por uma pedagogia crítico-histórica que reconhece e valoriza a complexidade das relações sociais e a necessidade premente de formar cidadãos críticos, atuantes e comprometidos com a transformação social e a busca pela emancipação.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

LEFEBVRE, Henri. *Marxismo*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2009.

MARX, Karl. *A ideologia alemã:* crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stimer, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx.* São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

Aprendendo a conviver

Eloísa Carneiro Tavares[131]
Daiany Mariano da Silva[132]
Dra. Simônia Peres da Silva[133]

Resumo: Este relato de experiência apresenta as práticas que foram realizadas durante o estágio supervisionado em Educação Infantil, desenvolvido pelas acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás em 2025. O estágio ocorreu em um CMEI do município da prefeitura de Anápolis, em uma turma de Infantil IV, e foi organizado em duas etapas. A primeira envolveu observações e análises da rotina escolar, permitindo compreender o nível de desenvolvimento das crianças, suas interações e necessidades. A partir dessas observações, foi elaborado o projeto "Aprendendo a conviver", voltado para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, diante de dificuldades de socialização e convivência identificadas no grupo. Na segunda etapa, o projeto foi aplicado por meio de regências compartilhadas, com atividades lúdicas, contação de histórias e rodas de conversa, fundamentadas na BNCC. A experiência possibilitou relacionar teoria e prática, valorizar a diversidade cultural e compreender o papel do professor como mediador, fortalecendo a formação docente.

Palavras-chave: Estágio; Educação Infantil; Conviver; Projeto.

Introdução

Esse relato de experiência refere- se às atividades de estágio supervisionado na educação infantil, desenvolvido pelo 5º e 6º período do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG) no ano de 2025, orientado e ministrado pela Professora Dra. Simônia Peres da Silva.

A primeira fase do estágio se iniciou no primeiro semestre do ano de 2025, através de orientações teóricas a fim de compreender a importância do estágio na educação infantil, e promover a formação de professores como um todo e atividades de observação em um CMEI da rede municipal de Anápolis- GO.

[131] Graduando do Curso de Pedagogia. E-mail: eloisacarneirotavares@gmail.com.
[132] Graduando do Curso de Pedagogia. Email: daianysilva671@gmail.com.
[133] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia. Email: simonia.silva@ueg.br.

As atividades de observação foram desenvolvidas no CMEI Maria Capuzzo Cremonez, localizado na região central da cidade de Anápolis - GO, em uma turma de infantil IV do período vespertino. Durante os meses de abril a junho, realizamos coletas de dados através de observações e relatórios semanais, onde analisamos a situação da turma, nível de desenvolvimento, relação aluno/ professor e a rotina das crianças.

Através das observações foi desenvolvido o projeto "aprendendo a conviver" no qual tem como objetivo promover o desenvolvimento das habilidades socioemocionais das crianças. O projeto mostrou- se necessário pelas constantes brigas que ocorriam em sala de aula, falta de noções básicas de convivência e dificuldades de socialização.

O projeto foi estruturado em campos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como "corpo, gestos e movimento" e "escuta, fala, pensamentos e imaginação". Trabalhando contação de histórias , atividades lúdicas, sensoriais e rodas de conversas, o projeto visa promover o desenvolvimento integral das crianças.

A segunda fase do estágio teve início no segundo semestre de 2025, priorizando a aplicação do projeto que foi elaborado através das observações da turma. Juntamente com a implementação do projeto, iniciou -se a regência compartilhada, onde as alunas regem a turma a fim da aplicação das atividades estipuladas nos planos de aulas previamente feitos. Até a elaboração do presente relato, foram desenvolvidas três regências, onde as temáticas abordadas foram "O que é conviver bem?", "Reconhecendo e nomeando o que sentimos." e "Emoções". Até o final do projeto, que conta com sete aulas, será desenvolvido também as temáticas "Inclusão em sala de aula", "Bons amigos se ajudam"e " Cuidar de todos: a base da boa convivência", finalizando com a exposição das atividades desenvolvidas pelos alunos.

Desenvolvimento

Referencial Teórico

As atividades realizadas de forma prática e teórica dentro do estágio supervisionado, é uma etapa crucial para a nossa formação. São momentos indispensáveis dentro da preparação docente, porque possibilita relacionar teoria e prática, permitindo vivenciar de maneira concreta tanto os desafios quanto às possibilidades que fazem parte da rotina escolar. Nesse espaço de formação, foi possível consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação, por meio das observações, análises e reflexões acerca do desenvolvimento das crianças, das interações sociais, dos processos de aprendizagem e das práticas pedagógicas utilizadas por alguns professores.

Essa vivência favoreceu o aprofundamento da compreensão sobre a relevância do planejamento intencional de todas as partes presentes, da organização adequada do espaço e do tempo, do uso de diferentes linguagens e recursos pedagógicos, além da escuta atenta e respeitosa às necessidades das crianças. O estágio também ampliou nosso olhar em relação às diferenças dos alunos e suas diferentes formas de aprendizado. E ao reconhecimento e valorização da diversidade cultural, bem como à importância da construção de vínculos afetivos dentro da instituição escolar.

É importante ressaltarmos que o estágio supervisionado tem contribuído bastante com nosso processo de aprendizagem, com experiências enriquecedoras que nos preparam para sermos profissionais mais conscientes e responsáveis.

Metodologia

O período de estágio supervisionado vem sendo realizado pelas acadêmicas do 6º período do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. As práticas e observações aconteceram durante as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, desenvolvidas no CMEI

Maria Capuzzo Cremonez, instituição pública localizada em Anápolis, onde as discentes acompanharam a turma do Infantil IV.

As aulas no estágio foram organizadas em duas etapas. No primeiro semestre, dedicamo-nos exclusivamente às observações, acompanhando a rotina escolar e o desenvolvimento das crianças dentro da sala de aula. Todo esse processo foi registrado em relatórios detalhados. Nesse mesmo período, elaboramos um projeto pedagógico que serviria de base para a realização das futuras regências.

A proposta do projeto foi "Aprendendo a Conviver", que surgiu a partir das observações do agrupamento na educação infantil, assim como o comportamento social das crianças e os momentos de convivência do lanche, das brincadeiras e da interação. Foi possível perceber que muitas crianças apresentam dificuldades em lidar com o outro de forma respeitosa. Situações de brigas, discussões por motivos simples, resistência em dividir materiais e espaços, além de comportamentos de exclusão, tornaram-se frequentes no cotidiano escolar. Esses conflitos nos mostrou a fragilidade nas habilidades socioemocionais das crianças, especialmente no que diz respeito ao respeito, à empatia, ao autocontrole e à capacidade de resolver conflitos de maneira pacífica. E por isso pensamos em um projeto com o objetivo de intervir pedagogicamente para fortalecer a convivência respeitosa entre as crianças. A intenção foi desenvolver, por meio de atividades interativas e reflexivas, valores que favoreçam relações mais saudáveis, promovendo a inclusão, a escuta, o diálogo e a cooperação. Assim, espera-se que as crianças aprendam a se relacionar de forma mais positiva, construindo, juntas, um ambiente escolar mais acolhedor e harmonioso.

Na segunda etapa do estágio, passamos à docência. A partir do projeto elaborado, intitulado "Aprendendo a conviver", desenvolvemos seis planos de aula que orientaram nossas práticas em sala. Assim, nossa rotina consistia em chegar à escola, ministrar a aula planejada para aquele dia e, posteriormente, participar de momentos de orientação com a professora responsável, que analisava nossos relatos e discutia os próximos planos de ação.

Resultados e discussões

Esse item pode ser As atividades desenvolvidas ao longo do estágio supervisionado foram elaboradas de acordo com os princípios da BNCC (2017) e com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, respeitando as necessidades das crianças e garantindo intencionalidade pedagógica. O planejamento buscou contemplar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que são conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, esses são propostos pelo documento, de modo a promover experiências significativas que favorecessem a formação integral das crianças.

Foram realizadas seis planos de aulas, cada uma com um tema gerador, diferentes metodologias e recursos variados, sempre voltados para o fortalecimento da convivência, da empatia e da valorização da diversidade.

A primeira aula, iniciou com o tema “o que é conviver bem” e teve como objetivo central que as crianças reconhecessem atitudes que promovem a boa convivência no ambiente escolar, como respeitar, compartilhar e acolher os colegas. A leitura do livro “O extraordinário” possibilitou momentos de reflexão sobre como lidar com as diferenças, respeitar singularidades e acolher o outro. Durante a atividade, observou-se grande participação dos alunos, que interagiram ativamente, demonstrando interesse em relacionar a história com suas próprias vivências. Essa experiência evidencia a importância de práticas pedagógicas que valorizem a escuta, a oralidade e a expressão de sentimentos por meio da arte e da literatura, aspectos contemplados nas Competências Gerais da BNCC, especialmente naquelas que ressaltam a empatia, o diálogo e o respeito à diversidade (BNCC, 2017).

Na segunda aula, com o tema “ Reconhecer e nomear o que sentimos”, utilizou-se a “lata criativa” como recurso didático, estimulando as crianças a expressarem suas emoções. A atividade permitiu que os alunos refletissem sobre a importância de compreender os próprios sentimentos e de respeitar os sentimentos dos colegas, favorecendo o desenvolvimento da autorregulação emocional.

A terceira aula trouxe como tema “As emoções”, retomando a importância da empatia por meio da dinâmica dos detetives das emoções. Nessa atividade, as crianças foram estimuladas a observar e identificar como os colegas estavam se sentindo, aprendendo a reconhecer manifestações de alegria, tristeza e outras emoções. Essa prática se mostrou significativa, pois os alunos conseguiram relacionar as emoções com situações concretas do cotidiano escolar, demonstrando sensibilidade para perceber quando um colega estava triste ou feliz e discutindo formas de ajudá-lo. Segundo a BNCC (2017), essas experiências são fundamentais para que as crianças desenvolvam atitudes de cuidado, solidariedade e cooperação, essenciais para a vida em sociedade.

A quarta aula, ainda não executada, terá como tema “Inclusão em sala de aula”. A escolha desse tema surgiu da necessidade de promover reflexões sobre o respeito às diferenças, considerando que a turma conta com alunos atípicos. Essa decisão revela a intencionalidade pedagógica em garantir que todas as crianças se sintam pertencentes ao grupo, sendo valorizadas em suas potencialidades.

A quinta e a sexta aula tem como tema gerador “Cuidar de todos: a base da convivência “ e “Bons amigos se ajudam”. Foram planejadas com o objetivo de reforçar aprendizagens anteriores, ampliando a compreensão das crianças sobre amizade, solidariedade e cuidado coletivo. Ao propor atividades que incentivam a cooperação, o grupo pretende consolidar o valor da convivência harmoniosa, estimulando atitudes de parceria e ajuda mútua entre os colegas.

De modo geral, os resultados alcançados até o momento evidenciam que as práticas propostas favoreceram a participação ativa das crianças, que se mostraram mais sensíveis às emoções dos colegas, mais abertas ao diálogo e mais conscientes da importância do respeito mútuo. Observou-se também que as atividades planejadas de forma lúdica, interativas e fundamentadas em situações reais do cotidiano escolar possibilitaram aprendizagens significativas, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática.

A discussão mostra, portanto, que o planejamento fundamentado na BNCC não se limita a orientar conteúdos, mas contribui para o desenvolvimento integral das crianças,

articulando dimensões cognitivas, afetivas e sociais. As vivências proporcionadas durante o estágio supervisionado revelam que trabalhar valores como empatia, respeito e inclusão desde a infância é essencial para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

Considerações finais

As práticas desenvolvidas no estágio supervisionado proporcionam compreensões relevantes acerca da importância de seguir as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tais como escutar, dialogar, valorizar a diversidade e promover a participação ativa das crianças. O planejamento fundamentado na BNCC mostrou-se essencial para a elaboração de propostas intencionais, organizadas e adequadas à faixa etária, permitindo a construção de planos de aula e projetos consistentes. O que garantiu um bom desenvolvimento de acordo com o ritmo das crianças.

Além das observações realizadas, o estágio possibilitou reflexões significativas sobre o papel do professor como mediador, evidenciando a importância da didática, da criatividade e da ludicidade no processo educativo. Tais aspectos são defendidos pela BNCC (BRASIL, 2017), ao afirmar que a prática pedagógica deve assegurar experiências que favoreçam a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, a vivência no estágio contribuiu não apenas para ampliar a compreensão sobre a complexidade da educação infantil, mas também para fortalecer nossa segurança e confiança enquanto futuras profissionais atuando em sala de aula.

Referências

ANÁPOLIS. Secretaria municipal de educação. *Projeto político-pedagógico do centro municipal de educação infantil Maria Capuzzo Cremonez,* Anápolis, 2024.

BRASIL. Ministério da educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: mec, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 09 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Acesso em: 15 abr. 2025.

Vivências no estágio de língua portuguesa.

Emanuely da Silva Costa Gomesr[134]

Rafael Camargo de Oliveira[135]

Resumo: O presente relatório descreve e reflete sobre as atividades realizadas durante o estágio supervisionado na disciplina "Práticas e Estágio de Língua Portuguesa", do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás. Realizado no Colégio Estadual Professor Heli Alves Ferreira, em Anápolis-GO. As atividades envolveram observação de aulas, elaboração e aplicação de tarefas, participação em eventos escolares e momentos de semirregência nas séries do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. Destacam-se discussões sobre estruturas textuais, como contos, crônicas e textos jornalísticos, utilizando o livro didático e atividades interpretativas, como a análise de "A Metamorfose" de Luís Fernando Veríssimo e a crônica "Tô Chegando". A experiência revelou desafios do sistema educacional, como déficits de aprendizagem e ênfase em provas externas, questionando metodologias e políticas públicas. O estágio reforçou a importância da ponte entre teoria universitária e prática escolar, promovendo reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Palavras-chave: estágio supervisionado; língua portuguesa; ensino fundamental; reflexão pedagógica; BNCC.

Introdução

O estágio é uma parte essencial do curso de Licenciaturas. Na universidade temos a teoria, estudamos sobre como seria o Ensino ideal, o mostra como realmente é a vivência de uma sala de aula. Este relatório tem por finalidade descrever e refletir sobre as atividades que foram desenvolvidas durante o estágio da disciplina “Práticas e Estágio de língua portuguesa”, componente obrigatório do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás.

O estágio foi realizado no Colégio Estadual Professor Heli Alves Ferreira, localizado no bairro Jundiaí, em Anápolis – GO, com carga horária total de 56 horas, compreendidas entre os dias 10 de março a 12 de maio de 2025. A supervisão pedagógica foi realizada pela

[134] Graduando do Curso de Letras E-mail: emanuelydscg@gmail.com.
[135] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Letras Português/Inglês pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2013), mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2018) e doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2022). E-mail: rafaelcamargodeoliveira@hotmail.com.

professora da instituição e a orientação acadêmica ficou sob responsabilidade do professor universitário.

Durante o estágio, desenvolvi atividades de observação, desenvolvi tarefas para um aluno, participei de trabalhos coletivos, eventos da escola e também realizei momentos de semirregência. A instituição atende atualmente estudantes do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio (1ª a 3ª série), além de alunos dos cursos de Educação Profissional Técnica.

A prática foi orientada pelos documentos oficiais que estruturam a educação brasileira e de goiás: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e o Documento Curricular para Goiás (DC-GO) (GOIÁS, 2021), os quais estabelecem competências, habilidades e diretrizes para o ensino. Além desses referenciais, também serviram de suporte teórico as leituras de autores que discutem práticas de ensino de língua e mediação de leitura, como Antunes, (2010) e Gregolin, (2007), que analisam a produção textual na escola. Teoria e prática: como a linguística pode ser socialmente trabalhada em sala?

Nesse sentido, este relato busca compartilhar reflexões sobre o ensino de línguas no espaço escolar, considerando tanto as potencialidades quanto os desafios vivenciados no campo de estágio. Ao mesmo tempo, pretende destacar como a análise crítica da prática, sustentada por referenciais teóricos e documentos normativos, contribui para a construção de uma formação docente mais consciente, reflexiva e transformadora.

Desenvolvimento

Durante os meses que estagiei no Colégio Estadual Professor Heli Alves Ferreira, eu realizei atividades nas séries 7º ao 9º. Observei aulas, entreguei provas, tirei dúvidas sobre as questões das provas, ajudei a professora a passar atividades para os alunos, criei ditados, escrevi comandos no quadro, usei o livro didático na aula, fiz leitura conjunta com os alunos, respondi as questões do livro didático com os alunos, criei uma atividade de resenha para um

discente, ajudei a grampear diversas provas de bloco, corrigir provas, expliquei a diferença de tirinha para HQ, em outra turma sobre estrutura de notícias.

No 7º ano a pedido da professora, expliquei aos alunos utilizando o livro didático, quais eram a estrutura de um conto. Cada aluno leu uma parte do conto *A máscara da morte escarlate* do Edgar Allan Poe, depois discutimos sobre ele, juntos respondemos as atividades. Nele falava sobre a estrutura, os detalhes do conto, os elementos que vão além da textualidade, como as cores para cada cena e seus significados, discutimos sobre o desprezo do príncipe pelos seus súditos que estavam perecendo enquanto eles festejavam.

Os alunos gostaram da discussão, cada um pode se expressar da forma que preferiu, todos interagiram e além de aprenderem sobre a estrutura gramatical, também aprenderam a observar os detalhes simbólicos das cenas que compõem o conto.

No 8º A Os alunos utilizaram o livro didático para leram a crônica "Tô chegando" e responderam às perguntas 1,2,5,7 do livro.

Discutimos a crônica juntos. Alguns dos temas foram a diferença cultural entre um brasileiro e uma pessoa de outro país, a adaptação que um estrangeiro precisa passar vivendo em outro país. Os hábitos que cada povo tem, mas que para os nativos passam despercebidos, mas que conversando com alguém de fora, passamos a reparar em nossas próprias atitudes quanto nação.

Cada aluno contribuiu com sua opinião sobre a crônica. Pode-se afirmar que foi uma discussão interessante devido ao gosto e interesse da turma em ter uma nova percepção sobre hábitos que muitos brasileiros fazem em seu dia a dia. Eles gostaram de ter uma nova percepção sobre hábitos que muitos brasileiros fazem em seu dia a dia.

No 9º acompanhou-se a aplicação de uma atividade impressa de interpretação sobre o gênero conto, nas turmas de 9º ano análise do conto A metamorfose de Luís Fernando Veríssimo. Os alunos estudaram sobre morfologia substantivo abstrato leram *A metamorfose* e marcaram no texto todas as locuções verbais. Foram duas aulas nessa turma, na segunda a professora corrigiu as questões que ela passou sobre a obra *A metamorfose.*

Além disso, com o 9º ano também trabalhamos o texto jornalístico, usamos o livro didático para falarmos sobre a estrutura LEAD. Fiz a explicação depois os alunos responderam em grupos as questões e no final houve uma discussão sobre o tema.

Considerações finais

O estágio é uma parte essencial da formação dos professores. Na universidade estudamos as teorias do ensino, didática, lemos sobre diversos autores como Bakthin. Mas, é no estágio que encaramos a realidade do sistema educacional, vemos que por mais que os professores tentem, ainda é quebrado, existem inúmeras faltas, déficit de aprendizagem dos alunos. Estando lá percebi que minha professora de português se empenha para ensiná-los, tem uma boa maneira de ensinar, mas mesmo assim os resultados nas provas não são o que esperávamos. Talvez não seja culpa dos alunos e nem dos professores. Eles são preparados para fazerem diversas provas externas, mas do que as internas, o conteúdo tem que ser passado, a nota tem que ser atingida. Poder encarar tal realidade de perto me fez questionar diversas vezes o modo como o ensino é visto e aplicado pelo governo.

A experiência de corrigir provas me fez questionar o que leva ao aluno estar tão disperso para não conseguir responder questões simples de conteúdos visto e revisto nas aulas de Língua Portuguesa. O que faz o ensino ser tão complicado e com poucos resultados apesar do empenho do professor e do que parece em certos momentos o empenho dos alunos. Seria a falta de tempo dos alunos? O cansaço do professor? A metodologia usada por este?

Essas são perguntas que diariamente me ocorrem. Espero que, no futuro, ao dar aulas, eu consiga responder a essas indagações, ajustando metodologias que respeitem o tempo dos discentes.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos*: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 24 set. 2025.

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

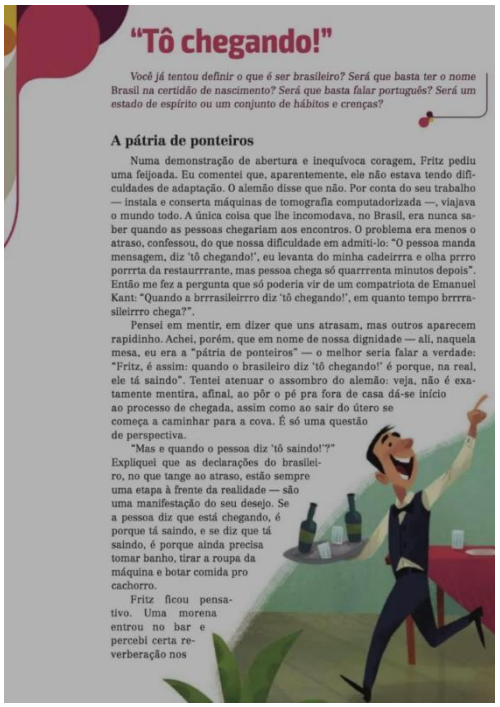
BRASIL. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Documento Curricular do Estado de Goiás (DCGO). Goiânia: SEE, [ano não especificado].

CEREJA, William Roberto; VIANNA, Carolina Dias. *Português*: linguagens: 7º ano. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022.

GREGOLIN, Maria Raquel. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de línguas e relevância social. *In:* FARACO, Carlos Alberto *et al*. *A relevância social da linguística*: linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

Anexos

Imagem 1 – Livro didático do 8º ano



"Tô chegando!"

Você já tentou definir o que é ser brasileiro? Será que basta ter o nome Brasil na certidão de nascimento? Será que basta falar português? Será um estado de espírito ou um conjunto de hábitos e crenças?

A pátria de ponteiros

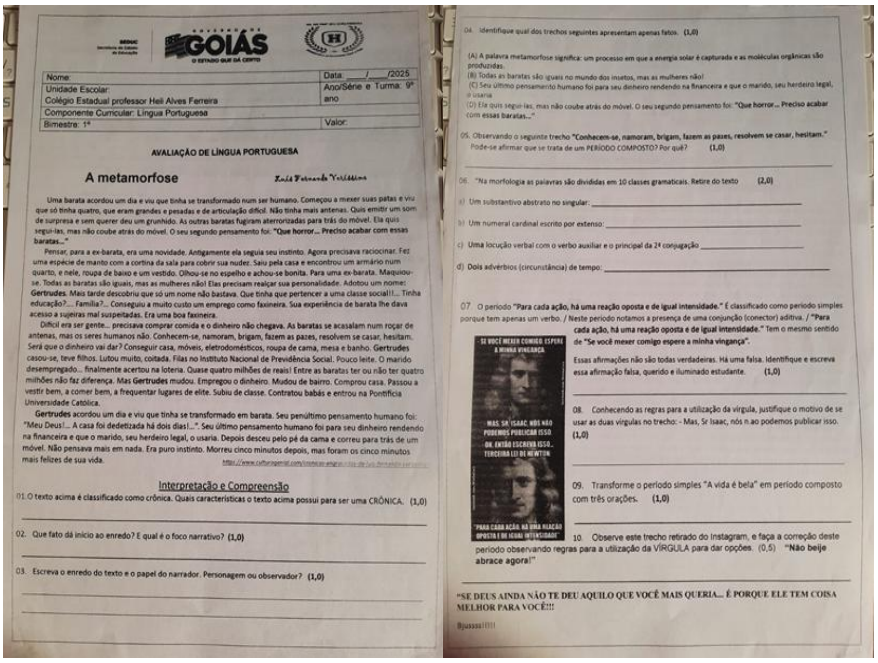
Numa demonstração de abertura e inequívoca coragem, Fritz pediu uma feijoada. Eu comentei que, aparentemente, ele não estava tendo dificuldades de adaptação. O alemão disse que não. Por conta do seu trabalho — instala e conserta máquinas de tomografia computadorizada —, viajava o mundo todo. A única coisa que lhe incomodava, no Brasil, era nunca saber quando as pessoas chegariam aos encontros. O problema era menos o atraso, confessou, do que nossa dificuldade em admiti-lo: "O pessoa manda mensagem, diz 'tô chegando!', eu levanta do minha cadeirrra e olha prrro porrrta da restaurrrante, mas pessoa chega só quarrrenta minutos depois". Então me fez a pergunta que só poderia vir de um compatriota de Emanuel Kant: "Quando a brrrasileirrro diz 'tô chegando!', em quanto tempo brrrrasileirrro chega?".

Pensei em mentir, em dizer que uns atrasam, mas outros aparecem rapidinho. Achei, porém, que em nome de nossa dignidade — ali, naquela mesa, eu era a "pátria de ponteiros" — o melhor seria falar a verdade: "Fritz, é assim: quando o brasileiro diz 'tô chegando!' é porque, na real, ele tá saindo". Tentei atenuar o assombro do alemão: veja, não é exatamente mentira, afinal, ao pôr o pé pra fora de casa dá-se início ao processo de chegada, assim como ao sair do útero se começa a caminhar para a cova. É só uma questão de perspectiva.

"Mas e quando o pessoa diz 'tô saindo!'?" Expliquei que as declarações do brasileiro, no que tange ao atraso, estão sempre uma etapa à frente da realidade — são uma manifestação do seu desejo. Se a pessoa diz que está chegando, é porque tá saindo, e se diz que tá saindo, é porque ainda precisa tomar banho, tirar a roupa da máquina e botar comida pro cachorro.

Fritz ficou pensativo. Uma morena entrou no bar e percebi certa reverberação nos

Imagens 2 e 3 – Atividade avaliativa do 9º ano

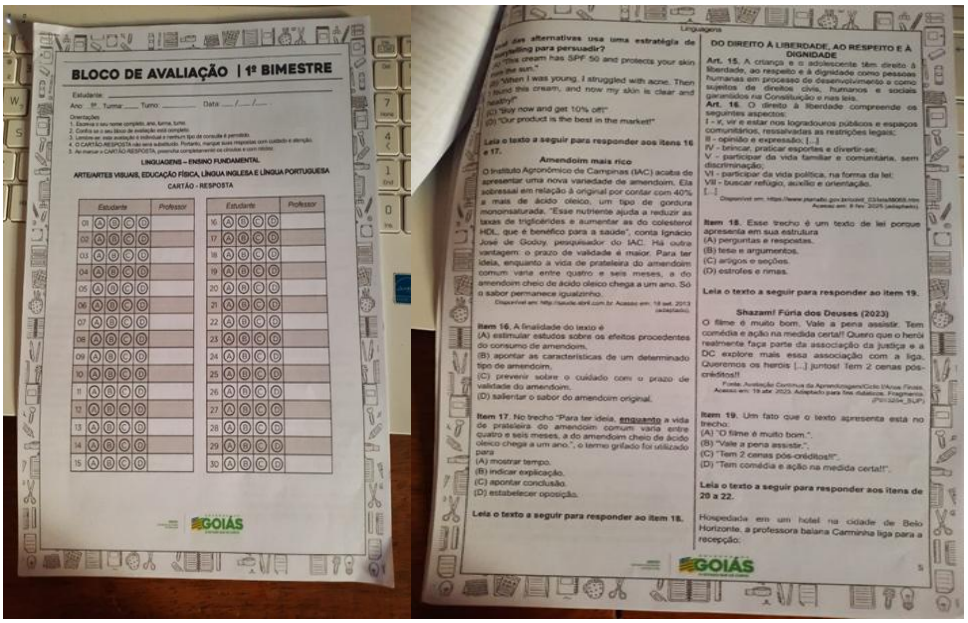


AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A metamorfose

Interpretação e Compreensão

Imagens 4 e 5-Prova de bloco do 9º ano



BLOCO DE AVALIAÇÃO | 1º BIMESTRE

LINGUAGENS – ENSINO FUNDAMENTAL

ARTE/ARTES VISUAIS, EDUCAÇÃO FÍSICA, LÍNGUA INGLESA E LÍNGUA PORTUGUESA

CARTÃO - RESPOSTA

DO DIREITO À LIBERDADE, AO RESPEITO E À DIGNIDADE

Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva

Emilly Kawany Franklin da Costa

Gisele Pacifico de Brito

Resumo: O estágio supervisionado realizado em uma escola municipal de Ensino Fundamental permitiu vivenciar na prática os processos de ensino-aprendizagem fundamentados na abordagem histórico-cultural. Durante o período de observação e intervenção, foram desenvolvidas atividades pedagógicas diversificadas que promoveram a aprendizagem significativa, a inclusão educacional e o desenvolvimento integral dos alunos. Os resultados demonstraram a eficácia de metodologias ativas, como o trabalho com materiais concretos na geometria e o ditado cantado em língua portuguesa, que facilitaram a compreensão de conceitos abstratos. A correção coletiva mostrou-se como estratégia valiosa para a construção colaborativa do conhecimento. No âmbito da inclusão, as adaptações curriculares e recursos específicos para alunos com necessidades educacionais especiais, como no caso do estudante com TEA, evidenciaram progressos significativos em sua participação e aprendizagem. As atividades culturais, em especial os preparativos festivos, contribuíram para o desenvolvimento de habilidades sociais, coordenação motora e valorização da identidade cultural. O trabalho com avaliações externas (SAEB) permitiu identificar pontos de atenção no processo de ensino, enquanto as rodas de conversa sobre a importância dos estudos favoreceram a reflexão metacognitiva dos alunos. Conclui-se que, os resultados obtidos reforçam a importância de uma prática docente contextualizada, que considere as diferentes formas de aprendizagem e promova a inclusão através de estratégias diversificadas. O estágio evidenciou a necessidade de investimento contínuo em formação docente e no diálogo entre escola e comunidade, visando sempre a qualidade do processo educativo e o desenvolvimento integral dos estudantes. A experiência consolidou conhecimentos teóricos e práticos essenciais para a formação docente, destacando o papel transformador da educação na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Palavras-Chave: estágio supervisionado; ensino fundamental; relatórios.

Introdução

O presente relatório tem como objetivo documentar as experiências e aprendizagens adquiridas durante o estágio supervisionado na Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva, na turma do 5º ano do Ensino Fundamental, no período de 19 março de 2025 até 04 de junho de 2025.

Nesse período, foram observadas e vivenciadas práticas pedagógicas diversificadas, incluindo atividades de alfabetização, reforço escolar, ensaios para eventos culturais (como Dia das Mães e a festa junina) e a aplicação de simulados preparatórios para o SAEB. Além

disso, houve a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento de alunos com diferentes necessidades educacionais, em especial um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA – Nível 1), o que permitiu reflexões sobre inclusão, adaptação curricular e estratégias de ensino personalizadas.

A elaboração deste relatório segue uma organização cronológica, detalhando as atividades realizadas a cada dia, as metodologias aplicadas, os desafios encontrados e as intervenções propostas. A análise busca não apenas relatar os fatos, mas também refletir sobre a prática docente, destacando a importância do planejamento flexível e da mediação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, este registro serve como instrumento de avaliação do estágio, evidenciando a relação entre teoria e prática, bem como os avanços e as possibilidades de melhoria no trabalho educativo.

Desenvolvimento

O estágio supervisionado no primeiro dia de estágio, fundamentou-se na Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky (1896-1934), que sustenta o projeto político-pedagógico da instituição. Essa abordagem teórica fornece as bases para compreender o processo de ensino-aprendizagem observado, destacando a mediação pedagógica, a interação social e a construção do conhecimento como elementos centrais da prática educativa.

A escola, localizada em Anápolis-GO, atende alunos do Ensino Fundamental I, com infraestrutura composta por salas de aula regulares e uma sala multifuncional para Atendimento Educacional Especializado (AEE). Seu projeto pedagógico está alinhado aos princípios vygotskyanos, que enfatizam:

- A aprendizagem como processo social e mediado;
- A importância da linguagem e da cultura na formação cognitiva;
- A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que destaca o papel do professor e dos pares no avanço das potencialidades do aluno.

As observações realizadas durante o estágio permitiram identificar a aplicação dos seguintes conceitos como mediação pedagógica observada em estratégias como a "chamada diferenciada", transformando uma rotina administrativa em atividade de aprendizagem significativa. Com a utilização de recursos visuais e lúdicos para facilitar a compreensão de conceitos abstratos. Evidenciada no acompanhamento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujas atividades foram adaptadas para garantir sua participação e progresso, com apoio direto da professora.

A integração de atividades musicais no currículo, promovendo a expressão criativa e a interdisciplinaridade. A organização colaborativa da sala de aula, com correções coletivas e discussões que incentivam a troca de ideias. Projetos interdisciplinares (como o "Mosaico"), que conectam arte e matemática (Figura 1), estimulando habilidades cognitivas e socioafetivas.

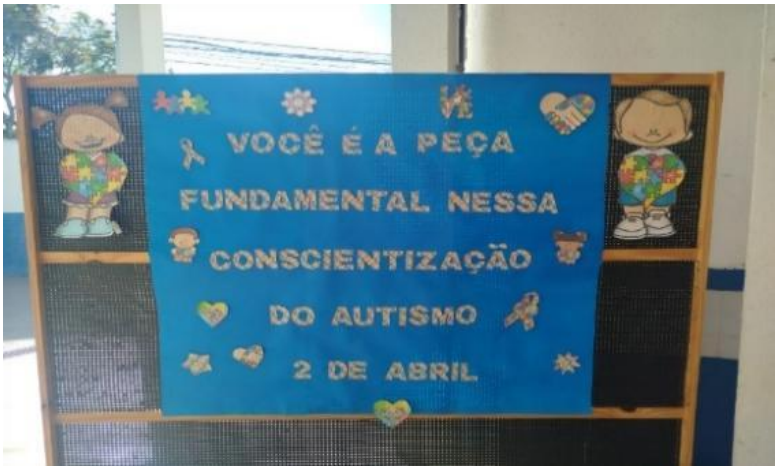
Figura 1 - Correção trabalho de matemática

Fonte: Coletânea da autora, 2025.

O terceiro dia de estágio permitiu vivenciar práticas pedagógicas que exemplificam a aplicação dos princípios da educação inclusiva, com foco no atendimento educacional especializado para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As atividades desenvolvidas encontram respaldo teórico em diversos marcos legais e referenciais pedagógicos que orientam a educação inclusiva no Brasil.

A realização do momento cívico especial sobre conscientização do autismo reflete os preceitos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006) e da Lei Brasileira de Inclusão (2015), que estabelecem a necessidade de promover a igualdade de oportunidades e combater práticas discriminatórias. Essa iniciativa também dialoga com as competências gerais da BNCC, particularmente com a competência que prevê o exercício da empatia e do respeito à diversidade. A abordagem adotada pela escola, que enfatizou o TEA (Figura 2) como condição neurológica e não como doença, demonstra uma compreensão atualizada do tema, alinhada às perspectivas contemporâneas da neurodiversidade.

Figura 2 - Painel sobre o dia nacional do TEA



Fonte: Coletânea da autora, 2025.

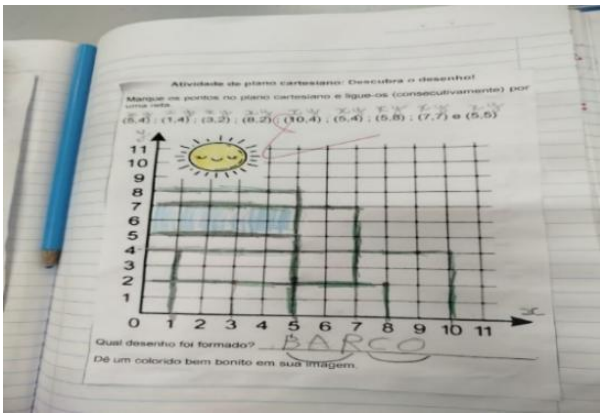
No acompanhamento ao estudante com TEA, observou-se a aplicação integrada de diferentes abordagens teóricas. A estruturação das atividades com rotinas previsíveis e o uso sistemático de reforço positivo remetem aos princípios da Análise do Comportamento

Aplicada (ABA), que destaca a importância das contingências ambientais no processo de aprendizagem. Simultaneamente, a mediação pedagógica individualizada, com ênfase na construção conjunta do conhecimento, revela a influência da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, particularmente no que se refere ao conceito de zona de desenvolvimento proximal.

A adaptação da habilidade EF05MA18 da BNCC, utilizando recursos concretos e temas de interesse do aluno, ilustra a aplicação dos princípios do desenho universal para aprendizagem (DUA). Essa abordagem, desenvolvida por pesquisadores da educação especial, propõe a flexibilização de materiais, estratégias e avaliações para atender à diversidade de necessidades presentes em sala de aula. O uso de tampinhas e pictogramas como recursos didáticos demonstra ainda a incorporação de elementos da educação sensorial, que considera o perfil de processamento sensorial típico de muitos estudantes com TEA.

A participação do aluno na correção coletiva (Figura 3), ainda que com adaptações, exemplifica a aplicação do conceito de inclusão ativa, defendido por teóricos contemporâneos da educação especial. Essa prática evita a segregação dentro do próprio ambiente escolar e cria oportunidades para o desenvolvimento de habilidades sociais, aspecto frequentemente desafiador para pessoas com TEA. A mediação cuidadosa do professor durante essa atividade permitiu que o estudante se beneficiasse da interação com os pares, sem sobrecarregar suas capacidades de processamento.

Figura 4: Trabalho de matemática



Fonte: Coletânea da autora, 2025.

Os desafios observados, como a dificuldade de generalização de aprendizagens e a sensibilidade a estímulos ambientais, corroboram as descrições presentes na literatura especializada sobre TEA. A sugestão de implementar um cantinho de concentração ou o uso de fones antirruído reflete a compreensão da importância das adaptações ambientais, conforme proposto no modelo TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children).

O sexto dia de estágio, dedicado à realização da Oficina da Leitura e Feira Literária, proporcionou uma rica experiência de observação e participação em atividades que materializam importantes referenciais teóricos sobre letramento literário e práticas pedagógicas inovadoras. O evento, que integrou alunos de diferentes anos escolares, demonstrou na prática como a literatura pode ser um eixo articulador de múltiplas aprendizagens e desenvolvimento integral.

A Feira Literária (Figura 5), enquanto espaço de promoção da leitura, reflete os princípios do letramento literário propostos por Cosson (2014), que compreende a formação do leitor como um processo que vai além da simples decodificação, envolvendo a construção de significados e a experiência estética com os textos. A diversidade de atividades oferecidas, contações de histórias, exposição de livros e participação ativa dos alunos, criou um ambiente propício para o desenvolvimento das competências leitoras previstas na BNCC, particularmente no que se refere à apreciação e réplica de textos literários.

A contação da fábula "A Galinha dos Ovos de Ouro" exemplificou como os textos literários podem ser potentes ferramentas para discussão de valores éticos e formação cidadã, alinhando-se à Competência Geral da BNCC. A estratégia de mediação utilizada, com perguntas intermediárias e incentivo à participação ativa, materializou os pressupostos de Freire (2019) sobre o diálogo como fundamento do processo educativo. A capacidade dos alunos de relacionar a moral da história com situações do seu cotidiano demonstrou a eficácia da literatura como ponte entre o universo ficcional e a realidade dos educandos.

Figura 5: Oficina de Leitura – Parte I

Fonte: Coletânea da autora, 2025.

A interação observada durante o evento corrobora as ideias de Vygotsky (2019) sobre a importância das interações sociais para o desenvolvimento cognitivo. O entusiasmo das crianças ao explorarem os livros e participarem das atividades revelou como ambientes ricos em estímulos culturais e oportunidades de expressão podem despertar o prazer pela leitura, superando a visão instrumental do texto como mero objeto de estudo. Esta abordagem lúdica e significativa da literatura está em sintonia com as críticas de às "tecnologias do ler e escrever", propondo em seu lugar práticas de letramento que empoderem os estudantes como sujeitos culturais.

A Feira Literária também evidenciou o potencial da literatura (Figura 6) para o desenvolvimento de competências socioemocionais, conforme destacado nas interações entre os alunos durante as atividades. A identificação com personagens e a discussão de seus conflitos morais proporcionaram oportunidades para reflexão sobre valores e comportamentos, aspecto fundamental da formação integral preconizada pelas atuais políticas educacionais.

Como espaço de formação docente, a experiência permitiu compreender na prática como se constrói uma comunidade interpretativa (Smith, 2003), onde leitores de diferentes níveis compartilham experiências e significados em torno dos textos. A participação ativa dos

estagiários no evento, especialmente na mediação de contações de história, reforçou a importância da preparação do professor como leitor e mediador qualificado, capaz de selecionar textos significativos e criar situações didáticas que favoreçam a construção de sentidos.

Figura 6 - Oficina de Leitura – Parte II

Fonte: Coletânea da autora, 2025.

A articulação entre diferentes linguagens (oralidade, escrita, imagens) observada durante a Feira Literária demonstrou a atualidade dos princípios da multimodalidade no ensino, mostrando como a integração de diversos sistemas semióticos pode enriquecer a experiência literária.

Conclusão

O estágio supervisionado realizado na escola municipal de Ensino Fundamental proporcionou uma experiência enriquecedora e fundamental para a formação docente, permitindo a articulação entre teoria e prática pedagógica. Durante o período de observação e intervenção, foi possível vivenciar o cotidiano escolar, compreender os desafios da profissão e refletir sobre a importância de uma prática educativa intencional, inclusiva e alinhada às necessidades dos alunos.

A abordagem teórica baseada na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky mostrou-se fundamental para compreender o processo de ensino-aprendizagem, destacando a mediação pedagógica, a interação social e a construção colaborativa do conhecimento como elementos essenciais. As práticas observadas, como a correção coletiva, as atividades lúdicas e os projetos interdisciplinares, reforçaram a importância de metodologias ativas que promovam o engajamento dos alunos e a aprendizagem significativa.

A inclusão educacional foi um dos aspectos mais relevantes observados durante o estágio. O acompanhamento de alunos com necessidades educacionais específicas, como o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), evidenciou a importância de estratégias adaptadas, recursos diversificados e uma postura acolhedora por parte dos educadores. A flexibilização curricular e o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem demonstraram como a escola pode ser um espaço verdadeiramente inclusivo, onde todos têm oportunidades de desenvolvimento.

Além disso, a integração entre cultura e educação, exemplificada pelos ensaios de atividades festivas e pelas atividades artísticas, mostrou como a escola pode valorizar a identidade cultural dos alunos e promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. A participação da comunidade escolar, incluindo famílias e equipe pedagógica, reforçou a ideia de que a educação é um processo coletivo e colaborativo.

Os desafios encontrados, como a necessidade de maior acessibilidade e a conciliação de diferentes ritmos de aprendizagem, serviram como pontos de reflexão para a prática docente. Eles destacaram a importância do planejamento flexível, da formação continuada e do trabalho em equipe para superar as limitações e garantir uma educação de qualidade para todos.

Em síntese, o estágio permitiu consolidar conhecimentos teóricos, desenvolver habilidades práticas e reforçar a identidade profissional. A experiência reforçou o compromisso com uma educação transformadora, que valoriza a diversidade, promove a autonomia dos alunos e busca constantemente inovar nas práticas pedagógicas. Os aprendizados obtidos serão fundamentais para a atuação futura como docente, sempre pautada

pela reflexão crítica, pela escuta atenta e pelo desejo de contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-5). 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)***.** Educação Infantil e Ensino Fundamental.

BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP***).** Matrizes de Referência SAEB. 2023.

COSSON, R. *Letramento literário*. 3. ed. Contexto, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido***.** 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: Saberes necessários à prática educativa. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora:* uma prática em construção. Porto Alegre: Mediação, 2015.

PILLETTI, N. *Didática Geral.* São Paulo: Ática, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência.* 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SMITH, F. *Leitura significativa.* Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Relato de experiência do estágio supervisionado da Educação infantil

Emily Godoi Sousa[136]

Glaudiele da Silva Rosa[137]

Simonia Peres da Silva[138]

Resumo: O estágio supervisionado realizado no CMEI da região central de Anápolis constituiu uma etapa essencial na formação acadêmica das estagiárias de Pedagogia, ao possibilitar a articulação entre teoria e prática. A experiência permitiu conhecer a estrutura da instituição, observar a rotina da turma Infantil III e refletir sobre o papel do educador na educação infantil. Foram identificadas dificuldades relacionadas à coordenação motora, à autonomia e ao autocuidado das crianças, além de limitações estruturais, como a ausência de cuidadores suficientes para atender à demanda e acompanhar alunos com necessidades específicas. As práticas pedagógicas observadas e realizadas foram fundamentadas em teorias construtivistas e sociointeracionistas, priorizando o brincar, a interação e a socialização como eixos centrais do desenvolvimento. As atividades propostas buscaram estimular habilidades motoras, emocionais e sociais, respeitando o ritmo e as singularidades de cada criança. O estágio contribuiu não apenas para o crescimento das crianças, mas também para a formação crítica e reflexiva das estagiárias, que puderam vivenciar os desafios da docência, compreender a importância da mediação pedagógica e fortalecer o compromisso com uma educação infantil de qualidade.

Palavras-chave: estágio supervisionado; educação infantil; autonomia; coordenação motora; mediação pedagógica.

Introdução

[136] Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior. E-mail: emilygsousa@gmail.com.

[137] Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior. E-mail: glaudielesantana@gmail.com.

[138] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás- Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior. E-mail: simonia.silva@ueg.br.

O estágio supervisionado configura-se como um momento essencial na formação acadêmica dos futuros pedagogos, pois possibilita a articulação entre teoria e prática, contribuindo para a construção de saberes pedagógicos a partir da vivência em sala de aula. Este relato de experiência apresenta as atividades desenvolvidas no CMEI, localizado na região central de Anápolis, Goiás.

Durante as visitas iniciais, foi possível identificar dificuldades relacionadas à coordenação motora fina, à motricidade e à autonomia, aspectos fundamentais no processo de desenvolvimento infantil. Além disso, constatou-se a importância de promover práticas educativas que incentivem o autocuidado, a interação social e a valorização do coletivo, visto que muitas crianças demonstram comportamentos individualistas que podem comprometer a convivência em grupo.

As observações evidenciaram a necessidade de contribuir para o desenvolvimento da autonomia e do autocuidado das crianças, bem como de favorecer avanços nas habilidades motoras por meio de atividades lúdicas, reflexivas e participativas. De forma específica, buscou-se estimular a atenção, a expressão de sentimentos, a socialização e a construção de hábitos saudáveis, além de oferecer subsídios ao professor regente da turma.

Assim, este relatório destaca que a mediação do estágio desempenha um papel crucial na proposição de soluções para dificuldades em sala de aula que, por vezes, não são percebidas. Tais contribuições revelam-se significativas para o desenvolvimento integral das crianças e para a formação crítica e reflexiva do estágio.

Desenvolvimento

O estágio supervisionado do curso de Pedagogia teve início em fevereiro de 2025 no CMEI da região central de Anápolis. Durante esse período, buscou-se compreender o funcionamento da instituição, observar práticas pedagógicas e refletir sobre o papel do educador na primeira infância. Foi possível conhecer toda a estrutura física, composta por refeitório, parque de recreação, espaços abertos para lazer, sala dos professores e da direção,

secretaria, banheiros e cozinha. A experiência proporcionou um contato direto com a realidade da educação infantil pública, revelando tanto a complexidade quanto as potencialidades envolvidas no cuidado e na educação de crianças pequenas. Tratou-se de um momento essencial da formação acadêmica, pois permitiu ao estudante vivenciar de forma prática os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, articulando teoria e prática.

A gestão do CMEI demonstrou compromisso com a escuta da comunidade escolar e com a promoção de uma educação democrática e de qualidade. No entanto, durante o estágio, observou-se uma limitação significativa: a insuficiência de cuidadores e profissionais de apoio, o que se agrava diante da elevada demanda de crianças por turma. Essa realidade impacta diretamente a inclusão e o acompanhamento individualizado, especialmente no caso de alunos com necessidades específicas. Um exemplo concreto foi a ausência de um cuidador específico para um aluno com características do Transtorno do Espectro Autista (TEA), que, mesmo sem laudo, apresentava comportamentos que exigiam atenção especializada. Essa lacuna exigiu da professora regente maior esforço na mediação pedagógica, de modo a auxiliar o desenvolvimento da autonomia e do autocuidado dessas crianças, respeitando suas características e necessidades particulares.

Fomos direcionadas para a turma Infantil III, composta por 17 crianças entre três e quatro anos, incluindo um aluno com TEA em nível 3 de suporte, não verbal e, outro em investigação, além de algumas crianças que apresentavam traços atípicos de desenvolvimento. A rotina da turma tinha início às 13h30, quando os alunos acordavam e eram encaminhados ao refeitório para o lanche. Em seguida, retornavam à sala para a roda de conversa e introdução das atividades pedagógicas. Às 14h, eram conduzidos ao parque e, posteriormente, realizavam atividades em sala. Por volta das 16h, acontecia o jantar, seguido de brincadeiras com os brinquedos disponíveis. A professora mantinha a rotina de acordo com seu planejamento de aula.

As metodologias de ensino adotadas no CMEI baseiam-se nas teorias de Piaget e Vygotsky, com ênfase em uma perspectiva construtivista e sociointeracionista. Essa abordagem compreende que o desenvolvimento infantil ocorre por meio da interação com o

meio e com outras pessoas, sendo o brincar e as interações os eixos estruturantes do processo de aprendizagem. O estágio evidenciou que, embora a prática docente buscasse respeitar o ritmo de cada criança e favorecer sua autonomia, esse processo era prejudicado pelo número elevado de alunos e pela ausência de profissionais suficientes para o suporte individualizado. As professoras e estagiárias se esforçavam para organizar momentos de brincadeiras dirigidas e atividades lúdicas, mas relataram dificuldades em manter a atenção das crianças por períodos prolongados, o que gerava dispersão e conflitos interpessoais.

O estágio supervisionado teve como finalidade contribuir para o desenvolvimento da autonomia, do autocuidado e da coordenação motora fina e ampla das crianças, aspectos fundamentais para essa fase da infância. As atividades foram planejadas a partir das necessidades observadas na turma, como dificuldades em movimentos de pinça, em correr e enfrentar obstáculos, além da falta de independência em tarefas simples do cotidiano. Também foi evidenciada a importância de estimular o cuidado consigo e com o outro, a socialização e o reconhecimento das próprias emoções.

Do ponto de vista teórico, as observações fundamentaram-se em referenciais que reforçam a importância da educação infantil como espaço de desenvolvimento integral. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) orienta que as práticas pedagógicas nessa etapa devem privilegiar o brincar, a interação, a exploração e a participação, favorecendo aprendizagens significativas. Teixeira (2008) e Mourinha (2020) ressaltam que a mediação intencional do professor, aliada às rotinas e ao brincar, contribui diretamente para a construção da identidade, da autonomia e do desenvolvimento motor da criança. Nesse mesmo sentido, Siegel e Bryson (2015) destacam a relevância de estimular a autorregulação e a expressão das emoções como elementos essenciais para o convívio social.

A metodologia adotada no estágio foi de caráter qualitativo, com enfoque na observação participante e no registro processual das atividades. As práticas pedagógicas foram organizadas em encontros de quatro horas cada, contemplando momentos de acolhimento, lanche, rotina da sala, atividades dirigidas, parque e despedida. Os registros observacionais e descritivos foram essenciais para acompanhar a evolução das crianças, assim

como as produções realizadas ao longo das propostas. Para isso, foram utilizados materiais lúdicos e acessíveis, como livros, fantoches, tintas, cartolina, espelhos, músicas e recursos recicláveis, sempre adequados à faixa etária.

Assim, o estágio supervisionado possibilitou compreender, de maneira prática, a importância da mediação pedagógica no processo de desenvolvimento infantil. Apesar de o tempo reduzido para a realização das atividades, foi possível constatar mudanças significativas no comportamento e nas habilidades das crianças, reafirmando a relevância de práticas pedagógicas fundamentadas teoricamente e planejadas conforme a realidade da turma. Essa experiência contribuiu não apenas para a aprendizagem e evolução das crianças, mas também para a formação docente, fortalecendo a reflexão crítica sobre o papel do professor na educação infantil.

Considerações finais

Podemos afirmar que o período de estágio foi uma experiência fundamental para nossa formação acadêmica e profissional, uma vez que possibilitou o contato direto com a realidade da sala de aula, agora sob a perspectiva do educador e não mais apenas do aluno. Esse processo nos permitiu vivenciar os desafios e as responsabilidades da docência, reconhecendo que o trabalho pedagógico exige constante atenção às especificidades de cada criança e flexibilidade na condução das práticas educativas.

Durante essa trajetória, enfrentamos dificuldades inerentes ao cotidiano escolar, como a mediação de conflitos, a adaptação de atividades às diferentes necessidades dos alunos e a condução de propostas pedagógicas que considerassem tanto os aspectos cognitivos quanto os emocionais e sociais das crianças. Essas situações, no entanto, se configuraram como oportunidades de aprendizado, permitindo-nos desenvolver maior sensibilidade para a diversidade e para o respeito às singularidades.

O estágio supervisionado também contribuiu de forma significativa para que pudéssemos aplicar e relacionar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso com

a prática pedagógica. Essa vivência proporcionou um olhar mais crítico e reflexivo sobre o processo de ensino-aprendizagem, ressaltando a importância do planejamento intencional, da organização das rotinas e da avaliação como instrumentos de acompanhamento e intervenção.

Além disso, a experiência nos levou a compreender que o papel do professor vai além da transmissão de conteúdos: ele envolve escuta, acolhimento, incentivo à autonomia e promoção de um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral da criança. Assim, ficou evidente que a prática docente deve ser construída em diálogo constante com as necessidades dos alunos e em consonância com os princípios da educação infantil.

Portanto, podemos considerar que este estágio representou um marco importante em nosso percurso formativo, na medida em que consolidou aprendizagens, ampliou horizontes e reforçou o compromisso com a profissão docente. Trata-se de uma experiência enriquecedora que, certamente, contribuirá de forma significativa para o nosso crescimento pessoal e profissional enquanto futuros educadores.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 30 set. 2025.

MOURINHA, Ana Leonor Carvalho. *A importância das rotinas para o desenvolvimento da autonomia da criança em contexto de creche.* 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Politécnico de Santarém, Santarém, 2020. Disponível em: https://repositorio.ipsantarem.pt/. Acesso em: 27 set. 2025.

SIEGEL, Daniel J.; BRYSON, Tina Payne. *O cérebro da criança:* 12 estratégias revolucionárias para nutrir a mente em desenvolvimento do seu filho. 2. ed. Rio de Janeiro: nVersos, 2015.

TEIXEIRA, Márcia. *Fundamentos teóricos e metodológicos da educação infantil.* São Paulo: Cortez, 2008.

Estágio supervisionado nos Anos Iniciais

Ester Ribeiro Dias[139]
Luana Lopes Xavier[140]

Resumo: O estágio supervisionado é um momento crucial na formação de futuros educadores, permitindo a integração entre teoria e prática, e o desenvolvimento de competências pedagógicas e interpessoais essenciais. Este relatório descreve a vivência de estágio na Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva, com foco na observação da turma do segundo ano do Ensino Fundamental. A escola atende 634 alunos e conta com uma estrutura dinâmica para o aprendizado, incluindo espaços ao ar livre, laboratório de informática e biblioteca. Durante a observação, a atuação da professora regente foi destacada pela sensibilidade e adaptação das atividades às necessidades dos alunos, incluindo aqueles com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. A professora utilizou estratégias diversificadas, equilibrando atividades escritas, motoras e manipulativas, garantindo um ambiente de aprendizado inclusivo e produtivo. A experiência proporcionou ao estagiário uma visão crítica sobre a prática pedagógica, destacando a importância do planejamento, da gestão de sala de aula e da inclusão. A reflexão sobre as práticas observadas, aliada ao embasamento teórico de autores como Paulo Freire e Mantoan, possibilitou um aprofundamento na compreensão dos desafios e potencialidades do processo educativo, preparando o estagiário para sua futura atuação docente.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; Estágio supervisionado; Formação docente.

Introdução

O estágio supervisionado desempenha um papel essencial na formação de futuros profissionais, especialmente no campo da educação. Ele oferece uma experiência prática e reflexiva, permitindo que o estagiário vivencie de forma direta o contexto de ensino-aprendizagem, integrando a teoria apreendida ao longo da formação acadêmica com a realidade da sala de aula, proporcionando uma compreensão mais profunda dos conteúdos e metodologias. Não se limitando à execução de atividades, mas também envolvendo momentos de reflexão crítica.

[139] Discente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. E-mail: esterdiias315@gmail.com.
[140] Docente do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás. Doutora em Performances Culturais. E-mail: luana.xavier@ueg.br.

Tive a oportunidade de analisar minhas próprias ações, identificar pontos fortes e áreas de melhoria e aprender com os supervisores e orientadores. Tornando esse momento da formação acadêmica uma fase crucial na minha formação como educadora, pois não só contribuiu para o desenvolvimento de competências pedagógicas, mas também para me formar como uma profissional mais preparada, ética e consciente das necessidades dos alunos e da sociedade. Tem sido possível refletir criticamente sobre a prática docente, analisando os desafios e as possibilidades do processo de ensino-aprendizagem. Assim como desenvolver habilidades profissionais essenciais, a saber o planejamento de aulas, a gestão de sala de aula e a avaliação do desempenho dos alunos através das observações da professora regente.

Além disso, o estágio supervisionado possibilitou o desenvolvimento de competências interpessoais, como a comunicação eficaz, a empatia e a gestão de conflitos, que são essenciais para o trabalho em equipe e para o relacionamento com alunos permitindo ainda que eu pudesse compreender as exigências do ambiente profissional, me familiarizando com a dinâmica ensino-aprendizagem e as demandas cotidianas do ambiente escolar.

O acompanhamento contínuo durante o estágio, por meio de feedbacks de supervisores e orientadores, é outro ponto importante, pois me possibilitou aprimorar práticas e atitudes, tanto técnicas quanto comportamentais. Dessa forma, o estágio supervisionado desempenhou um papel crucial na minha formação, me preparando de maneira mais completa para os desafios profissionais e sociais que encontrarei ao ingressar no mercado de trabalho.

Desenvolvimento

A unidade escolar Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva atende a 634 alunos distribuídos em dois turnos: matutino e vespertino. Contando com 12 salas e 24 turmas, tendo dois andares para comportamento das salas, o local possui espaços ao ar livre e corredores cobertos para atividades pedagógicas e para o momento de recreação dos alunos. A unidade possui laboratório de informática e biblioteca para atender as crianças e professores nas respectivas atividades pedagógicas. É atendido apenas o Ensino Fundamental I. O quadro docente e

administrativo perfaz um total de 55 funcionários na ativa. De acordo com o PPP da instituição, o local foi doado pelo Senhor Jonas Ferreira Alves Duarte, na qual foi-se instalado este estabelecimento de ensino no dia 07 de fevereiro de 1966. Atualmente a Escola atende famílias de vários bairros tais como: São João, Jardim Gonçalves, Residencial Itatiaia, João Luiz de Oliveira, Jamil Miguel etc.

O primeiro semestre de 2025 foi destinado à observação das aulas administradas na série de segundo ano do ensino fundamental, a qual conta com 26 alunos, dos quais 05 tem laudos médicos e, desses, somente 2 alunos, laudados com TDAH, contam com o auxílio de uma professora de apoio. A turma é caracterizada por comportamentos de dispersão e agitação, o que exige da professora estratégias diversificadas de ensino. Durante todo o processo de observação foi percebido que a atuação da professora regente se desenvolveu através de sensibilidade às diferentes dificuldades dos estudantes onde em muitos momentos as aulas foram remanejadas às necessidades da turma de modo geral, bem como dos alunos atípicos.

Conforme Barkley (2002), crianças com TDAH enfrentam dificuldades de concentração e controle de impulsos, sendo necessário apoio constante para favorecer sua permanência e participação na sala de aula. A professora demonstrou domínio de turma ao conduzir as atividades com equilíbrio entre momentos de explicação, prática, interação e pausa. A alternância entre atividades escritas, motoras e manipulativas favoreceu um ambiente de aprendizagem produtivo, atendendo às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos.

Nesses momentos de observação no estágio pude analisar como a professora regente organiza o ambiente de aprendizagem, como lida com os alunos, as estratégias de ensino que utiliza e como avalia o desempenho deles. Isso me ajudou a desenvolver uma visão crítica sobre as práticas pedagógicas e a identificar quais podem ser incorporadas para o exercício da carreira profissional.

Sendo a sala de aula um espaço dinâmico, onde acontecem diversas interações entre alunos, professores e outros profissionais da educação. Através da observação, compreendi como a gestão da sala de aula ocorre na prática, como um professor lida com diferentes

comportamentos dos alunos, como organiza o tempo e as atividades, e como mantém o ambiente organizado e focado no aprendizado. Isso ofereceu uma visão realista da rotina escolar, indo além da teoria aprendida nos livros.

Considerações finais

A realização do estágio supervisionado na Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva foi uma etapa crucial para minha formação acadêmica e profissional. Ao longo do estágio pude observar de maneira detalhada a dinâmica do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental I, especificamente na turma de segundo ano, o que me permitiu refletir sobre os desafios, as estratégias e as potencialidades do processo educativo em contextos reais.

Essa vivência me fez perceber que o papel do professor vai muito além da simples transmissão de conteúdos, envolve um ato de escuta, cuidado e presença. Conforme Paulo Freire (1996) nos elucida, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção”, algo que se confirmou a cada interação com os alunos, no planejamento e na mediação das atividades.

As práticas pedagógicas observadas foram marcadas por metodologias diversificadas, com o uso de materiais acessíveis e estratégias lúdicas que priorizavam o desenvolvimento integral dos alunos. A professora regente demonstrou não apenas um domínio profundo dos conteúdos, mas também uma sensibilidade e um compromisso com a inclusão, respeitando as diferenças de cada estudante. A inclusão escolar, conforme Mantoan (2003), não se limita à presença física do aluno na sala de aula, mas exige práticas pedagógicas que favoreçam sua participação ativa e significativa.

Por fim, a experiência de estágio me fez refletir profundamente sobre a importância do planejamento e organização das aulas. As atividades observadas demonstraram uma intencionalidade pedagógica clara, com foco no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos. Projetos interdisciplinares, momentos de leitura, produções textuais e

práticas corporais foram algumas das estratégias utilizadas para promover uma educação significativa e transformadora, como defendido por Libâneo (2013).

Essa experiência não apenas ampliou minha visão sobre a prática docente, mas também me proporcionou um mergulho intenso na minha própria formação como educadora. Concluo este relato com a certeza de que a escola é um espaço de afeto, construção coletiva e transformação social e que a educação deve ser inclusiva, crítica e democrática, capaz de acolher e respeitar todos os indivíduos em sua diversidade.

Referências

BARKLEY, R. A. *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade*: guia completo e autorizado para pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 28. ed. São Paulo: *Cortez*, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar*: o que é? Por quê? Como fazer? 9. ed. São Paulo: *Moderna*, 2003.

Vivências do estágio supervisionado do curso de Letras: reflexões sobre a prática docente em Goiás

Felipe Almeida de Oliveira Nascimento[141]
Silvair Félix dos Santo[142]

Resumo: Este relato de experiência objetiva descrever as vivências e os aprendizados obtidos durante o Estágio Supervisionado obrigatório do curso de Letras Português/Inglês da UEG – Campus Nelson de Abréu, especificamente no Ensino Médio de um Colégio Estadual de Tempo Integral (SEPI). A formação profissional exige o desenvolvimento da competência prática para aplicar o conhecimento teórico, sendo o estágio um período crucial para esse fim. A experiência foi dividida em observação, mapeamento, análise documental e regências. O trabalho detalha a didática da professora regente, a execução de atividades como a encenação do *O Auto da Barca do Inferno* , e os impactos de mudanças estruturais na escola. No último semestre, o foco se voltou para uma atividade de regência que utilizou os poemas *Como se fosse um prefácio* (Nicolas Behr) *e Ser cerrado* (Matheus Guilherme Antunes). O intuito foi promover a leitura e escrita crítica dos alunos, conectando a poesia à importância do Cerrado, das secas e das queimadas. O relato conclui que, apesar dos desafios logísticos (reformas e problemas de horário), a experiência contribuiu significativamente para a formação profissional, exigindo do professor em formação a superação de obstáculos e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas criativas.

Palavras-chave: estágio supervisionado; relato de experiência; leitura crítica; Cerrado.

Introdução

A formação de profissionais usalmente sua maior parte é executada dentro das salas de aula para que os alunos obtenham o conhecimento teórico, contudo também é necessário desenvolver a competência de executar as teorias na pratica. E visando este objetivo as instituições de ensino também oferecem o período de estágio obrigatório, no qual no caso da UEG – Campus Nelson de Abréu no curso de letras e especificamente no curso de letras português e inglês deve se ter ao menos duzentas horas de estágio para cada matéria. Divididas em quatro semestres, sendo 200 horas nos anos finais do ensino fundamental e 200

[141] Graduando do Curso de Letras.
[142] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Letras. E-mail: silvair@ueg.br.

horas no ensino médio. Sendo este ultimo o momento no qual será trabalhado. Esse momento final foi muito desafiador tanto como docente quanto como professor em formação.

Principalmente por ser uma atividade atravessa por outras atividades acadêmicas. Tais como o desenvolvimento do TCC. Contudo a experiência no estágio foi uma mistura exótica de desventuras, aprendizado e ganho de experiência. Principalmente para desenvolver a atividade referente a esse relato de experiência. Na qual estava acompanhado de outros dois estagiários na execução dessa atividade. Juntos utilizamos os poemas: X1 como uma forma de conscientização sobre o cerrado, as secas e as queimadas. Explorando a poesia para aquisição de leitura e escrita critica.

Desenvolvimento

O meu estágio supervisionado foi em um sepi, em outras palavras um colégio estadual de tempo integral, contudo apenas estive presente nas atividades do período vespertino. O estágio foi dividido entre regências e semi regências; mapeamento; observação; entrevistas pautadas; analise documental, planejamento e etc. Sendo a maior carga horária a de regências.

A minha experiência com o ensino médio foi completamente diferente do que vivenciei no ensino fundamental. O sepi possui salas grandes com aberturas na parte superior da parede que aliados a janela aberta permitem a circulação de ar pelas salas, o colégio é muito grande possuindo dois andares, laboratório, laboratório móvel, biblioteca, uma quadra fechada, um grande pátio e etc. Nas aulas do ensino médio geralmente se tem 14 a 20 alunos. Porém em alguns momentos tiveram de unir turmas então já tive que lecionar para mais de 30 alunos simultaneamente.

A professora regente e a coordenação nós receberam muito bem e nós apresentaram o corpo docente. Iniciei o estágio mapeando o lugar e observando a professora regente. A didática dela era diferente da escola anterior, ela brincava mais com os alunos e ao mesmo tempo era mais respeitada por eles. Ela era divertida quando podia e rígida quando necessário. Além disso ela apresentava atividades não muito usuais como caça palavras, “quiz” e jogos.

Os alunos a respeitam e é uma das poucas pessoas que consegue controla-los sem ter que repetir ou chamar a atenção constantemente.

Após realizar o mapeamento, leitura documental e observar as aulas da professora regente. Iniciei as regências juntos de meus colegas. Ao contrario da minha experiência anterior senti mais liberdade para tentar dar aulas “diferentes”. E como estava lidando com adolescentes eu podia me expressar melhor,visto que tenho maior proximidade etária e convivo com um. Sendo um destaque das atividades executadas uma pequena encenação do alto da baça do inferno de Gil Vicente, no qual os três estagiários participaram. Separamos a sala em duas grandes fileiras e deixamos algumas cadeiras vagas, quando os alunos entraram na sala se sentaram normalmente. Minha colega introduziu a aula em quanto eu estava no lado de fora esperando ela concluir as idéias gerais do humanismo. Porém entrei um pouco após ela terminar pois tive dificuldade de colocar a barca. Mas entrei e iniciei minha atuação, infelizmente não conseguimos decorar as falas em tempo habio e por isso utilizamos o celular para ler as falas.

Nesse dia eu interpretei o Diabo, meu colega o anjo e o assistente do diabo e minha colega que estava apresentando interpretou o fidalgo. A professora regente gravou a apresentação e em geral os alunos observaram, riram e acompanharam a peça. E só ao final perceberam que as fileiras representavam as duas barcas e que a maioria estava no inferno, deixando um aluno indignado. Depois desse dia às vezes os alunos me chamam de “Diabo”, porém não me incomoda virou uma brincadeira interna.

Além disso nesse primeiro semestre também trabalhei com literatura realista e naturalista, nos quais foram temas difíceis para apresentar. Pois eu senti muito medo devido a temática “pesada” que algumas dessas historias envolviam e palavras de cunho sexual ou “profanas” que eu tinha que falar devido a ser características das obras. Porém devido ao mundo de hoje e a polarização eu tinha medo de reclamarem, mas a professora regente me acalmou antes da aula, dizendo que não ia ter problema.

Quando dei a aula teve menos risadas e problematizações do que eu pensei que iria ter, então me senti mais seguro. Porém ao fim desse semestre a escola passou por reformas e isso

alterou o sistema de salas. Antes cada professor tinha sua sala e os alunos se locomoviam nas trocas de horários, porém por causa das reformas as turmas / alunos tiveram que ficar em salas fixas. A principio pensei que não iria mudar nada porém estava enganado. Algumas salas eram improvisadas e por isso eram menores que o normal e menos ventiladas (todas as salas até essa improvisadas contam com um climatizador). Porém senti que os alunos passaram a interagir menos com o professor e mais com os colegas após a troca desse sistema. A professora regente antes disso falava que gostava do sistema de sala fixas pois "os alunos conversavam e descansavam a mente no meio do caminho" na época eu pensava que isso não iria influenciar mas após ver essa mudança de comportamento, suponho que tenha alguma influência.

No inicio do ultimo semestre e meus últimos meses de estágio a escola seguiu com reformas, porém ela também perdeu professores. A professora regente esteve fora nos primeiros meses, pois ela quebrou o joelho. Durante esse tempo os horários ficaram confusos e precisavam ser trocados ao decorrer do dia pois precisavam juntar turmas, se não os alunos iriam ficar parados. Pelo que perguntei é muito burocrático conseguir professor substituto e por isso o horário ficou uma confusão. Com isso nossas aulas já não passaram por tanto refino como as anteriores.

Mas ainda tentávamos dar aulas para alimentar pensamento critico por meio da linguagem e das artes. E nisso realizamos uma atividade sobre o cerrado e sua importância. Primeiramente pesquisamos e selecionamos os seguintes poemas:

Como se fosse um prefácio
O cerrado é milagre
(e também é pedaço do Planeta
que desaparece)
abraço meu irmão pequizeiro.
Ando de mãos dadas
Com minha irmã sucupira.
Meu pai jatobá sorri.
Mãe peroba não diz nada,
Apenas sente.
Minhas amigas abelhas

são filhas das flores.

Agora prepare seu coração:
Correntão vai passar e levar tudo:
Ninho de passarinho rasteiro também.
Depois do correntão
Brotou o que tinha que brotar,
Mas já era tarde.
Faca fina cortou raiz pela raiz.
Aí não brotou mais nada.
Aliás, brotou coisa melhor:
Soja, verdinha, verdinha
Que beleza, diziam.

Olhe bem os cerrados
da próxima vez.
Rastejar por entre cupins
E capins
E sentir o cheiro do anoitecer.

Antes de terminar pergunto:
Quem vai pagar a conta
De tanta destruição?
"tudo bem, daqui a 100 anos
estaremos todos mortos"
disse alguém.
Certo, estaremos todos mortos.
Mas nossos netos não.
O cerrado é milagre,
Minha gente.

BEHR, Nicolas.

Ser cerrado

nas veias desta terra
trincheiras destrincham
o peito de raízes

costuro nesta língua

a fibrosa palavra
agreste e bendita

nasci no cerrado
em meio a espinhos
não se frutifica

cultivo poeira
nos secos lábios
e na pele salgada

carrego no peito
uma cuia de barro
e um sol no coração

Antunes, M.G

Primeiro falamos sobre o cerrado, as queimadas, trouxemos dados e explicamos sua importância para Goiás e o Brasil e como as secas e queimadas são prejudiciais. Em seguida explicamos o gênero poema e sua estrutura. E por ultimo devido a falta de recursos realizamos a leitura dos dois poemas para os alunos e pedimos um reflexão e discutimos sobre os poemas e como eles se ligam ao que está acontecendo hoje no cerrado. Após a discussão pedimos para eles refletirem e fazerem um poema sobre o cerrado para entregarem. Durante a execução da atividade ajudei alguns alunos a encontrarem rimas e tentei dar algumas ideias. Porém muitos alunos não estavam fazendo a atividade. Tive que insistir muito e alguns momentos elevar o tom de voz. Porém mesmo assim tivemos que estender essa atividade para outra aula.

Ainda assim poucos entregaram o poema, porém os que concluíram fizeram bom uso da linguagem. Realizando um bom ritmo, sonoridade aliados a criticidade.

Considerações finais

Os desafios enfrentados no Ensino Médio se mostraram ser distintos daqueles lidados com o Ensino Fundamental. A nova escola foi muito receptiva, e o corpo docente se mostrou

atencioso e auxiliou bastante na condução das atividades. Contudo, a experiência foi atravessada por problemas fora do controle da instituição, como as reformas estruturais e a dificuldade em conseguir professores substitutos, que afetaram o planejamento e a rotina das aulas. Essas situações inesperadas, apesar de perturbadoras, forneceram experiências engrandecedoras que contribuíram imensamente para a formação profissional. O estágio permitiu não apenas a aplicação de teorias pedagógicas, mas também o desenvolvimento de uma competência crucial: a flexibilidade para adaptar planos de aula a contextos adversos, como salas improvisadas e a necessidade de unir turmas. A experiência de regência, especialmente a atividade envolvendo os poemas sobre o Cerrado, reforçou a importância de alimentar o **pensamento crítico** por meio da linguagem e das artes, mesmo diante da resistência inicial de alguns alunos. Em suma, o período de estágio consolidou a compreensão de que a docência é uma mistura exótica de desventuras, aprendizado e ganho de experiência, sendo fundamental para o amadurecimento como futuro professor.

Referências

ANTUNES, Matheus Guilherme. Ser cerrado. *In*: O cerrado em quatro poemas. *Tyrannus Melancholicus*, [S. l.], 9 set. 2024. Disponível em: https://www.tyrannusmelancholicus.com.br/verso/o-cerrado-em-quatro-poemas/15370. Acesso em: 6 out. 2025.

BEHR, Nicolas. Como se fosse um prefácio. *In:* ESTRATÉGIA VESTIBULARES. *Questão Como se fosse um prefácio*. São Paulo: Estratégia Educacional, [2011]. Disponível em: https://vestibulares.estrategia.com/public/questoes/Como-fosse1374b1d5a59. Acesso em: 6 out. 2025.

Formação docente em pauta: desafios e reflexões no estágio supervisionado em Educação Infantil I

Felipe Micael Almeida de Souza[143]
Cibele Pimenta Tiradentes[144]

Resumo: O presente artigo tem como objetivo relatar a experiência vivenciada durante o Estágio Supervisionado em Docência I: Educação Infantil, que foi realizado no primeiro semestre de 2025. Serão apresentadas as principais impressões e observações registradas ao longo desse período, bem como a proposta de um projeto de intervenção a ser planejado e desenvolvido no segundo semestre deste mesmo ano, no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) que acolheu o estágio. A atividade de estágio tem como propósito contribuir para a formação dos acadêmicos do curso de Pedagogia, preparando-os para atuar no cotidiano escolar, com ênfase na docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse processo, busca-se estimular a autonomia e a iniciativa profissional dos estudantes, por meio de práticas fundamentadas em uma perspectiva crítica, reflexiva, dialógica e investigativa. Ressalta-se, ainda, a importância da relação dialógica e colaborativa entre o estagiário, a gestão, as professoras e os demais profissionais da educação, aspectos que serão discutidos ao longo do artigo.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Prática Pedagógica; Formação de Professores; Educação Infantil; Projeto Político-Pedagógico.

À guisa de introdução

À guisa de introdução, entende-se que todo cidadão passa por um processo educacional, seja ele formal ou informal, ocorrendo em diversos espaços, como a família, a escola, a igreja e a comunidade. Conforme afirma Brandão (1981), a educação é um processo contínuo de desenvolvimento do sujeito. Nesse sentido, discutir o papel da educação e da escola torna-se imprescindível para o desenvolvimento do Estágio de Docência Supervisionado I na Educação Infantil.

[143] Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela UEG - UnUCSEH - Nelson de Abreu Júnior E-mail: felipe.souza@aluno.ueg.br.
[144] Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia Mestra em Ciências Ambientais e Saúde pela Universidade Pontificia Universidade Católica de Goás (PUC) E-mail: cibele.tiradentes@ueg.br.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) estabelece que "a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1996). De maneira semelhante, a Constituição Federal de 1988 define que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988).

A educação, segundo Freire (1984), é um processo dialógico e um ato de amor. Educar, nessa perspectiva, significa não apenas comunicar, mas também estabelecer vínculos e possibilitar a produção do conhecimento por meio do diálogo entre os sujeitos inseridos no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a construção do conhecimento ocorre na relação entre os indivíduos e o mundo, tornando-se fundamental a problematização dessa relação para a promoção de transformações sociais (Moraes, Souza e Borges, 2020). Entendo que, o papel da educação na sociedade não se limita à preparação para o mercado de trabalho, mas também envolve o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica. E dessa forma, cabe ao educador buscar metodologias que incentivem a reflexão e a participação ativa dos alunos em sociedade (Souza, Neto e Leite, 2019).

A concepção de educação apresentada neste artigo aproxima-se daquela expressa no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, que define o estágio supervisionado da seguinte maneira:

> O estágio é um momento privilegiado do processo de pensar e problematizar a ação pedagógica, para exercitar o olhar investigativo, como um profissional reflexivo, crítico e capaz de elaborar e desenvolver propostas de ação. Esse processo significa uma experiência de laboratório pedagógico, com situações que possibilitem reelaborar as teorias estudadas, a partir de seus conhecimentos teórico-práticos. O estágio pode ainda propiciar oportunidades de intervenções pedagógicas, de acordo com as circunstâncias que o definem, privilegiando o diagnóstico e as produções acadêmicas ancoradas na pesquisa (UEG, 2021, p. 43).

Ainda de acordo com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), o estágio tem como objetivo capacitar os alunos do curso de pedagogia para atuarem nas atividades relacionadas à vida escolar, com ênfase na docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, busca desenvolver a autonomia e a iniciativa profissional dos estudantes, promovendo intervenções práticas fundamentadas em uma perspectiva crítica, reflexiva e investigativa. Conforme estabelecido pela Lei nº 11.788/2008, o estágio deve ocorrer na modalidade de estágio obrigatório, sendo este um requisito definido no PPC para a integralização curricular (UEG, 2021).

Nesse sentido, a escrita deste artigo tem como objetivo apresentar um relato da experiência vivenciada durante a realização do Estágio Supervisionado em Docência I: Educação Infantil, no primeiro semestre de 2025. Nele, serão descritas as impressões e observações registradas ao longo do primeiro semestre deste ano, bem como a proposta temática de um projeto de intervenção a ser planejada e aplicada no segundo semestre de 2025, no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) que acolheu o estágio.

CMEI observado: ausência do PPP e caracterização da instituição a partir da observação

A partir de Guimarães *et al.*, (2023), entende-se enquanto Projeto Político-Pedagógico (PPP) como um documento construído coletivamente pelos autores da escola. Nele estão contidos os objetivos, as normas, a concepção de educação defendida pela instituição escolar, a definição dos processos de avaliação da escola e a teoria de desenvolvimento que orienta sua prática educativa daquela comunidade. Trata-se de um documento de teor teórico-metodológico que busca auxiliar a comunidade educativa a enfrentar e superar os desafios que se apresentam no cotidiano escolar. O PPP reflete sobre a ação educativa da escola, sempre em diálogo com a realidade da comunidade escolar à qual pertence. Por ser um instrumento fundamental para a transparência e a participação social, o PPP deve ser de livre acesso a qualquer cidadão interessado em conhecê-lo. Contudo, enfrentamos dificuldades nesse

contexto, uma vez que a gestão da escola negou o acesso ao documento, impossibilitando uma análise mais aprofundada do mesmo. Dessa forma, apresentamos a seguir a caracterização da escola, construída a partir das observações realizadas durante nosso período de estudos e visitas a unidade escolar.

O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) está localizado em um bairro periférico da região Sul de Anápolis, atendendo a comunidade do Setor Sul I, II e III, além de bairros vizinhos. A estrutura da unidade conta com nove salas de aula, secretaria, cozinha, banheiros, pátio/refeitório e um playground. Atualmente, o CMEI atende aproximadamente duzentos e dez crianças, sendo aproximadamente oitenta em período integral e cento e trinta em período parcial. No período matutino, durante minha permanência na instituição, a equipe pedagógica era composta por nove professores regentes no turno matutino, até o último dia em que estive no CMEI, não havia a presença de auxiliares de sala. Diante dessa realidade, as professoras do contraturno se revezavam para desempenhar também as funções de apoio à educação infantil.

Nesse sentido, embora o CMEI tenha sido planejado para atender turmas em período integral e parcial, a falta de profissionais auxiliares de sala impactava diretamente o funcionamento da instituição. Como consequência, a unidade operava apenas com turmas parciais. De acordo com a direção, o retorno ao atendimento integral dependerá da contratação de novos profissionais para suprir essa necessidade.

Mesmo diante da problemática da falta de profissionais, a Prefeitura de Anápolis, por meio da Secretaria Municipal de Educação, anunciou a abertura de mais duas turmas no CMEI. Para viabilizar essa ampliação, serão utilizadas salas feitas em contêineres, uma medida que faz parte da proposta de campanha do atual prefeito do município. Essa iniciativa tem como objetivo aumentar a oferta de vagas na educação infantil, acompanhando a crescente demanda da região. No entanto, a ampliação das turmas sem a devida adequação do quadro de profissionais pode intensificar os desafios já enfrentados pela instituição, especialmente no que se refere ao suporte pedagógico e ao atendimento adequado às crianças.

O CMEI atende crianças da Educação Infantil, abrangendo turmas do Infantil I, II e III, além da Pré-Escola, que contempla as turmas do Infantil IV e V. Na turma do Infantil III "B", há um total de dezoito crianças, sendo a maioria do gênero masculino. A rotina diária tem início por volta das 7h15, quando as crianças chegam à instituição, tomam café às 7h30 e, em seguida, iniciam as atividades pedagógicas, que incluem a leitura dos cartazes da sala, a contagem dos alunos e demais propostas planejadas pela professora regente.

A professora responsável pela turma conta com o apoio de duas outras docentes, que atuam como auxiliares em dias alternados. Uma delas presta suporte às segundas e sextas-feiras, enquanto a outra auxilia nas terças, quartas e quintas-feiras. Essa organização possibilita um acompanhamento mais próximo das crianças, apesar dos desafios enfrentados pela instituição quanto à disponibilidade de profissionais para o atendimento integral das turmas.

Desenvolvimento das atividades de estágio

Neste tópico desse relato de estágio supervisionado, apresentarei uma descrição detalhada das atividades desenvolvidas durante o estágio na Educação Infantil. Abordarei, principalmente, a rotina e as metodologias adotadas pelo CMEI e pela turma que acompanhei, os desafios e aprendizados vivenciados ao longo do período, bem como minha participação e interação com a professora e as crianças. Além disso, irei descrever de que forma pude contribuir para o desenvolvimento da turma e apresentarei um esboço do projeto de intervenção que pretendo realizar.

Durante minha permanência na escola-campo de estágio, acompanhei de perto a rotina da instituição de ensino à qual fui designada para a realização da disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório I, voltada para a Educação Infantil. Ao todo, estive na escola por nove dias, sempre às segundas, terças e quartas-feiras do mês de março. Em cada um desses dias, permaneci na instituição por quatro horas. Nesse período, pude observar tanto a rotina da sala de aula, junto à professora regente, quanto a dinâmica do ambiente escolar como um todo.

Respaldados no estudo de Souza (2020), entendemos a rotina escolar na Educação Infantil como um instrumento pedagógico essencial de organização e sistematização do conjunto de atividades diárias e semanais realizadas pelas crianças sob a mediação dos docentes da instituição escolar, refletindo o projeto pedagógico da instituição e considerando as experiências planejadas e desenvolvidas pelos docentes e as experiências que surgem espontaneamente das próprias crianças. A rotina, além de oferecer estrutura e previsibilidade, deve ser flexível, respeitando as especificidades dos grupos infantis, a fim de evitar práticas mecânicas e promover o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da construção de saberes significativos. Composta por momentos diversos como a entrada, lanche, higienização, roda de conversa, atividades pedagógicas, brincadeiras no pátio e a saída, além de eventos semanais planejada para o coletivo escolar como o momento cívico e o devocional. Por fim, compreendemos que a rotina configura-se como uma experiência cultural compartilhada, fundamental para a formação de vínculos, da cultura de pares e do pertencimento infantil ao espaço educativo.

Ainda de acordo com o exposto por Souza (2020), entende-se que a rotina escolar configura-se como uma ação pedagógica fundamental na organização do tempo e do espaço educativo na Educação Infantil. Ela garante estabilidade, segurança e previsibilidade às crianças, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, da autoconfiança e da orientação espaço-temporal. Ao estruturar o dia com atividades diversas como: roda de conversa, brincadeiras, contação de histórias, higiene, alimentação e momentos de repouso, o docente não apenas assegura um ambiente tranquilo, mas também promove experiências significativas e planejadas de aprendizagem. Assim, a rotina, quando bem organizada e flexível, torna-se um instrumento que articula cuidado, ensino e ludicidade, favorecendo o desenvolvimento integral da criança e fortalecendo o papel intencional do docente na mediação dos processos educativos.

De acordo com esses pressupostos, apresento um relato descritivo de como foi cada dia da minha vivência na escola. Na primeira semana de estágio, estive no CMEI nos dias 10, 11 e 12 de março. No primeiro dia, a equipe de estagiários, juntamente com a orientadora de

estágio da Universidade Estadual de Goiás, foi recepcionada pela diretora do CMEI, que nos apresentou as orientações iniciais e realizou a divisão das turmas, além de nos conduzir em um reconhecimento do espaço escolar, apresentando a localização das salas de aula, banheiros, secretaria, direção, cozinha, entre outros ambientes.

Após essa recepção, fomos encaminhados para as salas onde faríamos as observações e colaboraríamos com a professora regente no que fosse necessário. Fiquei alocado na turma do Infantil III "B". A professora me recebeu cordialmente e me passou algumas orientações sobre a rotina da sala. Nesse dia, ao chegar à sala, as crianças já estavam tomando o café da manhã, servido por volta das 7h30. No entanto, não pude auxiliá-las nesse momento em razão da recepção que tivemos anteriormente. A professora fez um breve resumo do tema que seria abordado na semana: os órgãos dos sentidos. Em seguida, os alunos foram encaminhados ao pátio para o momento cívico, em que cantamos o hino nacional e o hino municipal. Também foi compartilhada uma curiosidade sobre a cidade de Anápolis: uma foto do prefeito foi apresentada, acompanhada de um breve relato sobre sua trajetória.

Após isso, aconteceu o momento devocional, com a contação da história intitulada *"Rita não grita"*, sobre uma menina que gritava por tudo, até que, após uma brincadeira chamada "bola maluca", ela mudou seu comportamento. Entretanto, o que deveria ser um momento de descontração tornou-se angustiante para algumas crianças, devido à encenação exagerada da professora, que se fantasiou da personagem Rita.

Em seguida, levamos as crianças ao banheiro e retornamos para a sala, onde fizemos a leitura dos cartazes, a atividade da "janelinha do tempo", a leitura do alfabeto, e depois seguimos para o parquinho de areia. Na sequência, fomos à cama elástica, pois toda segunda-feira, às 9h30, é o momento reservado para essa atividade com a turma. Às 10h20, retornamos para a sala para servir o almoço, que normalmente é oferecido às 10h30. Após a refeição, distribuímos massinhas para que as crianças se mantivessem ocupadas até a chegada dos responsáveis. Esta turma deveria ser atendida em período integral; contudo, devido à falta de profissionais, está sendo atendida em turno parcial. Caso a unidade estivesse em pleno funcionamento, após o almoço ocorreria o momento de descanso das crianças.

No segundo dia de estágio, cheguei à unidade de ensino às 7h. Por volta das 7h15, as crianças começaram a chegar e colaborei com a recepção e o encaminhamento dos alunos às suas cadeiras. Durante o acolhimento, a professora costuma cantar uma música para as crianças até o horário do café da manhã. Nesse dia, pude auxiliar na organização e distribuição do café para os alunos. Após esse momento, realizamos as atividades diárias, como a leitura dos cartazes e a "janelinha do tempo". Em seguida, a professora utilizou um boneco confeccionado por ela para trabalhar os órgãos dos sentidos. Com ele, explicou os cinco sentidos do corpo humano, fazendo ainda uma associação com a música infantil *"Cabeça, ombro, joelho e pé"*, de Xuxa. Levamos as crianças ao banheiro e depois ao parquinho coberto, para que pudessem se movimentar e se distrair um pouco. Ao retornarmos para a sala, distribuímos pecinhas de LEGO para que elas brincassem e desenvolvessem sua criatividade. O almoço foi servido às 10h30 e, após a refeição, entregamos massinhas de modelar para que as crianças pudessem se entreter enquanto aguardavam a chegada dos pais e/ou responsáveis.

No terceiro dia de estágio, também cheguei à unidade por volta das 7h. Auxiliei no momento do café da manhã e, em seguida, realizamos as atividades diárias, como a leitura dos cartazes e a "janelinha do tempo". Após essas atividades, colaborei com a professora na realização de uma atividade de colagem sobre os órgãos dos sentidos. As crianças identificaram, em revistas previamente selecionadas pela professora, imagens relacionadas aos cinco sentidos: a língua, representando o paladar; os olhos, a visão; as mãos, o tato; os ouvidos, a audição; e o nariz, o olfato. Recortamos as imagens e as colamos na atividade desenvolvida em sala. Após esse momento, as crianças foram levadas ao pátio para a contação de histórias, em que a professora narrou o conto *"Os Três Porquinhos"*. Em seguida, encaminhamos os alunos ao banheiro e depois ao parquinho coberto, para que pudessem brincar. Às 10h30, servimos o almoço e, depois da refeição, oferecemos peças de LEGO para que as crianças pudessem desenvolver sua criatividade enquanto aguardavam a saída.

Na segunda semana de estágio, estive na escola nos dias 17, 18 e 19 de março. No quarto dia, como de costume, cheguei à escola por volta das 7h10. Auxiliei no momento do

café da manhã e, em seguida, a professora fez uma breve introdução sobre o tema da semana: *higiene corporal*. Após esse momento, levamos as crianças ao banheiro e, logo depois, permanecemos no pátio para a realização do momento cívico e do devocional. A história do dia teve uma abordagem mais leve, por se tratar de uma narrativa bíblica sobre *Daniel na cova dos leões*. Encerrado o devocional, retornamos para a sala, onde realizamos a leitura dos cartazes e da "janelinha do tempo". Em seguida, levamos as crianças para brincar na cama elástica. Por volta das 10h, retornamos à sala para servir o almoço. Após a refeição, distribuímos massinhas de modelar e palitos de picolé para que as crianças pudessem brincar e explorar a criatividade.

No quinto dia de estágio, realizamos as atividades rotineiras da manhã, como o café da manhã, a leitura dos cartazes e a "janelinha do tempo". Em seguida, a professora abordou o tema da semana, *higiene corporal*, explicando sua importância e como ela deve ser realizada no dia a dia. Após a explicação, foi realizada uma dinâmica com as crianças, que consistiu em dar banho em uma boneca na sala de aula. A proposta teve como objetivo desenvolver a habilidade de cuidado com o corpo e promover a compreensão da importância da higiene. Cada criança teve a oportunidade de dar banho na boneca, com o auxílio da professora e do estagiário. Na sequência, levamos as crianças ao pátio para uma atividade de musicalização, com o objetivo de reconhecer uma orquestra musical. Depois disso, a professora propôs uma atividade de colagem utilizando palitos de picolé, em que as crianças formaram a letra inicial do seu nome. Cada adulto, professora regente, professora auxiliar e o estagiário, ficou responsável por acompanhar uma mesinha durante a realização da atividade. Após a conclusão da proposta, levamos as crianças ao parquinho e, em seguida, ao banheiro. Somente depois disso retornamos à sala, onde foi servido o almoço. No período final, distribuímos massinhas de modelar e palitos de picolé para que as crianças brincassem livremente.

No sexto dia de estágio, após as atividades rotineiras da manhã, retomamos o tema da semana: *higiene corporal*. A proposta do dia foi a confecção de um cartaz com produtos de higiene pessoal. Para isso, foi solicitado previamente aos pais e/ou responsáveis que enviassem pelo menos um rótulo de produto de higiene. Recebemos rótulos de sabonetes,

cremes dentais, xampus, cremes hidratantes, entre outros. Com o auxílio do estagiário e das crianças, a professora organizou o cartaz, colando os rótulos trazidos pelos alunos. Além desses, a professora também levou alguns rótulos impressos e imagens de produtos de higiene para complementar o cartaz. Após a confecção, foi aplicada uma atividade em que as crianças deveriam circular os produtos de higiene corporal em uma folha com diferentes imagens. Durante essa atividade, observei que a maioria das crianças compreendeu bem o conteúdo, ainda que algumas tenham circulado, por exemplo, copos e vassouras. Quando questionadas, justificaram que usam copos para enxaguar a boca após escovar os dentes e que confundiram a vassoura com escovas de cabo longo, usadas para lavar as costas. Ao final da atividade, levamos as crianças ao pátio, onde a professora contou a história da *Chapeuzinho Vermelho.* Retornamos à sala e servimos o almoço, e LEGOS para as crianças brincarem.

Na terceira semana de estágio, fui à escola nos dias 24, 25 e 26 de março. No sétimo dia, como de costume, chegamos cedo e servimos o café da manhã. Em seguida, a professora apresentou brevemente o tema da semana: *água e alimentos saudáveis e não saudáveis*. Levamos as crianças para participarem do momento cívico e do devocional. Nesse dia, a apresentação ficou sob responsabilidade da turma em que realizei a primeira etapa do estágio. A história da semana foi *"O que não cabe no meu mundo – mentira"*, que tinha como objetivo promover uma reflexão de forma leve e educativa. No entanto, esse momento se tornou angustiante para algumas crianças, e até mesmo para alguns adultos, devido à encenação da professora, que se fantasiou como o "monstro da mentira". Algumas crianças se assustaram, choraram e não quiseram permanecer próximas. Após esse momento, retornamos para a sala e confeccionamos um cartaz em alusão ao *Dia da Água*. Cortamos gotas d'água em papel e as entregamos às crianças para que as pintassem. Depois, colamos as gotas no cartaz, que foi fixado na porta da sala. Em seguida, levamos as crianças ao banheiro e depois à cama elástica, pois era o dia da turma utilizar o brinquedo. Retornamos à sala, servimos o almoço e, após a refeição, distribuímos massinhas de modelar para as crianças brincarem livremente.

No oitavo dia de estágio, realizamos as atividades rotineiras da manhã. Pela primeira vez, com a permissão da professora, fiz a leitura e o acolhimento das crianças, com o auxílio e

a orientação da professora regente. Confeccionamos mais um cartaz sobre alimentos saudáveis e não saudáveis, abordando novamente o tema da semana. Em seguida, foi contada a história *João e Maria*, relacionando-a ao conteúdo trabalhado. Depois da contação, levamos as crianças ao pátio para brincadeiras de musicalização que envolviam imitações de gestos e exercícios de coordenação motora. Posteriormente, conduzimos os alunos ao banheiro e ao parque coberto, onde puderam brincar até o horário do almoço. Após o almoço, as crianças receberam massinha de modelar e formas para brincadeiras livres e criativas.

No nono dia de estágio, fui à escola com o objetivo exclusivo de realizar a leitura e análise do PPP. No entanto, fui informado de que o documento ainda não estava finalizado. Diante disso, permaneci na sala e auxiliei a professora, que mais uma vez me permitiu realizar a leitura dos cartazes e o acolhimento dos alunos, com seu apoio e orientação. A professora propôs uma atividade que envolvia pintura e colagem. As crianças pintaram maçãs, representando alimentos saudáveis. Em seguida, realizaram a contagem das figuras e colaram papel crepom para representar a quantidade de maçãs pintadas por elas. Após a atividade, conduzimos as crianças ao banheiro e, em seguida, ao parque coberto para o momento de recreação. No retorno à sala, a professora contou novamente a história de *João e Maria*. Depois desse momento, servimos o almoço e, para finalizar o dia, distribuímos peças de LEGO para que as crianças brincassem livremente.

Assim, durante o período de observação no campo de estágio, foi possível perceber que a instituição de ensino e seus professores, embora mantenham uma rotina bem estruturada, organizada e coerente com as necessidades do desenvolvimento infantil, ainda carecem de melhorias, especialmente nos momentos devocionais e cívicos. A previsibilidade das atividades e a constância nos horários contribuem não só para a segurança emocional das crianças, mas também para sua autonomia, socialização e participação ativa nas propostas pedagógicas. Essa concepção de rotina vai além da mera repetição de tarefas; mas se configura como um eixo estruturante que possibilita às crianças compreenderem a dinâmica do espaço escolar, anteciparem acontecimentos e se sentirem pertencentes ao ambiente. Assim, a rotina se torna um elemento fundamental e importante no processo de ensino e

aprendizagem, promovendo um ambiente acolhedor, estável e propício ao desenvolvimento integral, físico e emocional dos pequenos.

Além disso, compreendo que, durante o estágio realizado na Educação Infantil, no primeiro semestre de 2025, o principal desafio identificado por mim foi a participação das crianças nos momentos cívicos e nos devocionais que ocorrem sempre às segundas-feiras após o café da manhã. Em minha curta vivência no CMEI, percebi que os alunos demonstravam certa dificuldade em se envolver nessas atividades. Isso, possivelmente, se deve à forma como o devocional é conduzido, aparentando improviso, o que pode causar desconforto tanto nas crianças quanto nos adultos que não estão habituados a esse tipo de prática. Em contrapartida, os aprendizados foram diversos. Pude contribuir significativamente com a professora titular e suas auxiliares, participando ativamente dos processos de ensino e aprendizagem da escola. Acompanhei toda a rotina escolar, desde a chegada dos alunos até o momento da saída, e compreendi, com mais profundidade, a responsabilidade que terei enquanto futuro professor diante das crianças sob meus cuidados.

Percebi que a forma mais eficaz de aprendizagem na Educação Infantil ocorre por meio do lúdico, especialmente quando vinculado ao desenvolvimento psicomotor conforme aponta Wrasse (2018). Para isso, é essencial o uso de recursos variados que estimulem essa dimensão do desenvolvimento infantil. A instituição possui uma infraestrutura que corrobora para realização dessas atividades, com brinquedos como cama elástica, escorregador, gangorra, balanços e amarelinha pintada no chão, o que contribui de maneira significativa para o trabalho pedagógico do professor.

A gestão escolar se mostrou bastante participativa e atenta às demandas dos professores e da comunidade. No entanto, identifiquei algumas limitações, especialmente relacionadas à qualidade dos materiais pedagógicos. Um exemplo claro são as massinhas, que apresentavam baixa qualidade. Essa situação reforça a importância de apoio por parte da prefeitura, para que materiais adequados sejam disponibilizados aos professores e aos alunos. Outro ponto de atenção é o acúmulo de tarefas por parte dos adultos, que muitas vezes precisam realizar limpezas nas salas, o que compromete o tempo destinado às atividades pedagógicas.

Em relação à organização escolar, a frequência dos alunos é bem acompanhada, com registro de assinaturas na entrada e saída, sendo esta permitida apenas a pessoas previamente autorizadas junto à gestão. Os alunos também são bem orientados quanto aos horários de alimentação, idas ao banheiro (realizadas de forma coletiva) e participação nas atividades. Dessa forma, considero que a realização do estágio foi de grande relevância para minha formação como pedagogo. A vivência prática permitiu compreender de forma mais concreta a realidade escolar, suas rotinas, desafios e potencialidades, ampliando meu olhar sobre o papel do professor na Educação Infantil.

À guisa das considerações

À guisa das considerações, acredita-se que a participação do acadêmico do curso de Pedagogia no estágio foi bastante significativa. Em todos os dias em que esteve no CMEI, procurou auxiliar a professora regente em todas as demandas apresentadas. Esteve presente nos momentos de servir as refeições, conduzir as crianças ao banheiro e as acompanhar, principalmente no masculino. Um ponto de atenção que foi identificado foi relacionado ao uso do vaso sanitário. Foi observado que os meninos, com frequência, queriam utilizá-lo em grupos de dois ou três ao mesmo tempo. Sempre que isso ocorria, o estágiário os orientava quanto à importância do uso individual do vaso, visando o respeito à privacidade e à higiene. Com o passar dos dias, pode-se perceber que essa prática foi sendo modificada: ao final do estágio, todos aguardavam sua vez e usavam o vaso de forma individual.

Outro aspecto observado pelo estagiário foi que muitas crianças não lavavam as mãos após o uso do banheiro. Diante disso, sempre que notado tal comportamento, era solicitado que retornassem e realizassem a higienização correta. A repetição dessas orientações pode ter contribuído para que esse hábito fosse se consolidando ao longo do tempo. A sala era organizada em três mesas, nesse caso, o estagiário procurava estar presente em todas elas, com o objetivo de estabelecer vínculo com todas as crianças. Quando as atividades eram propostas, o estagiário tinha a liberdade de escolher uma das mesas para auxiliar, alternando diariamente para garantir a aproximação com todo o grupo. Também participou ativamente

das brincadeiras, com o intuito de orientar e, ao mesmo tempo, servir como modelo. Considerando que a imitação, no processo de ensino e aprendizagem, é um recurso essencial para o desenvolvimento infantil.

Sempre que a professora solicitava apoio, buscava-se atendê-la da melhor forma possível, com o objetivo de construir uma relação de confiança e parceria entre os pares. A partir disso, recebeu autorização para conduzir algumas atividades e, ainda, pudemos trocar experiências sobre musicalização e outras práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento infantil. Pudemos esclarecer dúvidas sobre o planejamento pedagógico, consultar o caderno de planejamento e também a agenda dos alunos. Ao final do estágio, recebeu o *feedback* de que tanto a professora quanto as crianças estavam sentindo falta da presença do estagiário em sala de aula. A professora informou que, frequentemente, as crianças perguntavam por mim, o que é considerado como um indicativo de que conseguiu-se alcançar um dos principais objetivos: estabelecer vínculo afetivo com as crianças e a professora.

Dessa forma, acredita-se que o estagiário deve estar preparado para desenvolver o seu projeto de intervenção com maior liberdade e autonomia. Diante das situações observadas e relatadas, pretende-se trabalhar com as crianças a proposta temática *Respeitando o lugar do outro*, A partir das observações realizadas em sala de aula, defini como foco da proposta a temática por compreender que ela dialoga diretamente com os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

A proposta parte-se da hipótese de que a referida temática possibilitará o desenvolvimento desses direitos de forma integrada, articulando-se, de maneira dialógica, a dois campos de experiências definidos pela BNCC. O primeiro, *"O eu, o outro e o nós",* destaca a relevância das interações entre os pares, favorecendo a construção de diferentes visões de mundo. O segundo, "*Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações",* que possibilita reflexões sobre a relação da criança com o espaço em que está inserida e sobre suas formas de interação com o ambiente. Temas que se mostraram pertinentes ao longo da vivência.

Referências

BRANDÃO, Carlos Henrique. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular:* educação é a base. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase. Brasília: Ministério da Educação. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26 mar. 2025.

BRASIL. *Constituição (1988)***.** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 26 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GUIMARÃES, Ueudison Alves *et al.* Formação docente: discutindo o projeto político-pedagógico por meio de uma gestão escolar democrática. *Recima21 - revista científica multidisciplinar***,** v. 4, n. 11, p. e4114322, 2023. Disponível em: https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/4322. Acesso em: 28 abr. 2025.

MORAES, Ana Carolina Carvalhêdo; SOUZA, Felipe Micael Almeida de; BORGES, Kamylla Pereira. Os sentidos dos processos de escolarização para os educandos da eja. *In:* Brasil. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. *Em.formação:* destaques 2017–2018. Goiânia: Editora IFG, 2020. Disponível em: https://editora.ifg.edu.br/editoraifg/catalog/book/45. Acesso em: 26 mar. 2025.

SOUZA, Felipe Micael Almeida de; NETO, Weslany Silvério; LEITE, Vanessa Carneiro. Oficinas temáticas e o ensino de química: um relato de experiência. *Secitec - IFG - Anápolis,* 2019. Disponível em: https://computacaoifg.com.br/gcisub/index.php/secitecana/article/view/52. Acesso em: 26 mar. 2025.

SOUZA, Isaura Lays Sá Fernandes de. Educação infantil e rotina pedagógica. *In:* Conedu, 7., *Anais...* João Pessoa: Editora Realize, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA9_ID3720_04082020212415.pdf. Acesso em: 28 mar. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Anápolis, 2021. Disponível em: https://cdn.ueg.edu.br/source/pedagogia_-_campus_ciencias_socio-economicas_e_humanas_206/conteudo/12823/PPC__Pedagogia__2021.pdf. Acesso em: 26 mar. 2025.

WRASSE, Carlos Laércio. A psicomotricidade no processo de ensino aprendizagem na educação infantil. *R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol, Medianeira,* v. 09, n. 24, p169-183, set./dez 2018. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/viewFile/5190/pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

O controle em sala de aula para o desenvolvimento na educação infantil

Fernanda de Souza Vieira[145]

Cibele Pimenta Tiradentes[146]

Resumo: O presente Relato tem o propósito de relatar as experiências desenvolvidas no processo de desenvolvimento do Estágio na escola CMEI Mário Quintana na Educação Infantil em Anápolis, supervisionado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. As experiências desenvolvidas envolvem controle em sala de aula, que é um aspecto essencial na Educação Infantil, que deve ser compreendido, sensível e cuidadoso. Nesta etapa, o controle deve surgir não como imposição, mas acolhimento. O controle é positivo quando proporciona um ambiente seguro, onde os pequenos se sentem à vontade para aprender e explorar. O controle não deve ser autoritário e opressor, mas é firme, mas acolhedor. A rotina organizada é essencial para guiar as atividades, mas a disciplina da classe pode ser rígida para alguns alunos. Manter a ordem na sala de aula da Educação Infantil é complexo, mas é importante para ajudar as crianças a criarem bons hábitos e aprenderem a conviver em grupo.

Palavras-chave: educação infantil; controle; estágio; sala de aula.

Introdução

O relato de experiência monitorado na Educação Infantil se garante como uma rica oportunidade de relacionamento entre teoria e prática, de vivência do cotidiano escolar. Nesse relato pretendo apresentar a efetividade da liderança em sala de aula que ocorreu no CMEI Mário Quintana, além de relatar as experiências desenvolvidas a partir deste processo em estágio.

O objetivo deste trabalho é ressaltar a importância do controle que o professor deve ter em sala como peça fundamental para construção de um local rico em aprendizagem, desenvolvendo o intelecto das crianças com base no desempenho pedagógico da escola.

[145] Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela UEG _ UnUCSEH - Nelson de Abreu Júnior E-mail: fernandasouza1174@gmail.com.

[146] Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia Mestra em Ciências Ambientais e Saúde pela Universidade Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC) E-mail: cibele.tiradentes@ueg.br.

Minha experiência comprovou que a autoridade em sala de aula deve ser realizada de forma paciente, método em que foi usado pela professora, consistiu em acalmar o grupo e incentivá- los a pensar sobre o que estava acontecendo, relembrando os eventos desde o início do ano.

Desenvolvimento

O controle em sala de aula é um aspecto essencial na Educação Infantil, mas precisa ser compreendido de forma sensível e cuidadosa. Nesta etapa da vida, as crianças estão em pleno processo de desenvolvimento emocional, social e cognitivo, é nesse contexto que o controle deve surgir não como imposição, mas acolhimento.

Controlar a sala de aula significa estabelecer limites claros, propor rotinas bem definidas e construir regras junto com as crianças. Esse controle é positivo quando proporciona um ambiente seguro, onde os pequenos se sentem à vontade para aprender e explorar. Quando sabem o que esperar do ambiente e do adulto que os orienta, as crianças se desenvolvem com mais confiança.

Nesse processo, o docente desempenha a função de mediador e cuidador. Organiza-se o espaço, conduz-se os momentos de convivência, ouvem-se as necessidades do grupo e propõem-se soluções que respeitam a individualidade de cada criança. O controle se dá por meio de atitudes e exemplos fornecidos pelos adultos.

É importante destacar que esse tipo de controle não deve ser autoritário ou opressor. O excesso de rigidez pode acabar comprometendo o desenvolvimento infantil. O professor precisa ser firme, mas também acolhedor, estabelecendo limites, mas permitir escolhas.

Durante meu estágio na Educação Infantil, tive a oportunidade de observar de forma prática como o controle e a organização em sala de aula impactam diretamente o desenvolvimento das crianças. Essa experiência me permitiu não apenas confirmar teorias estudadas anteriormente, mas também refletir sobre os desafios e limitações desse controle no ambiente escolar.

Desde o primeiro dia, ficou claro que ter uma rotina organizada é essencial para guiar as atividades, o afeto logo na entrada da escola, com gestos de carinho e encaminhamento para o café da manhã, revela a tentativa de criar um ambiente efetivo. Em seguida, cuidados básicos como beber água, ir ao banheiro e organizar o material para o início das atividades pedagógicas. Essa sequência, repetida diariamente, é fundamental para estabelecer uma rotina para crianças. Mas embora a rotina seja essencial, ela pode, por vezes, tornar-se rígida para alguns alunos.

Ao longo das observações, percebi que a professora adotava múltiplas estratégias para garantir a disciplina da classe, tais como a utilização de músicas para a organização de filas, carteiras identificadas com a foto e o nome de cada criança, fichas com nomes nos materiais e até mesmo a realização de orações antes das refeições. Essas estratégias se mostraram eficazes, na maioria das ocasiões, para assegurar a disciplina da classe. Entretanto, notei que a ênfase na obediência e na observância de normas, apesar de ser imprescindível em alguma medida, restringia a criatividade de determinados estudantes.

> Há outras situações na sala de aula que, também, favorecem práticas de educação social e moral: formas de comunicação com os alunos, organização do trabalho em grupo, utilização do material de uso comum, aplicação de recompensas (prêmios, castigos etc.), tratamento das diferenças entre alunos (sociais, étnicas, de sexo, linguísticas, de crenças religiosas, econômicas etc.), a própria organização da sala de aula (limpeza, distribuição de lugares, uso de material didático, etc.) (Libâneo, 2010, p. 7).

Houve momentos em que o comportamento das crianças se mostrou mais inquieto, principalmente durante atividades que exigiam concentração por longos períodos. Nesses casos, a professora recorreu a outras propostas pedagógicas como ao levar as crianças ao pátio para uma pausa antes de retomar as tarefas. Essa atitude revelou um olhar atento às necessidades das crianças.

As atividades desenvolvidas como colorir, construir com blocos, cantar, explorar a varanda e aprender curiosidades sobre a cidade de Anápolis foram realizadas em um ambiente

organizado. A repetição das mesmas atividades diariamente acaba trazendo alguns benefícios, como a familiaridade com as rotinas e o costume do trabalho em grupo.

No geral, percebi que manter a ordem na sala de aula da Educação Infantil é algo complexo. É importante para ajudar as crianças a criarem bons hábitos e aprenderem a conviver em grupo, mas precisa ser feito com cuidado, equilibrando regras e liberdade.

Ao agir com cuidado e segurança, o educador é capaz de estabelecer um ambiente receptivo e favorável para o aprendizado. No entanto, também é crucial considerar as limitações das crianças, escutando suas ideias, interesses e formas singulares de se expressar.

O estágio me mostrou que, mais do que seguir regras prontas, é preciso refletir criticamente sobre como o controle da sala influencia o desenvolvimento das crianças. Lembro-me de uma situação em que a turma que estagiei no CMEI Mário Quintana com crianças de 3 anos, estava bastante agitada após brincar no pátio. Era um momento em que realizamos a roda de conversa em que acontecia o momento de repetir as letras do alfabeto, como consoantes e vogais, as letras dos colegas, o clima do dia, se tinha sol, céu nublado ou chuva, quantas meninas e meninos havia na sala, trabalhar o tema da semana, como por exemplo o tema da semana era “FAMÍLIA”, para assim organizar o restante da rotina. Naquele dia, a conversa não se desenvolvia, as crianças se levantavam, falavam ao mesmo tempo e havia um clima de desatenção em toda parte.

Diante disso, a professora respirou fundo e parou a atividade. Reuniu o grupo de maneira calma, sentou-se ao nível dos olhos deles e propôs que pensássemos todos juntos sobre o que estava acontecendo. Relembrou os combinados que havíamos feito no início do ano sobre escutar o colega, levantar a mão para falar e respeitar o momento de cada um.

A partir daquele momento, a roda voltou a acontecer de maneira mais tranquila. As crianças passaram a se respeitar mais durante a fala e a escuta, e eu pude notar como a retomada dos limites contribuiu para a harmonia da turma. Essa situação me mostrou que o controle não precisa ser imposto com rigidez, mas construído com diálogo, paciência e afeto.

"O papel do gestor escolar na atualidade é extremamente complexo, pois exige competências técnicas, políticas e relacionais para articular a participação da comunidade escolar na construção de uma escola de qualidade" (Heloísa, 2009)

Ao longo do tempo, notei alterações significativas, as crianças começaram a realizar mais atividades sozinhas, a expressar-se de maneira mais nítida e a respeitar o espaço coletivo. A sala tornou-se mais serena e adequada para o aprendizado, já que elas já compreendiam a rotina e sabiam como se comportar naquele espaço.

Essa experiência reforçou em mim a importância de um controle que acolhe, organiza e ensina. Um controle que estabelece limites, mas que também reconhece os sentimentos e os desejos das crianças. Afinal, na Educação Infantil, o desenvolvimento está diretamente ligado à forma como o adulto conduz a convivência, oferecendo segurança sem tirar a liberdade.

Considerações finais

O estágio, por sua vez, constitui um marco crucial na formação acadêmica e profissional de qualquer aluno, tendo a chance de colocar em prática o que foi aprendido na teoria. Isso contribui para solidificar o conhecimento e compreender sua expressão no dia a dia profissional. Desenvolvendo o aprimoramento de habilidades essenciais como a Comunicação, trabalho colaborativo, estrutura, solução de dificuldades e até mesmo comprometimento profissional.

O aluno experimenta o dia a dia da profissão que escolheu, o que contribui para uma melhor compreensão do campo e para a decisão se realmente tem interesse em persistir nela. Assim, a vivência obtida durante o estágio é altamente apreciada no mercado laboral. Ela evidencia que o aluno já experimentou a realidade do trabalho e está mais apto a assumir responsabilidades.

Durante todo o período que eu estava observando o professor uma coisa que pude perceber e me chamou atenção é que as crianças não conseguiam ficar quietos durante a

explicação do tema tratado na semana pela professora então irei propor um projeto de intervenção que vai ajudar de fato na criança saber a importância desse momento em sala de aula e cada um em seu devido lugar

Referências

LIBÂNEO, José Carlos. Práticas *de organização e gestão da escola*: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos. Disponível em: https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_jose_carlos_libaneo_i.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.

LÜCK, Heloísa. *Os desafios da liderança nas escolas para a educadora paranaense, somente uma escola bem dirigida obtém bons resultados*. Disponível em: https://gestaoescolar.org.br/conteudo/787/heloisa-luck-fala- sobre-os-desafios-da-lideranca-nas-escolas. Acesso em: 29 set. 2025.

Experiência de Estágio na Área de Marketing e Administração na Empresa Genus Tecnologia

Fernanda Rodrigues Fernandes Carneiro[147]
Adriana Aparecida Costa[148]

Resumo: O presente relato descreve a experiência de estágio supervisionado na área de marketing e administração da empresa Genus Tecnologia, especializada em soluções de software. O estágio teve como objetivo proporcionar à estudante a vivência prática das rotinas administrativas, financeiras e de comunicação digital, abrangendo atividades como apoio na criação e planejamento de postagens nas redes sociais, colaboração no desenvolvimento e manutenção do site institucional, elaboração de relatórios gerenciais e auxílio em tarefas financeiras e organizacionais. Durante o período, foi identificada uma situação-problema relacionada à falta de padronização nas postagens e integração entre os setores de marketing e administrativo, o que impactava a consistência da identidade visual e o fluxo de informações. A resolução envolveu planejamento estratégico, definição de cronograma de postagens e alinhamento interno. A experiência contribuiu significativamente para o desenvolvimento de competências técnicas, comunicacionais e de gestão, reforçando a importância da integração entre áreas para o fortalecimento da imagem institucional.

Palavras-chave: marketing digital; gestão empresarial; comunicação organizacional.

Introdução

Este relato apresenta a experiência de estágio supervisionado realizada por Fernanda Rodrigues Fernandes Carneiro, estudante do curso de Administração da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior.

O estágio constitui parte fundamental da formação acadêmica, proporcionando ao estudante a oportunidade de aplicar na prática os conhecimentos adquiridos durante o curso e compreender o funcionamento real das organizações. Na área de marketing e administração, essa vivência se torna essencial, pois possibilita compreender a dinâmica entre setores

[147] Graduanda do Curso de Administração E-mail: fernandarfc1@gmail.com.
[148] Pós-Graduada em Gestão Estratégica de Marketing (1998), pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás E-mail adriana.aparecida@ueg.br.

estratégicos da empresa e a importância da comunicação integrada para o fortalecimento da marca e da eficiência operacional. O presente trabalho tem como objetivo relatar as atividades desenvolvidas no estágio supervisionado realizado na empresa Genus Tecnologia, apresentar uma situação-problema vivenciada, sua análise e resolução, refletindo sobre os aprendizados obtidos ao longo do processo.

Contextualização

A Genus Tecnologia é uma empresa especializada no desenvolvimento de softwares e soluções tecnológicas voltadas à automação de processos empresariais. Com sede em Anápolis (GO), a empresa atua em diversos segmentos e tem como missão oferecer ferramentas que otimizem a gestão e o desempenho de seus clientes. O setor de marketing e administração desempenha papel estratégico dentro da organização, sendo responsável tanto pela imagem institucional quanto pelo apoio na gestão financeira e operacional. De acordo com Kotler e Keller (2018), o marketing moderno deve ser visto como um processo de criação de valor e construção de relacionamentos, o que exige planejamento, coerência e integração com as demais áreas da empresa. Durante o estágio, foram desempenhadas as seguintes atividades: apoio nas atividades de marketing digital, criação e planejamento de conteúdos, colaboração no site, suporte em relatórios, emissão de notas fiscais e acompanhamento das rotinas financeiras. Essas atividades permitiram o desenvolvimento de habilidades práticas de comunicação, organização e gestão, além de promover uma visão mais ampla sobre a importância do alinhamento entre o setor de marketing e o administrativo para o sucesso organizacional.

Situação-Problema Vivenciada

Durante o estágio, foi identificada uma situação-problema relacionada à falta de padronização nas postagens das redes sociais da empresa, que apresentavam diferentes estilos

de comunicação e horários de publicação inconsistentes. Além disso, havia dificuldade de integração entre o marketing e o setor administrativo, o que gerava atrasos na divulgação de informações e na aprovação de conteúdos. Essa falta de uniformidade prejudicava a identidade visual da empresa e impactava o alcance das publicações. Segundo Kotler (2018), a consistência da comunicação é essencial para fortalecer a imagem da empresa e criar confiança junto ao consumidor.

Análise e Resolução do Problema

Diante dessa situação, a estagiária, sob orientação da supervisora e do setor responsável, iniciou um planejamento de padronização da comunicação digital, com o objetivo de tornar as postagens mais organizadas e alinhadas à identidade visual da Genus Tecnologia. O trabalho começou com o levantamento das publicações anteriores, analisando quais tipos de conteúdo geravam maior engajamento e quais precisavam de melhorias.

Em seguida, foi desenvolvido um cronograma mensal de postagens, definindo temas, horários e formatos de publicação para manter uma frequência regular nas redes sociais. Também foram criados modelos visuais no Canva, seguindo as cores e o estilo da empresa, o que ajudou a deixar o perfil mais harmônico e profissional. Além disso, houve uma melhor integração com o setor administrativo, garantindo que informações e campanhas fossem aprovadas com antecedência, evitando atrasos e retrabalhos.

Com essas ações, foi possível melhorar significativamente a coerência visual e o fluxo de comunicação interna, tornando o processo de criação mais organizado e eficiente. Segundo Chiavenato (2014), a comunicação organizacional eficiente é um dos pilares da administração moderna, pois permite integração entre setores e favorece o alcance dos objetivos da empresa. As mudanças aplicadas também aumentaram o alcance e o engajamento das postagens, mostrando a importância do planejamento e da padronização nas estratégias de marketing digital.

Metodologia aplicada

O presente relato baseia-se em observação prática, análise documental e fundamentação teórica, com base na vivência do estágio supervisionado realizado na empresa Genus Tecnologia entre 1º de maio de 2025 e 30 de abril de 2026, totalizando 200 horas de atividades. Durante o período, as ações foram acompanhadas por profissionais da empresa e pela supervisão acadêmica da Universidade Estadual de Goiás, buscando unir teoria e prática para o desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais na área de marketing e administração.

Considerações Finais

O estágio supervisionado na Genus Tecnologia proporcionou uma vivência enriquecedora, permitindo compreender na prática a importância da comunicação integrada e da gestão eficiente dos processos administrativos. A experiência mostrou que o marketing digital é um dos principais instrumentos de fortalecimento da imagem institucional, especialmente em um cenário em que as empresas dependem da presença on-line para se manterem competitivas.

Durante o estágio, foi possível observar que o marketing vai muito além da criação de postagens. Ele envolve planejamento, análise de resultados, definição de identidade visual e coerência na comunicação. As redes sociais se revelaram fundamentais para aproximar a empresa do público, promovendo interação, credibilidade e engajamento. Além disso, o site institucional mostrou-se essencial para transmitir profissionalismo e facilitar o acesso às informações, funcionando como um canal oficial de contato e apresentação da empresa.

A vivência também evidenciou a importância de manter consistência na postura e linguagem corporativa, pois cada detalhe da comunicação — desde o design das postagens até o atendimento ao cliente — reflete a imagem e os valores da organização. Dessa forma, o

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

marketing digital, quando bem aplicado, torna-se um elemento estratégico para consolidar relacionamentos e fortalecer a reputação da marca.

Por fim, o estágio possibilitou o desenvolvimento de competências como organização, criatividade e responsabilidade, essenciais para a atuação profissional na área administrativa. Conclui-se que a experiência contribuiu significativamente para a formação da estagiária, ampliando sua compreensão sobre o papel do marketing e da comunicação empresarial na era digital, além de reforçar a importância da integração entre teoria e prática na construção de uma carreira sólida.

Referências

CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à Teoria Geral da Administração*. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

KOTLER, Philip; KELLER, Kevin Lane. *Administração de Marketing*. 15. ed. São Paulo: Pearson, 2018.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. *Teoria Geral da Administração*: da revolução urbana à revolução digital. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

Experiências e vivências do estágio em educação infantil

Fernanda Tolentino Nunes Beijamim[149]

Resumo: O estágio supervisionado em Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), realizado no CMEI Drª Zilda Arns Neuman, proporcionou uma experiência enriquecedora na docência compartilhada com o Agrupamento I. Ao longo do período, foram realizadas diferentes propostas da rotina inicial. A participação ativa permitiu ampliar a visão sobre o planejamento pedagógico, fortalecer a relação entre teorias trabalhadas com a (BNCC) Base Nacional Curricular Comum, a (LDB) Leis de Diretrizes e Bases, e alguns pensadores da educação Infantil com Gladis e krammer, e prática e aprimorar competências essenciais para o exercício profissional, destacando a importância do brincar e da interação para o aprendizado.

Palavras-chave: educação infantil; estágio supervisionado; prática pedagógica.

Introdução

O presente relato de experiência tem como importância relatar os acontecimentos que ocorreram no estágio supervisionado em licenciatura em pedagogia, na etapa da docência compartilha, em que a professora em formação realizou a “rotina inicial” na turma do agrupamento I.

O estágio supervisionado em licenciatura em pedagogia tem como objetivo integrar a teoria estuda com a prática no CMEI, em que permite o futuro professor aplique os conhecimentos estudados. Também tem como objetivo compreender a rotina escolar e a realidade da instituição onde foi realizada no primeiro semestre do ano de 2025, no CMEI Drª Zilda Arns Neuman.

[149] Graduando do Curso de pedagogia. E-mail: fetolentinonunes@gmail.cm.

Desenvolvimento

A docência compartilhada foi realizada no período de 22 de maio a 12 de junho, no Agrupamento I. Durante esse período, buscou-se desenvolver atividades relacionadas à Rotina Inicial, cujas ações envolveram a chamadinha, a janela do tempo, o trabalho com cores primárias, alfabeto e formas geométricas. Essa prática está de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que estabelece, em seu Art. 29, que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementação à ação da família e da comunidade. Nessa perspectiva, Kramer (1999) reforça que a Educação Infantil é um espaço de direitos, onde as experiências pedagógicas devem respeitar a cultura, o tempo e a forma de aprender da criança, reconhecendo-a como sujeito histórico e social.

Para a chamadinha, a professora em formação utilizou peixinhos com os rostos das crianças, fichas com seus nomes e o espelho, o que proporcionou momentos de reconhecimento da própria imagem e do nome, favorecendo o fortalecimento da identidade. Essa proposta dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que ressalta, no campo de experiências "O eu, o outro e o nós", a importância de que a criança reconheça suas características pessoais e as diferenças entre os sujeitos, respeitando a diversidade. Além disso, está alinhada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que define a Educação Infantil como etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais.

De acordo com Kramer (1999), a construção da identidade infantil ocorre nas interações sociais, sendo essencial que a escola proporcione vivências que possibilitem a afirmação de si e o reconhecimento do outro, fortalecendo o sentimento de pertencimento. Segundo Gladis (2010), atividades que promovem o reconhecimento de si e do outro são fundamentais para o processo de construção da identidade e da autonomia na infância.

A janela do tempo foi explorada por meio de gravuras representando diferentes condições climáticas (sol, nuvem, chuva), sendo afixada diariamente, a imagem

correspondente ao clima observado. Essa atividade promove a observação e a percepção do ambiente, contribuindo com o campo de experiências "Corpo, gestos e movimentos", conforme orienta a BNCC (2018).

Além disso, reforça o que a LDB (1996) determina sobre a importância de experiências pedagógicas que promovam o desenvolvimento global da criança. Kramer (1999) destaca que a criança é um sujeito ativo que interpreta e ressignifica o mundo à sua volta, sendo fundamental que a prática pedagógica valorize a exploração do ambiente e das situações do cotidiano como fonte de aprendizagem.

As cores primárias foram abordadas por meio de patinhos coloridos e músicas, o que possibilitou uma aprendizagem lúdica e significativa. O uso da música como recurso potencializa o desenvolvimento da percepção visual e auditiva, como também indicado por Gladis (2010), afirmando que a musicalidade na educação infantil favorece a expressão corporal, emocional e cognitiva das crianças. Conforme Kramer (1999), a ludicidade, a música e as artes são linguagens essenciais para a expressão da criança, permitindo que ela comunique seus sentimentos e pensamentos de forma criativa, fortalecendo seu desenvolvimento integral.

O alfabeto foi trabalhado a partir de músicas, estimulando o contato com as letras de forma lúdica, favorecendo o processo de letramento inicial. A BNCC (2018), no campo de experiências "Escuta, fala, pensamento e imaginação", defende que a criança tenha acesso à linguagem oral e escrita em contextos significativos. Da mesma forma, a LDB (1996) prevê que a Educação Infantil deve oferecer experiências que favoreçam o desenvolvimento da linguagem e da comunicação, preparando a criança para as etapas seguintes da educação básica. Para Kramer (1999), a alfabetização deve ser entendida como um processo de letramento que respeita o ritmo da criança e privilegia situações em que a linguagem escrita tenha função social, garantindo sentido ao aprendizado.

As formas geométricas - triângulo, quadrado, retângulo e círculo - foram exploradas no painel da sala, permitindo que as crianças identificassem e nomeassem as figuras. Essa atividade contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, promovendo a

construção de noções espaciais e geométricas, como propõe a BNCC (2018) no campo "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações". Além disso, a LDB (1996) reforça que experiências diversificadas devem ser oferecidas para favorecer o desenvolvimento integral da criança. Kramer (1999) ressalta que a aprendizagem matemática deve ocorrer em contextos significativos, nos quais a criança possa manipular, comparar e descobrir, tornando o conhecimento fruto de sua própria ação.

Desse modo, as atividades desenvolvidas durante a docência compartilhada aliaram a ludicidade às propostas pedagógicas previstas na BNCC (2018), respeitando o estágio de desenvolvimento infantil, favorecendo aprendizagens significativas, conforme defendido por Gladis (2010), que enfatiza o papel do professor como mediador entre o conhecimento e as vivências concretas da criança. Ao mesmo tempo, essas práticas estão em consonância com a LDB, reforçando a importância de experiências que promovam o crescimento global e integrado da criança, respeitando suas necessidades físicas, cognitivas, afetivas e sociais. Nesse sentido, Kramer (1999) enfatiza que a Educação Infantil deve ser um espaço de direitos, no qual a criança seja protagonista de sua aprendizagem, valorizando sua história, sua cultura e suas múltiplas linguagens.

Considerações finais

O Estágio Supervisionado na Educação Infantil 1, realizado no CMEI Drª Zilda Arns Neuman foi um momento importante de aprendizado e troca de experiências com todo a comunidade escolar – gestão, professores e as crianças-. Ao longo do período, foi possível observar de perto a rotina da escola, entender melhor os processos e desenvolver habilidades técnicas e interpessoais que são fundamentais no ambiente escolar

A vivência prática no ambiente da instituição que nos acolheu, complementou os conteúdos vistos durante a formação acadêmica dos semestres anteriores, contribuindo para uma compreensão mais clara das teorias estudas e como aplicá-las na realidade

Durante o período de docência compartilhada, foi possível amadurecer e colocar em prática parte dos conhecimentos adquiridos ao longo da graduação, especialmente no que diz respeito às teorias educacionais e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A experiência incluiu a realização de parte das aulas, em especial da rotina inicial, o que contribuiu significativamente para o desenvolvimento da prática pedagógica. Essa etapa também permitiu a realização de parte do plano de aula que contribuiu para o enriquecimento pedagógico.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Brasília, MEC, 2018. Disponível em: www.mec.go.gov.br.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - LDB, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Orgs). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

KRAMER, Sônia (org.). *Infância e educação infantil.* Campinas (SP): Papirus, 1999.

Vivências e reflexões, ensino médio: percepções acerca das subjetividades

Fernando Mateus das Neves Felício[150]
Silvair Félix dos Santos[151]

Resumo: O presente trabalho traz para o leitor algumas experiências e pontos de vista de um estagiário do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Anápolis, Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior, pertencente ao oitavo período, sobre as diferentes percepções acerca do ensino médio em relação às diferentes etapas, subjetividades e necessidades de cada aluno. As reflexões são tratadas acerca das vivências de estágio no ensino médio, levando em consideração a construção de conhecimento do estudante durante seus momentos de práticas de estágio. Serão tratados assuntos como as etapas, particularidades de cada aluno e as pressões pessoais acerca do processo de formação num curso de licenciatura.

Palavras-chave: ensino superior; etapas; experiências; estágio supervisionado, língua portuguesa.

Introdução

De início, devemos tratar de um assunto indispensável, o estágio supervisionado e as experiências que ele traz para aqueles que o vivenciam durante um curso de formação de professores. Professores em formação são direcionados ao estágio para que possam vivenciar, na pele, o que é ser um professor. A partir do quinto e sexto períodos da graduação, os discentes são orientados a realizarem as práticas de estágio supervisionado no ensino fundamental, e o sétimo e oitavo períodos no ensino médio nas escolas de educação básica. E no meu caso não foi diferente, como um graduando do curso de letras, estou finalizando o oitavo período com muitas experiências marcantes em meu estágio.

[150] Graduando do Curso de Letras. fernandoestudos4@gmail.com.
[151] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Letras. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: silvair@ueg.br.

Ao compartilhar as minhas experiências, poderei trazer algumas das ideias de como o estágio funciona nos ambientes da faculdade e da escola de educação básica e refletir acerca desses momentos de formação.

Quando eu era um calouro, novato na faculdade e no curso, frequentemente escutava os veteranos trazerem ideias e relatos desanimadores sobre o processo do estágio supervisionado. Eu notava, muitas vezes, colegas de sala, ansiosos e com medo do que havia de chegar no futuro. No entanto, pensei em levar isso como algo construtivo para mim, encarando isso de forma destemida e com muita boa vontade, portanto, não me deixei desanimar.

Compreendo que a comunidade de educadores e professores necessitam de constante aprendizado e de compreensão acerca da sala de aula. Por ser um local de subjetividades é necessário a construção de um olhar maduro vindo do professor para obter sucesso escolar nessa profissão tão complexa. O compartilhamento de experiências. Seja na universidade, seja na educação básica nos leva a analisar e a refletir sobre o nosso local de atuação, tornando-o cada vez mais crítico, analítico e inclinado ao desenvolvimento de nossa sociedade.

Minha jornada no ensino fundamental II me trouxe bastante experiência para a minha caminhada como professor. Algo que ocasionou uma maior maturidade em mim, para chegar mais preparado nas atividades no ensino médio.

Gostaria, neste relato, de trazer o foco para minhas experiências com o ensino médio, abastecendo-me de curtas comparações com o ensino fundamental II.

Desenvolvimento

Torna-se notório que cada etapa da educação (cada série) possui suas particularidades acerca da questão de desenvolvimento do aluno, ou seja, de sua maturidade, de seu "crescimento", da sua forma de entender o mundo e de reagir a partir das experiências que são vivenciadas na escola. É importante que o professor compreenda melhor cada fase do aluno, para saber lidar da melhor maneira possível com suas atitudes.

No ensino fundamental II, enquanto ainda muito inexperiente, lidei com diversos problemas acerca da indisciplina e de desordem vindo dos alunos. De início, fiquei bastante irritado e deixava os problemas me afetar. No entanto, depois de muitas experiências com regências e observações direcionadas aos professores de estágio, compreendi muitas coisas, como ter paciência e ter firmeza e resiliência para reagir aos desafios.

Percebi que diversos fatores podem contribuir para que os alunos se sintam desconfortáveis na sala de aula naquela idade, aspectos como, desenvolvimento do corpo e dos hormônios, problemas com ansiedade, problemas familiares, falta de motivação, ou até mesmo, um clima desfavorável, em caso de dias com altas temperaturas. Então, não é nada pessoal com o professor, é apenas uma fase em que o educador precisa compreender e buscar maneiras de criar sintonia com a turma, algo que exige paciência.

Ao trabalhar com o ensino médio num colégio estadual na cidade de Anápolis, pude conhecer melhor como funcionam as turmas nessa fase, há sim problemas com alunos fazendo algumas brincadeiras durante a aula, no entanto, são mínimos os acontecimentos. Pude observar que nessa etapa os ocorridos são completamente diferentes.

Lecionando aulas para eles, reparei que muitos aparentam estar cabisbaixos, com algum tipo de preocupação, alguns demonstram incertezas com a vida naquela etapa. Mas a grande maioria demonstrava estar pensativa, sem contar, o que deve se passar na mente deles naqueles momentos de aula. Nessa fase percebi que há uma grande pressão nesses adolescentes para “ser alguém”. Alguns estão preocupados com a carreira acadêmica, outros com cursos técnicos, outros com o mercado de trabalho, já outros possuem uma grande interrogação dentro deles, de que seguir.

Acredito que a sociedade, conscientemente e inconscientemente, pressiona esses jovens a fazer escolhas difíceis para a idade deles, gerando ansiedades e outros sentimentos. Enfrentar esse turbilhão de dúvidas, algumas vezes até lidando problemas em casa, não deve ser nada fácil. Nesses momentos, o meu papel de professor foi muito além de apenas ensinar conteúdos. Nessa fase, tudo foi diferente para mim, eu já não estava mais precisando ser aquele professor do ensino fundamental II que dava várias broncas o tempo todo, pois

precisava chamar muito a atenção dos alunos. Nesses momentos então, eu passei a ser aquele professor que precisava escutar o aluno, entendê-lo, explicar fenômenos para eles, ser amigo, ajudá-lo a ter um pensamento crítico, e acima de tudo, trazê-los para a aula. O diálogo se tornou fundamental para que houvesse uma troca e o aprendizado dos conteúdos.

Quando eu via alguns alunos, de certa forma chamando a atenção na aula, fazendo brincadeiras, ou quando estavam retraídos demais, eu sempre ia falar com eles, e com muita coincidência, todos tinham muito a dizer, às vezes eles só sentem a necessidade de compartilhar algo.

Durante as vivências tive que me reinventar e ser um professor mais maduro, buscando primeiro entender como eles se sentiam e pensavam, para só depois os ensinar melhor os conteúdos propostos. O ensino médio é uma corrida contra o tempo, os professores precisam bater metas, compreendi que não é um trabalho fácil.

A minha visão foi sempre buscar uma melhor forma de lidar com todas aquelas demandas da faculdade e da escola, e trazer um estudo prazeroso para os estudantes. De algum modo, eles tentam enfrentar a ansiedade e as pressões da melhor forma possível, pois, passaram a vida toda na escola e não conhecem a sociedade externa de forma ampla. Nesse sentido, a apreensão é muito compreensível.

Tive inúmeras conversas com alunos, e senti que cada vez mais que eu os fazia se sentirem compreendidos, eu os trazia um pouco mais para a minha aula. Nesse contexto, lidei com alunos agitados, tristes, irritados e receptivos. Entendi que tudo era uma construção diária, e que lidar com alunos foi muito interessante e importante para minha formação de professor. Não tive vivências de coisas absurdas em sala de aula para que eu pudesse descrevê-las, foram aulas normais, claro que não foram livres de algumas dores de cabeça, porém, todas foram superadas. Minhas vivências de estágio no ensino médio foram voltadas para a compreensão do outro e de como fazer um trabalho mais construtivo para alunos um pouco mais velhos, comparando com as séries anteriores.

Acabando o estágio, sinto que fiz muito bem em não me deixar abalar pelo medo acerca dos boatos de que seria algo desagradável demais, enfrentei vários momentos de

dificuldades, porém quando se tem um foco, tudo se torna leve e se consegue superar com muita determinação.

Sempre fui muito confiante, mas acreditar em mim mesmo foi essencial. Gostar muito da sala de aula e acreditar na educação me fez ter forças para continuar seguindo em frente. Disseram-me que chegaria um momento do estágio que eu iria me questionar, se realmente eu queria ser professor, e que iria optar em desistir, mas, estou finalizando o último período e felizmente esse momento não chegou.

Considerações finais

Em síntese, não devemos nos render à perspectiva de que ser professor é apenas ser bom em determinado conteúdo. Tentar ensinar de qualquer forma, colocando-a magicamente na mente do aluno, e esperar ou exigir que ele domine, não funciona. Eu precisei de incontáveis estratégias e planejamentos para lidar com a sala de aula. Eu lidei com subjetividade, com outros seres-humanos, e que na maioria das vezes, foram jovens e crianças que estavam em desenvolvimento corporal e mental. Percebi que os alunos estavam descobrindo o mundo e aprendendo a viver.

Ser professor significa além de ensinar. Nós aprendemos todos os dias. Cada sala de aula é um “tijolo” a mais que colocamos na construção do meu conhecimento e da minha maturidade como docente.

Buscar entender os porquês das coisas nos torna um professor mais sábio, e nos induz a tentar melhorar a educação e a sociedade. Ser um professor sábio é saber resistir e ter sucesso nos anos de profissão, para que não sucumba ao desgaste de lidar com a sala de aula utilizando formas equivocadas.

Referências

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2018. 288 p. (Coleção Magistério. Série formação do professor).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Didática*: o ensino e suas relações. 13. ed. rev. e atual. Campinas: Papirus, 2007. 192 p

Vivências docentes no Ensino Fundamental: O Estágio Supervisionado em Geografia I

Fernando Mendonça Filho[152]
Wânia Chagas Faria Cunha[153]

Resumo: O presente relato de experiência descreve as atividades desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado Obrigatório I do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), realizado no Colégio Estadual Rotary Donana, em Anápolis (GO). O estágio, com carga horária total de 100 horas, foi dividido entre atividades presenciais e não presenciais, contemplando as fases de observação e Semirregência. Nas observações, foram analisados o espaço físico da escola, os documentos institucionais e a dinâmica das aulas, especialmente de Geografia. Já na Semirregência, o estagiário participou de projetos escolares, auxiliou no planejamento, correção e aplicação de atividades, além de desenvolver práticas pedagógicas junto aos estudantes. Essa vivência permitiu compreender de forma crítica os desafios e potencialidades do ambiente escolar, destacando-se a carência de recursos pedagógicos e a necessidade de estratégias criativas no ensino. Conclui-se que o estágio foi fundamental para consolidar a identidade docente, aproximando teoria e prática e fortalecendo o compromisso com uma educação pública de qualidade.

Palavras-chave: estágio supervisionado; formação docente; Geografia escolar; prática pedagógica.

Introdução

O Estágio Supervisionado Obrigatório do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG) tem como finalidade promover a articulação entre a formação teórica e a prática pedagógica, proporcionando aos licenciandos a vivência no ambiente escolar. A estrutura curricular do curso de Licenciatura em Geografia prevê quatro estágios obrigatórios, com carga horária total de 400 horas, desenvolvidos de forma gradual ao longo da graduação.

Trata-se de um processo estruturado e progressivo, no qual o estagiário é inserido em ciclos formativos que contemplam desde a observação do espaço escolar até a regência e

[152] Graduando do Curso de Geografia. E-mail: fernando.765@aluno.ueg.br.
[153] Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de Geografia. Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: wania.chagas@ueg.br.

execução de ações pedagógicas próprias. De acordo com o regulamento de estágio da instituição, "[…] o Estágio Obrigatório em Geografia articula-se com os demais componentes curriculares do curso e contribui para a síntese do processo de formação […]" (UEG, 2023, p. 22).

Dentre os objetivos específicos do Estágio Supervisionado Obrigatório, destaca-se a oportunidade concedida ao estagiário de vivenciar o cotidiano escolar, desenvolver habilidades técnico-científicas e metodológicas, participar de projetos de pesquisa e extensão e fortalecer a articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, o regulamento reforça que o estágio busca "[…] proporcionar ao estagiário a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar e de realizar atividades teórico-práticas que o preparem para o efetivo exercício da profissão docente […]" (UEG, 2023, p. 23). Isso implica não apenas o conhecimento das práticas pedagógicas, mas também a reflexão crítica sobre o papel social do professor de Geografia na contemporaneidade.

Outro ponto relevante é o incentivo ao diálogo entre a universidade e os campos de estágio, aproximando a formação acadêmica das realidades educacionais das escolas públicas, que são priorizadas como campo de prática. O regulamento também aponta esse objetivo quando destaca a importância de "[…] promover a aproximação e o diálogo da Universidade com os campos de estágio e a sociedade […]" (UEG, 2023, p. 23), sinalizando um compromisso com a formação cidadã, democrática e transformadora. Assim, os objetivos do estágio não se limitam ao cumprimento de carga horária, mas à constituição de um profissional consciente, autônomo e comprometido com a educação pública de qualidade.

Nesse contexto, o Estágio Supervisionado Obrigatório não se reduz a uma exigência burocrática, mas se constitui como um momento privilegiado para que o futuro professor compreenda a complexidade do espaço escolar, reconheça os desafios estruturais e pedagógicos e experimente práticas que fortalecem sua identidade docente. A vivência adquirida nesse processo possibilita ao estagiário compreender a Geografia escolar como campo de mediação entre os saberes acadêmicos e a realidade vivida pelos estudantes, contribuindo para a construção de uma prática pedagógica crítica, inclusiva e transformadora.

Conforme o Regulamento de Estágio (REC) do curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), o estágio "[…] visa garantir a efetiva e concomitante relação teoria e prática, fornecendo elementos fundamentais para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários ao exercício da docência […]" (UEG, 2023, p. 6). Essa relação é construída de forma gradual, por meio da observação, participação, regência e ação pedagógica, promovendo uma imersão completa na realidade escolar.

Estágio Supervisionado Obrigatório em Geografia I

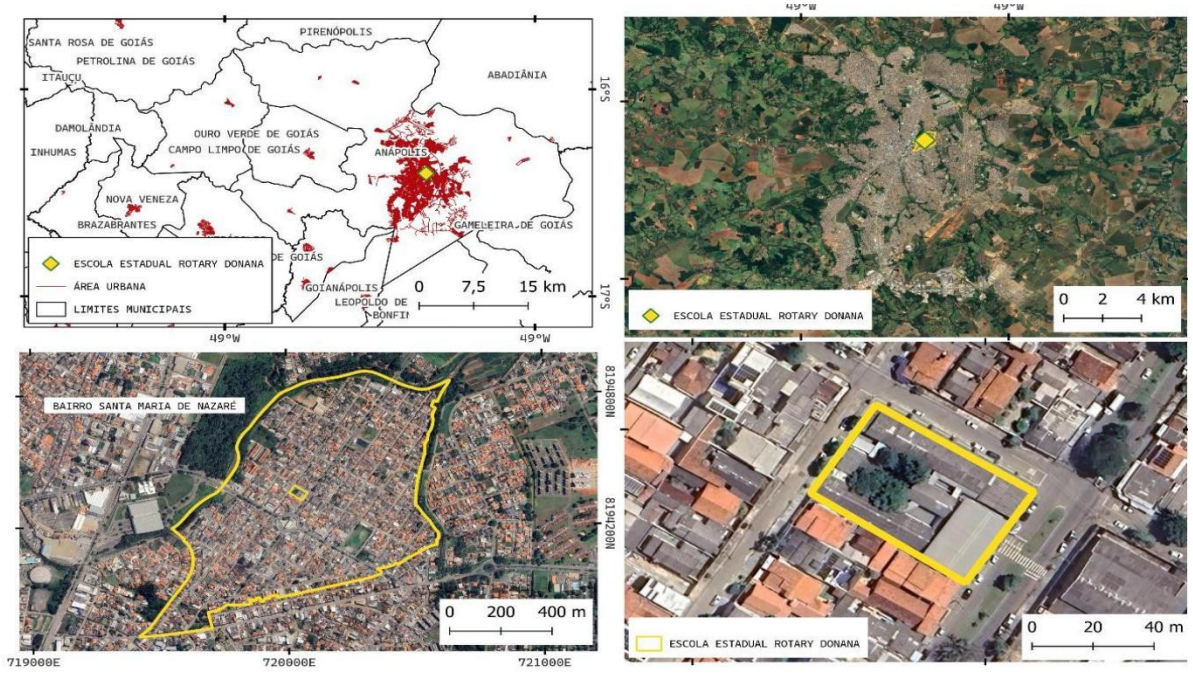
O Estágio Supervisionado Obrigatório I é uma etapa essencial na formação do futuro professor de Geografia, pois permite a vivência direta dos desafios e das possibilidades do ambiente escolar. Ele atua como elo entre a formação teórica universitária e a prática pedagógica cotidiana, preparando o licenciando para o exercício profissional de forma consciente, crítica e fundamentada.

A experiência prática também possibilita ao licenciando reconhecer a importância da autonomia docente no exercício da profissão. Como destaca Batista (2021), "[…] a atuação docente constitui uma forma de compreender a construção da Geografia escolar enquanto leitura espacial de mundo" (Batista, 2021, p. 13). Isso reforça que o estágio não é apenas um momento de aplicação técnica, mas um espaço de formação crítica, em que o estagiário começa a construir sua própria identidade pedagógica, articulando saberes científicos, escolares e experienciais.

O Estágio Supervisionado Obrigatório I foi realizado no Colégio Estadual Rotary Donana (Figura 1), instituição pública de Ensino Fundamental e Médio. Localiza-se no bairro Santa Maria de Nazaré, na cidade de Anápolis (GO). A escola ocupa uma área total de 2.520 m², sendo 1.514,77 m² de área construída, com infraestrutura composta por 9 salas de aula, biblioteca, quadra coberta, cozinha, banheiros adaptados, espaços administrativos (diretoria, secretaria, sala dos professores, de coordenação pedagógica e de orientação educacional), Pátio aberto com ambiente arborizado, pequeno hall para atividades fora de sala, etc.

A comunidade escolar é formada por aproximadamente 484 estudantes, distribuídos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1° ao 3° ano do Ensino Médio, divididos nos turnos matutino e vespertino, além de 44 profissionais (23 professores, 1 diretora, 2 coordenadoras pedagógicas, 1 secretária escolar, 1 auxiliar administrativo, 1 coordenador administrativo-financeiro (CAF), 1 profissional dinamizador da biblioteca, 2 auxiliares de serviços gerais, 3 merendeiras, 2 vigias, 1 profissional de apoio escolar, 1 professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e 4 professores de apoio**)** atendendo a um público plural e diversificado.

Figura 1 - Localização do Colégio Estadual Rotary Donana



Fonte: Google Satélite / IBGE 2023. Elaboração: Autores (2025).

O Estágio Supervisionado I teve o total de 100 horas de atividades realizadas, divididas em atividades presenciais na universidade e na escola-campo e também não presenciais. As atividades presenciais na universidade voltaram-se para orientações gerais sobre o estágio, estudos de documentos do curso de Geografia a respeito do estágio, do currículo entre outros.

Na escola, foram destinadas ao estudo de documentos da escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e Programa de Desenvolvimento Escolar (PDE), entre outros, e às demais atividades relativas à Observação e Semirregência realizadas no período de abril a maio de 2025.

As atividades não presenciais foram dedicadas, sobretudo a elaboração, planejamento e execução de miniaulas, produção de material didático pedagógico e a elaboração e revisão de relatório de estágio. As atividades presenciais na escola-campo foram realizadas em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, em um total médio de 30 estudantes por sala, com idades entre 11 e 16 anos. Observou-se, no geral, um ambiente participativo e ao mesmo tempo desafiador, no qual os estudantes demonstram curiosidade e engajamento, ainda que necessitem de suporte pedagógico diferenciado para orientá-los com as demandas de linguagem, raciocínio lógico e competências socioemocionais próprias dessa faixa etária.

Resultados e discussões

O Estágio Supervisionado Obrigatório I é organizado em duas fases principais: Observação e Semirregência, cada uma com objetivos e atividades específicas. A fase de observação teve como propósito central possibilitar a observação tanto do espaço físico escolar quanto da dinâmica pedagógica da escola em questão. Através da observação direta, buscou-se analisar a estrutura física da escola, seu funcionamento interno e o contexto sócio-histórico-cultural em que está inserida. Buscou-se observar também, os diversos agentes sociais que compõem sua comunidade, além da dinâmica das aulas do professor supervisor, do comportamento dos alunos durante as mesmas. Atentou-se ainda à metodologia utilizada, à organização do tempo e do espaço em sala, ao uso de recursos didáticos e à forma como os conteúdos eram trabalhados, bem como à participação, interação e níveis de engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem. Essa etapa também possibilitou perceber as dimensões macro e micro do processo educacional, como as políticas institucionais, a gestão escolar, a rotina pedagógica e as interações cotidianas em sala de aula.

Já na fase de Semirregência, o objetivo foi assumir uma posição mais direta e ativa nas atividades escolares, proporcionando vivências reais da prática docente. Nessa etapa, as ações estiveram centradas na monitoria escolar, com a participação em projetos e eventos da instituição, e na monitoria docente, atuando como auxiliar do professor em sala de aula. Entre as tarefas que foram desenvolvidas, destacaram-se o apoio ao planejamento de aulas, elaboração de materiais didáticos, correção de avaliações e produção de registros escolares. Essa fase possibilitou um avanço significativo na formação prática, pois proporcionou maior participação nas atividades desenvolvidas em sala de aula, maior envolvimento com os alunos e também assumir responsabilidades com alguns processos do ensino-aprendizagem.

A Tabela 1 traz a distribuição das atividades previstas a respectiva carga horária cumprida durante o Estágio Supervisionado em Geografia I e o Quadro 1 apresenta o detalhamento das atividades presenciais desenvolvidas na escola, tanto na fase de Observação quanto de Semirregência.

Tabela 1 - Atividades previstas e Carga Horária do Estágio Supervisionado I

	FASES	ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA (horas/aula)			
			Não presencial	Presencial		Total
				Escola-Campo (Tabela II)	Instituição Formadora	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA I ENSINO FUNDAMENTAL	**Estágio de Observação e análise do espaço escolar** 50 horas	Orientações gerais sobre o estágio – Elaboração do Plano de Trabalho do Estágio	-	-	04	**04**
		Observação de aulas (principalmente de Geografia) em turmas variadas	-	12	-	**12**
		Estudo dos documentos básicos da escola (PPP e/ou PDE e Regimento) e da disciplina de Geografia (Currículo e planos de ensino).	-	08	02	**10**
		O planejamento e a prática do professor de Geografia (Observação e análise da relação teoria – prática)	-	-	08	**08**
	Estágio de Participação	Monitoria (em turmas do Ensino Fundamental)	-	30	-	**30**
		Planejamento de aulas, elaboração e correção de atividades.	12	-	04	**16**

	direta ou Semirregência 50 horas	Preenchimento de registros escolares, elaboração, aplicação e correção de atividades avaliativas. Elaboração do relatório do estágio.	12	-	08	**20**
Carga horária parcial			**24**	**50**	**26**	**100**

Fonte: UEG (2022).

A partir das atividades descritas Quadro 1, nota-se a realização de diversas atividades distribuídas entre as fases de observação e semirregência, totalizando 50 horas de atuação presencial na escola. A fase de observação teve início no dia 28/03, com observação de aulas nas turmas do 9º, 8º, 7º e 6º anos do Ensino Fundamental.

Quadro 1 - Carga horária e atividades realizadas presencialmente na escola

DIA	**FASE**	**TURMAS**	**ATIVIDADE**	
26/03	Semirregência	6° Ano	Projeto “Caderno Vivo”, auxílio aos alunos na atividade	
28/03	Observação	9° Ano 8° Ano 7° Ano	Correção de atividades do Pré Bloco e observação das aulas (aplicação de atividade)	
02/04	Observação	6° Ano 7° Ano 9° Ano	Observação de aula explicativa (Conteúdos como: Clima e Tempo, Região e Globalização)	
03/04	Semirregência	8° Ano	Aplicação de prova a atividade	
09/04	Semirregência	6° Ano	Correção de atividades	
	Observação	6° Ano	Observação de aula explicativa (História)	
10/04	Observação	6°Ano 7° Ano 9°Ano	Correção de Provas do Governo e observação de aulas	
16/04	Semirregência	6° Ano	Aplicação de prova e aulas de revisão de conteúdo	
TOTAL DE HORAS			**Observação**	**25 Horas**
			Semirregência	**25 Horas**

Fonte: Organizado pelos autores (2025).

Nestas, foi possível acompanhar diferentes estratégias de ensino, correção de atividades e aplicação de conteúdo. Em especial, no dia 28/03, foram observadas aulas e realizadas correções de atividades do "pré-bloco" (avaliações diagnósticas aplicadas no início de cada bimestre com o objetivo de verificar os conhecimentos prévios dos estudantes e orientar o planejamento pedagógico conforme as habilidades da BNCC, 2018) em três turmas distintas. Já no dia 02/04, foi possível assistir às aulas explicativas com foco nos conteúdos de Clima e Tempo, Região e Globalização. Além disso, no dia 10/04, houve observação de aula de História no 6º ano e aplicação de provas no 6º, 7º e 9º anos, completando mais um ciclo importante de inserção no cotidiano pedagógico da escola.

Na fase de Semirregência, foram desenvolvidas atividades mais próximas da prática docente, com destaque para o apoio direto aos estudantes e aplicação se atividades. No dia 26/03, por exemplo, realizou se auxílio aos alunos do 6º ano no desenvolvimento do "Projeto Caderno Vivo" (Figuras 2 e 3), que envolveu a organização e auxílio na realização das atividades pelos alunos, como por exemplo; dividir os alunos em grupos, organizar o material para elaboração do "cesto reciclado" a partir dos papéis e folhas usadas pelos alunos, explicar e auxiliar na forma da construção do cesto, etc. Em 03/04 e 16/04, realizou-se a aplicação de provas e atividades nas turmas do 6º e 8º anos, o que proporcionou envolvimento direto com os processos de avaliação. Também foram realizadas correções de atividades, promovendo a análise dos desempenhos dos alunos e o contato com as estratégias avaliativas utilizadas pelo professor supervisor. Todas essas experiências permitiram a construção de uma visão mais ampla sobre a prática pedagógica, reforçando a importância do estágio como momento privilegiado de formação e reflexão docente.

Figuras 2 e 3 - Auxílio no desenvolvimento do "Projeto Caderno Vivo"

Figura 2 - Alunos realizando atividades sob a supervisão do estagiário

Figura 3- Alunos realizando atividade em grupo.

Fonte: Organizado pelo autor (2025)

Considerações Finais

O Estágio Supervisionado Obrigatório I teve como objetivo principal promover a articulação entre a formação teórica e a prática pedagógica no contexto do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Através das etapas de Observação e Semirregência, que totalizaram 50 horas presenciais na escola, além das horas dedicadas a orientação, planejamento e reflexão acerca do estágio na universidade, que totalizaram as outras 50 horas de estágio.

A proposta do estágio se mostrou de extrema relevância tanto para a formação discente quanto para a aproximação entre a universidade e a comunidade escolar. Para mim, em particular, foi um período de intenso aprendizado e crescimento como futuro profissional. O

contato direto com a realidade da sala de aula, a interação com os alunos e a equipe pedagógica e a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos na universidade foram fundamentais para proporcionar a construção da minha identidade docente e reforçar meu compromisso com uma educação de qualidade.

Durante o estágio, foram encontrados desafios, especialmente no que tange à carência de recursos pedagógicos na escola. A limitação de recursos como televisões, retroprojetores e computadores impactou a dinâmica de ensino, evidenciando a necessidade de adaptação e criatividade para superar essas barreiras e buscar metodologias que pudessem engajar os alunos mesmo com recursos limitados.

Essa realidade trouxe reflexões sobre a importância de desenvolver estratégias pedagógicas inovadoras que não dependam exclusivamente de tecnologias, mas que valorizem a interação, a participação e a construção do pensamento crítico dos estudantes. Ao término do estágio, acredita-se que este poderia ser desenvolvido de forma mais proveitosa, sobretudo se fossem respeitadas a sequência das fases de Observação e Semirregência, para propiciar o desenvolvimento encadeado das fases conforme proposto no regulamento do estágio, o que muitas vezes não pode ser seguido por ter de colaborar em outras atividades que fugiam do que havia sido planejado.

O estágio terá continuidade no próximo semestre, com a fase de regência. As etapas de Observação e Semirregência foram cruciais para essa próxima fase, pois proporcionaram uma melhor compreensão do ambiente escolar, dos desafios enfrentados pelos alunos e professores e das particularidades do processo de ensino-aprendizagem.

Essa base de conhecimento e experiência construídas a partir da vivência no ambiente escolar será fundamental para o planejamento e execução das aulas na regência, permitindo uma atuação mais consciente, eficaz e alinhada às necessidades da comunidade escolar.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

Referências

BATISTA, E. E. Geografia escolar, educação geográfica, autonomia docente e questão conceitual: tecendo ligações. *Revista Brasileira de Educação em Geografia,* Campinas, v. 11, n. 21, p. 05-27, jan./dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 29 maio 2025.

COLÉGIO ESTADUAL ROTARY DONANA. *Projeto Político-Pedagógico – 2024.* Anápolis: Colégio Estadual Rotary Donana, 2024. 34 p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. *Regulamento de Estágio do Curso de Licenciatura em Geografia***.** Anápolis: UEG, 2023. Disponível no documento interno do Projeto Pedagógico Unificado – Anexo III.

Prática docente e mediação pedagógica: um relato de experiência no ensino de história

Gabriel Guimarães Carneiro[154]
Felipe Isaac Barros Costa[155]
Mirieli Rocha dos Santos[156]
Roseli Martins Tristão Maciel[157]

Resumo: O presente relato de experiência tem como objetivo compartilhar os aprendizados e desafios vivenciados durante o Estágio Curricular Supervisionado III em História, realizado no Colégio Estadual José Ludovico de Almeida, localizado em Anápolis-GO. O estágio, enquanto etapa fundamental na formação docente, possibilitou tanto a observação quanto a prática de regência em turmas do Ensino Fundamental II. As atividades desenvolvidas revelaram aspectos significativos da realidade escolar, como a ausência de livros didáticos, dificuldades estruturais da biblioteca e a necessidade de metodologias inovadoras por parte dos professores. Nesse contexto, foram observadas e aplicadas práticas pedagógicas diversificadas, que envolveram o uso de recursos digitais, documentos históricos, músicas, filmes e metodologias ativas, como as estações de aprendizagem. Além disso, a experiência permitiu aos estagiários refletirem sobre o papel da escuta ativa, da adaptação de estratégias ao perfil das turmas e da mediação docente como prática essencial no ensino de História. A vivência conjunta contribuiu para o amadurecimento profissional e fortaleceu a compreensão da docência como processo contínuo de construção e adaptação.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Ensino de História; Formação docente; Experiência pedagógica.

Introdução

A formação inicial de professores envolve múltiplos momentos de aprendizado, sendo o estágio supervisionado um dos mais significativos para a constituição da identidade docente.

[154] Gabriel Guimarães Carneiro. Graduando do Curso de História da UEG. E-mail: carneirogabriel97@gmail.com.
[155] Felipe Isaac Barros Costa. Graduando do Curso de História da UEG. E-mail: felipeisaac2525@gmail.com.
[156] Mirieli Rocha dos Santos. Graduanda do Curso de História da UEG. E-mail:mirielirch@gmail.com.
[157] Roseli Martins Tristão Maciel. Licenciada em História pela Universidade Católica de Goiás, mestre em História pela Universidade Federal de Goiás e doutora em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Docente, efetiva, do curso de história da UEG e colaboradora do Mestrado em Territórios e Expressões Culturais do Cerrado. Ministra, atualmente, as disciplinas Didática e Metodologia do Ensino de História I, II, III e IV e orienta o Estágio Supervisionado em História. roseli.maciel@ueg.br.

É nesse espaço que a teoria dialoga com a prática, permitindo que futuros professores experimentem o cotidiano escolar, reflitam sobre os desafios da profissão e desenvolvam competências pedagógicas.

O presente trabalho apresenta um relato das experiências vividas durante o Estágio Curricular Supervisionado III, realizado no Colégio Estadual José Ludovico de Almeida, em Anápolis-GO, durante o 7º período do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Goiás. O estágio, orientado por docentes da universidade e supervisionado por professores da escola, teve como foco a regência em sala de aula, articulando observação, planejamento e aplicação de sequências didáticas.

Nosso objetivo é registrar as principais práticas desenvolvidas, os desafios enfrentados e as reflexões construídas ao longo dessa experiência, destacando a importância do estágio na formação de futuros professores de História.

Desenvolvimento

O Colégio Estadual José Ludovico de Almeida é uma instituição de tempo integral, atendendo turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Durante o estágio, acompanhamos turmas de 7º ano, nas quais tivemos a oportunidade de observar e atuar junto aos professores regentes.

A realidade da escola revelou aspectos desafiadores para o ensino de História. Notamos a ausência de livros didáticos disponíveis aos alunos e uma biblioteca em situação de abandono, muitas vezes fechada e com acervo sucateado. Neste contexto compreendemos o que Pimenta Sela e Lima Maria querem dizer com "...o estágio não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade." (Pimenta; Lima, 2018, p. 34) Em contrapartida, a instituição busca suprir essas limitações com o uso de plataformas digitais, como o *Net-Escola* e o *Ser Goiás*, além de dispositivos como *chromebooks*, embora em número insuficiente.

Figura 1 – Fachada do Colégio Estadual José Ludovico de Almeida, local do estágio

Fonte: Portal6. Disponível em: https://portal6.com.br/tag/cepi-jose-ludovico-de-almeida/. Acesso em: 24 set. 2025.

Essa condição evidenciou a centralidade do professor como mediador e criador de percursos pedagógicos, pois, diante da escassez de materiais, a prática docente exigia criatividade, planejamento cuidadoso e flexibilidade.

Durante as primeiras semanas, observamos a atuação dos professores supervisores, cuja postura se destacou pela receptividade, dedicação e compromisso em diversificar metodologias.

Um dos recursos marcantes foi a adoção das chamadas “estações de aprendizagem”, que possibilitavam a circulação dos alunos entre diferentes atividades sobre um mesmo conteúdo, favorecendo a autonomia e a interação entre pares. Outras estratégias incluíram o uso de jogos digitais, como o *Kahoot!*, além da inserção de músicas, filmes, documentos históricos e imagens em sala de aula.

Tais práticas demonstraram a possibilidade de tornar o ensino de História mais acessível, dialogado e significativo, sem renunciar à profundidade conceitual.

A fase de regência foi conduzida em duplas, o que enriqueceu o processo formativo, pois permitiu a troca de perspectivas no planejamento e na execução das aulas.

Ana e Mirieli ministraram aulas que ressaltaram a importância da adaptação metodológica ao perfil da turma, percebendo a necessidade de maior clareza nas explicações, do controle do tempo e da adequação dos conteúdos à realidade dos alunos. A experiência reforçou que a docência é um exercício contínuo de reflexão e ajuste.

Felipe e Gabriel, por sua vez, foram convidados a desenvolver uma sequência de aulas sobre as Grandes Navegações e a Colonização das Américas. Essa proposta envolveu discussões em sala, utilização de recursos visuais e estímulo à participação ativa dos estudantes. Notou-se, contudo, uma discrepância entre a boa articulação oral dos alunos e suas dificuldades de expressão escrita, o que levou os estagiários a refletirem sobre a necessidade de estratégias que contemplem múltiplas formas de aprendizagem.

Os principais desafios enfrentados durante o estágio incluíram a gestão do tempo em sala de aula, a necessidade de adaptar os conteúdos às especificidades de cada turma, as limitações estruturais da escola — como a ausência de materiais didáticos adequados — e as dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelos alunos.

Essa experiência nos levou a refletir sobre a natureza do trabalho docente para além da aplicação de técnicas. Como bem pontua Pimenta e Lima:

> O exercício de qualquer profissão é técnico, no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações e ações próprias. Assim, o médico e o dentista necessitam desenvolver habilidades específicas para operar os instrumentos próprios de seu fazer. O professor também. No entanto, as habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais. Nessa perspectiva, o profissional fica reduzido ao "prático": não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas (Pimenta; Lima, 2018, p. 46).

Apesar dessas barreiras, a experiência revelou aprendizagens igualmente significativas, como a valorização da escuta ativa e do diálogo enquanto instrumentos pedagógicos, a

importância das metodologias ativas e do uso de recursos diversificados para estimular o engajamento discente, além do fortalecimento da autonomia docente e da confiança para conduzir turmas. Por fim, compreendemos a docência como uma prática ética, criativa e flexível, que se constrói continuamente diante das demandas e realidades da escola pública.

Considerações finais

O Estágio Curricular III no Colégio Estadual José Ludovico de Almeida representou um momento fundamental na nossa formação inicial enquanto licenciandos em História. As vivências em sala de aula, tanto de observação quanto de regência, revelaram os desafios cotidianos da escola pública, mas também suas potencialidades.

A ausência de recursos tradicionais, como livros didáticos e uma biblioteca acessível, ao invés de se tornarem entraves intransponíveis, mobilizaram-nos a valorizar o papel do professor como mediador criativo, capaz de reinventar práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, a receptividade dos professores supervisores e dos alunos tornou o processo enriquecedor, favorecendo a consolidação de nossa identidade docente.

Consideramos que o estágio não se resume a um requisito acadêmico, mas a um espaço de aprendizagem transformadora, no qual se constroem competências, se fortalecem vínculos e se reafirma a escolha pela profissão docente. Assim, concluímos esta etapa convictos de que estamos trilhando um caminho coerente com nossos ideais de educadores comprometidos com uma prática histórica crítica, reflexiva e socialmente engajada.

Referências

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PORTAL6. Fachada do Colégio Estadual José Ludovico de Almeida. Disponível em: https://portal6.com.br/tag/cepi-jose-ludovico-de-almeida/.

Vivências e reflexões do estágio supervisionado em Língua Portuguesa

Gabriel Santos Matos[158]

Dra. Maria de Lurdes Nazário[159]

Resumo: O estágio supervisionado constitui uma etapa indispensável na formação do professor, pois possibilita a articulação entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. Este relato descreve a experiência realizada no Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista, em Anápolis-GO, durante o primeiro semestre de 2025, acompanhando as aulas de Língua Portuguesa nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, sob orientação da professora Josemira Maia. Foram cumpridas mais de 50 horas de semirregência, que permitiram compreender os desafios da educação pública, como o elevado número de alunos por turma, as dificuldades na produção textual e os impactos do período pós-pandemia no comportamento estudantil.

Palavras-chave: estágio supervisionado; Língua Portuguesa; prática pedagógica.

Introdução

Realizei o estágio curricular obrigatório no Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista localizado no bairro Maracanã, em Anápolis-GO, cumprindo a carga horária mínima de 50 horas. Durante o período de março a junho de 2025, acompanhei a rotina e a prática da professora Josemira Maia de Língua Portuguesa nos, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II. Essa vivência foi essencial para desenvolver um olhar mais crítico sobre o ensino público, sobre o ensino de língua portuguesa na educação básica e sobre o papel do professor. Além disso, o estágio foi importante também porque vi a aproximação da teoria estudada na universidade da realidade da escola pública.

No início do ano, elaborei um Plano de Estágio, que foi um guia importante durante esse período, porque orientou sobre quais seriam as atividades que poderiam ser realizadas durante o semestre. Nele, previ com o auxílio da professora regente o que realizaria. Além

[158] Graduando do Curso de Letras Português/ Inglês. E-mail: gb2559831@aluno.ueg.br.
[159] Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de Letras. Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: mariadelurdesnazario@gmail.com.

disso, nós, discentes de letras, temos a disciplina Práticas de Ensino de Língua Portuguesa, na qual discutimos sobre os documentos que regem as práticas educativas no Brasil, entre outras atividades, que nos dão suporte à prática escolar. Como havia mencionado, nossa carga mínima de estágio é de 50 horas, mas no primeiro semestre, acabei ultrapassando as 50 horas de estágio, devido à grande demanda de atividades a serem feitas na escola, como por exemplo, correção de redações, aplicação de provas e correção de provas.

Desenvolvimento

Durante meu período de estágio, tive a oportunidade de conhecer melhor a estrutura da escola onde acompanhei as aulas. O colégio Polivalente possui 18 salas de aula, cada uma com aproximadamente 40 alunos. As salas são grandes e bem equipadas, contando com umidificadores, quadro branco e projetores que facilitam o trabalho dos professores. Além disso, as cadeiras e mesas, tanto para os alunos quanto para os docentes, são confortáveis e de boa qualidade, o que contribui para um ambiente mais acolhedor. No entanto, percebi que, apesar da boa estrutura, a quantidade de alunos em cada turma faz com que as salas se tornem muito quentes durante as aulas, o que pode interferir na concentração dos estudantes. Em salas lotadas é um grande desafio, pois o excesso de alunos dificulta a atenção individualizada e compromete o processo de aprendizagem porque o professor precisa lidar com diferentes ritmos e níveis de conhecimento ao mesmo tempo. A escola ainda dispõe de uma ampla quadra poliesportiva e de laboratórios, tanto de Informática quanto de Ciências, que são importantes espaços de apoio ao ensino e aprendizagem. Em conversa com a coordenadora Kátia Malta, soube que a escola já chegou a funcionar em três turnos. Atualmente, porém, as atividades concentram-se apenas nos períodos matutino e vespertino. Somente no período da tarde, segundo a coordenadora, há em torno de 800 estudantes. Essa informação me fez refletir sobre o grande desafio que a instituição enfrenta ao atender tantos alunos e, ao mesmo tempo, buscar manter a qualidade do ensino.

Eu fui aluno dessa escola durante quase todo ano do Ensino Fundamental II e todo o Ensino Médio: de 2015 até 2020, o mesmo ano que começou a pandemia da Covid-19. Lembro-me com muito carinho dos anos no Polivalente, porque foi nas aulas de história, língua portuguesa e inglês que consegui me conhecer melhor e escolher a docência como carreira, com reflexões que nos levavam à criticidade em função de uma orientação de todos os docentes. Durante o meu Ensino Fundamental e Ensino Médio, tive um grande suporte de meus professores que sempre buscaram nos oferecer um ensino de qualidade. Nesse período, participar de atividades extracurriculares como clube de leitura, grupos de estudos, grêmio estudantil, competições esportivas, me fez ter uma visão de mais responsabilidade e compromisso dentro da escola. Nós, estudantes, tentávamos sempre prestar atenção nas aulas, fazendo perguntas, provocando debates, participando de forma efetiva do processo de ensino e aprendizagem. Infelizmente, não há mais clube de leitura e grupos de estudos na escola campo, mas há muito incentivo para os alunos praticarem esportes. Por exemplo, os estudantes têm aulas de voleibol depois da aula com um professor da escola. Essas características que compõem o cotidiano da escola, conhecido como “fatores intraescolares”, é definido por Libâneo como o “dentro”, ou seja, fatores que incluem

> o edifício escolar e tudo o que o compõe, equipamentos, recursos materiais e didáticos; a organização escolar e formas de gestão, as relações sociais internas, o clima ou cultura organizacional, as normas e regras de funcionamento; os professores e sua formação, experiência, envolvimento, motivação etc.; o Currículo, as metodologias de ensino, as formas de avaliação; a sala de aula e sua estrutura e organização; os alunos e suas características individuais e socioculturais (Libâneo, 2017, p. 333).

Durante meu estágio, percebi que a professora Josemira demonstrava preocupação em utilizar diferentes estratégias para tornar os conteúdos mais acessíveis e interessantes aos alunos, mesmo diante do desinteresse que eles apresentavam em diversos momentos. O projetor era o recurso mais utilizado por ela, sendo empregado na exibição de textos, vídeos e imagens. Como já mencionado, o quadro branco funcionava como uma extensão desse

equipamento, sendo utilizado para explicar os conteúdos por meio de exemplos e propor atividades relacionadas à disciplina.

Sobre os materiais didáticos usados, observei que o livro didático, fornecido pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), era utilizado apenas em momentos específicos, como no ensino de gramática ou quando era necessária uma consulta direta. No entanto, muitas vezes os alunos esqueciam o livro em casa, o que tornava sua utilização limitada. Outro recurso observado foi o material didático Revisa Goiás, que é um programa criado pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás com o objetivo de recompor a aprendizagem dos estudantes da rede pública, especialmente aqueles do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, enviado pelo governo estadual às escolas bimestralmente. O material do Revisa Goiás pode ser visto como limitado porque foca mais nos conteúdos que caem nas provas do SAEB do que em uma aprendizagem completa e significativa. Ao priorizar apenas Português e Matemática, ele acaba deixando de lado outras matérias importantes e pode transformar as aulas em simples treinamentos para testes. Além disso, por ser igual para todos, o material não atende bem às diferenças entre os alunos e nem dá tanta liberdade para o professor adaptar as atividades à realidade da turma.

Durante o estágio, acompanhei de perto as atividades da professora Josemira, ultrapassando inclusive as horas mínimas exigidas, pois estava constantemente envolvido no auxílio durante a correção de redações, provas de bloco e demais atividades realizadas em sala de aula. Um aspecto que me chamou muito a atenção foi a dificuldade que muitos alunos apresentam na escrita de textos. É evidente o esforço deles, mas percebi que, devido à sobrecarga de avaliações, como provas de bloco e exames enviados pelo governo, incluindo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Revisa Goiás, o tempo destinado ao desenvolvimento da escrita acabava sendo irrisório.

Nas minhas vivências, percebi a presença do chamado “novo liberalismo” (ou neoliberalismo) na escola estadual e pública em que estagiei, evidenciado especialmente pela sobrecarga de avaliações exigidas tanto pelo estado de Goiás quanto pelo Estado brasileiro. Santos e Pereira discutem os testes padronizados, e classificam eles como marcos regulatórios

das políticas educacionais brasileiras. No contexto goiano, destaca-se a imposição do Revisa Goiás, que, juntamente ao SAEB, reforça o viés empresarial incorporado pelas instituições escolares, numa busca incessante por produtividade e desempenho.

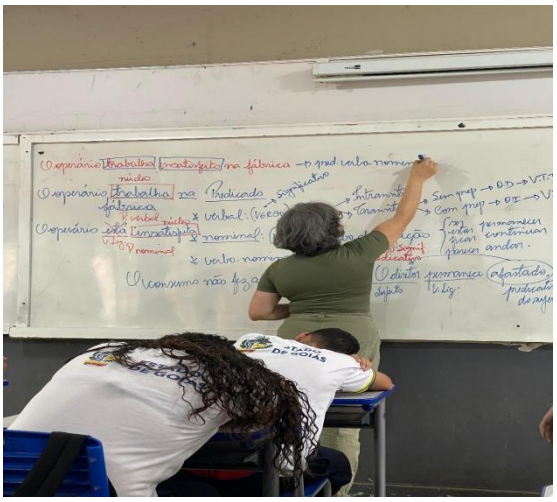
Como aponta Pereira (2016 *apud* Santos, Pereira, 2024, p. 826), a "lógica de comparação e produção de rankings é advinda do universo empresarial e acaba estimulando a concorrência entre escolas e sistemas, condicionando a educação como um 'quase mercado'". Esse condicionamento é perceptível na escola, gerando não apenas competição entre instituições, mas também disputas internas entre os agentes que a constituem, ou seja, professores, coordenadores, diretores e os próprios estudantes. A pressão deixa de recair exclusivamente sobre os estudantes e passa a atingir diretamente os professores, que se tornam (também) vítimas desse sistema. O desempenho insatisfatório nos exames é atribuído ao docente, e, erroneamente, a medida adotada pelo estado de Goiás para melhorar esses resultados têm sido insistir em exames de blocos e impor aos professores que repassem e pratiquem, com os alunos, exercícios semelhantes aos cobrados no SAEB, por meio do Revisa Goiás.

Esses testes padronizados em larga escala são amplamente criticados por Gilda, pois "desconsideram os processos educativos e valorizam apenas os resultados obtidos" (2011, p. 6). O que isso significa? Que as escolas passaram a funcionar como grandes empresas. Os processos que deveriam orientar o ensino e a aprendizagem são esvaziados, pois o objetivo deixa de ser a formação integral dos estudantes e passa a ser a construção de uma vitrine em torno dos resultados obtidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pelo estado de Goiás, índice que, ironicamente, é composto pela média dos resultados dos/das estudantes nas avaliações externas do SAEB (Santos; Pereira, 2024, p. 826).

Essa realidade me fez refletir sobre os desafios que os professores enfrentam para equilibrar a preparação para avaliações externas e o trabalho efetivo de ensino, especialmente em habilidades que demandam prática contínua, como a produção textual. Senti que, se houvesse mais espaço para atividades direcionadas à escrita, os alunos poderiam evoluir de maneira mais consistente e confiante.

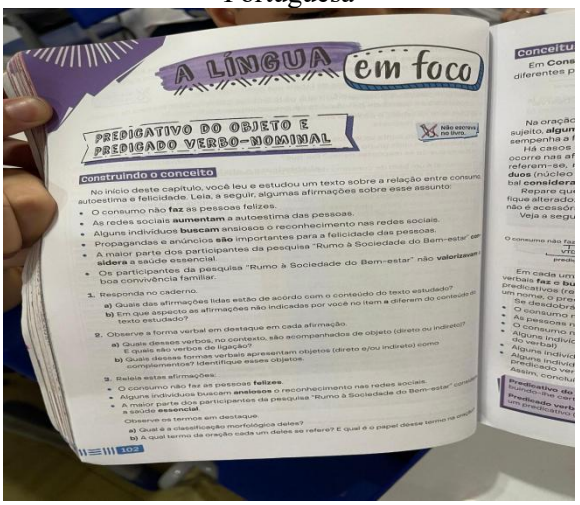
Em conversa com a professora Josemira, ela relatou em diversas ocasiões que, após a pandemia, os alunos passaram a apresentar grandes dificuldades de concentração durante as aulas. Segundo ela, fatores como o excesso de tempo em frente às telas, a perda de hábitos regulares de estudo e a falta de convivência social no ambiente escolar contribuíram para esse cenário. Durante minhas observações, pude constatar que os estudantes realmente demonstram pouco envolvimento com as atividades propostas: são bastante introspectivos, evitam participar das discussões, não prestam atenção nas explicações e frequentemente reclamam da proibição do uso do celular dentro da escola. Essas atitudes evidenciam mudanças significativas no comportamento escolar pós-pandemia, revelando desafios tanto para os alunos quanto para os professores. Essas constatações dialogam diretamente com Saviani e Galvão (2020, p. 42), que apontam, por um lado, que os alunos "supostamente passam a ser 'autônomos' e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, podcasts, webinários etc" (2020, p. 42); por outro, os professores "no 'ensino' remoto, ficamos com pouco **ensino**, pouca **aprendizagem**, pouco **conteúdo**, pouca **carga horária**, pouco **diálogo**" (2020, p. 42, grifo do autor). Segundo De Freitas (2023, p. 15), as dificuldades enfrentadas pelos alunos no pós-pandemia fazem parte de um arcabouço mais amplo, que vai além dos problemas específicos de leitura e escrita, envolvendo também valores e concepções subjetivas presentes na realidade escolar, embora difíceis de mensurar.

Figura 1 - Professora Josemira explicando o conteúdo de Predicado



Fonte: Autoria própria, 2025.

Figura 2 - Imagem do livro didático de Língua Portuguesa



Fonte: Autoria própria, 2025.

Considerações finais

As experiências vivenciadas no estágio supervisionado no Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista permitiram compreender de forma mais concreta a realidade escolar, os desafios enfrentados pelos professores e as necessidades dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. A vivência possibilitou relacionar teoria e prática, especialmente ao refletir sobre metodologias de ensino, recursos pedagógicos e dificuldades de aprendizagem observadas em sala de aula.

Ao acompanhar a prática da professora regente, foi possível perceber a importância de estratégias diversificadas e do uso de materiais de apoio para estimular a participação dos estudantes. Além disso,também ficou evidente o impacto do período pós-pandemia no comportamento escolar, revelando a necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas e motivadoras.

Infelizmente, o ensino da língua portuguesa na escola enfrenta muitos desafios. As salas cheias dificultam a atenção que cada aluno precisa, e o grande número de turmas e atividades deixa o professor sobrecarregado durante os bimestres e semestres. Além disso,

muitos alunos têm dificuldade de se concentrar, prestar atenção nas aulas e desenvolver o raciocínio com as explicações do professor. As provas da SAEB, aplicadas pela SEDUC, ainda aumentam a pressão por resultados, mas nem sempre levam em conta os problemas reais que acontecem no dia a dia da escola. Por fim, é deprimente pensar que, já em 2008, Saviani escrevia sobre esses problemas da educação brasileira e propunha soluções: “em lugar de aplicar provas nacionais em crianças de 6 a 8 anos, o que cabe ao Estado fazer é equipar adequadamente as escolas e dotá-las de professores com formação obtida em cursos de longa duração, com salários gratificantes, compatíveis com seu alto valor social” (Saviani, 2008, p. 15). Segundo o autor, essas medidas permitiriam transformar as escolas em ambientes estimulantes onde as crianças não teriam como fracassar, não teriam como não aprender.

Referências

AMARAL, Ana Lúcia. Os espaços e os tempos de aprender e ensinar. *In:* LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). *Temas de pedagogia:* diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez Editora, 2017. E-book. p. 243–284. ISBN 9788524925733. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524925733. Acesso em: 26 set. 2025.

ARAUJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “o problema maior é o de estudar”. *Educar em Revista*, p. 279-292, 2011.

DE FREITAS, Lessandro. Educação Pós-Pandemia: Os impactos da Covid-19 sobre o processo De Ensino-Aprendizagem. *Epistemologia e Práxis Educativa - EPEduc*, [S. l.], 2023. v. 6, n. 2, p. 1-16. DOI: 10.26694/epeduc.v6i2.4055. Disponível em: https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/4055. Acesso em: 27 set. 2025.

DE FREITAS SANTOS, Catarina Cerqueira; DA SILVA PEREIRA, Rodrigo. Neoliberalismo e neoconservadorismo nas políticas educacionais brasileiras. *Retratos da Escola,* 2024. v. 18, n. 42, p. 815-831.

LIBÂNEO, José Carlos. As relações “dentro-fora” na escola ou as interfaces entre práticas socioculturais e ensino. *In:* LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). *Temas de pedagogia:* diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez Editora, 2017. E-book. p. 333–376. ISBN 9788524925733. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524925733. Acesso em: 26 set. 2025.

SAVIANI, Dermeval. *Política educacional brasileira:* limites e perspectivas. Revista de Educação PUC-Campinas, 2008. n. 24, p. 07-16.

SAVIANI, Demerval.; GALVÃO, Ana Carolina. *Educação na Pandemia:* a falácia do ensino remoto. Universidade e Sociedade ANDES-SN, ano XXXI, janeiro, 2021. cap. 3, p. 36-49.

Vivências do estágio supervisionada

Gabriela Gomes de Souza[160]
Marcelo da Silva Perigolo[161]
Silvair Félix dos Santos[162]

Resumo: O presente relatório consiste em relatar as experiências vividas durante as atividades propostas pela disciplina Estágio Supervisionado no Ensino Médio. As atividades que posteriormente serão relatadas ocorreram nas séries 1ª ano, 2ª ano e 3ª ano durante o turno Vespertino, na Escola Centro de Ensino em período integral Virgínio Santillo Cepi localizada R. Francisco Silvério de Faria, 177 - Maracanã, Anápolis - GO, 75040-180 no intervalo dos meses de Agosto e Setembro. O estágio tem como prazo final dezembro, então ele ainda está em andamento. Nessa escola, observei a estrutura física e os atores que constituem a comunidade escolar (alunos, professores, gestores e funcionários) assim pude colocar em prática as teorias estudadas durante o curso.

Palavras- Chave: Ensino Médio, Estágio e Formação.

Introdução

O presente relatório tem por objetivo relatar as experiências vivenciadas durante as atividades propostas pela disciplina de Estágio Supervisionado do Ensino Médio. As atividades descritas ocorreram nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, no turno vespertino, na Escola Centro de Ensino em Período Integral Virgínio Santillo, situada na cidade de Anápolis (GO), no ano de 2025. Este relato de estágio tem como objetivos: observar aulas, atuar como professora regente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa — ministrando 20 aulas de Português e 10 de Inglês. Além de analisar e descrever práticas pedagógicas em sala de aula, possibilitando uma aproximação com a realidade profissional por meio da participação em situações concretas de trabalho, em diálogo com o corpo discente e com os supervisores.

[160] Graduanda do curso de Letras Português e Inglês - UEG. E-mail: gabrielassouza25@gmail.com.
[161] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Letras.Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília. E-mail: msperigolo@gmail.com.
[162] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Letras. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: silvair@ueg.br.

Os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da graduação foram aplicados durante o estágio, favorecendo uma compreensão mais aprofundada da realidade docente. A experiência prática permite reforçar e ressignificar as teorias aprendidas, pois a prática é fundamental para a consolidação da formação. O estágio também possibilita refletir sobre quais tendências pedagógicas se adequam melhor a cada turma, considerando que nenhuma sala de aula é igual a outra e que cada grupo possui necessidades específicas. Dessa forma, torna-se essencial conhecer a turma e estabelecer vínculos com os estudantes para atender às suas demandas. Conforme Freire (1987), "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". Durante o estágio, foi possível constatar a pertinência dessa afirmação para a prática docente.

Desenvolvimento

O CEPI fica ambientado em um bairro tradicional de Anápolis, é uma escola pública. Os alunos têm um bom nível socioeconômico, poderia dizer que são classe média. As aulas começam às 7h30 e terminam às 17h, o horário de almoço dura 2h e acontece entre 11h e 13h. Nesse intervalo, os alunos aproveitam para conversar e até mesmo jogar queimada na quadra, até porque agora é proibido usar celular.A escola dispõe de uma boa estrutura, possui várias salas de aulas com equipamentos como tv, poucas salas têm projetor.

A escola possui também duas quadras para esporte, elas são grandes e ficam lado a lado, elas não são cobertas, então quando chove fica inviável usá-las.

Quando os professores querem passar um filme ou vídeo, eles usam a tv, existe também impressoras, apesar delas os professores ainda escrevem muito no quadro, o conteúdo das aulas é apresentado na louça e a atividade é impressa, assim os alunos precisam copiar só a parte teórica, isso é ótimo porque eles não perdem muito tempo copiando.A docente regente deixa eles fazendo atividade em sala, quando os alunos terminam, ela corrige atividade no quadro junto com eles. Os alunos fazem muitas produções textuais em sala, isso garante que eles não usem IA para fazer suas redações, eles só levam para casa atividade de múltipla

escolha.

O ensino fundamental possui mais salas do que o ensino médio, por exemplo: existem duas salas do 7ª ano, cada uma contando com trinta e três alunos, em contrapartida o ensino médio possui uma sala para cada ano. Nesse sentido, O 1ª ano possui uma sala com vinte e quatro alunos, 2ª ano possui uma sala com dezessete alunos, 3ª ano possui uma sala com sete alunos. Por conseguinte, as aulas no ensino médio são mais produtivas do que as aulas no fundamental, acredito que seja pelo fato de terem menos alunos nas salas.

De acordo com Saviani (1997) e Libâneo (1990):

> [...] Renovadora Progressiva - Por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, esta foi a próxima tendência a aparecer no cenário da educação brasileira. Caracteriza-se por centralizar no aluno, considerado como ser ativo e curioso. Dispõe da ideia que ele "só irá aprender fazendo", valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social. Aprender se torna uma atividade de descoberta, é uma auto aprendizagem.O professor é um facilitador.

A tendência pedagógica citada acima é muito difundida na escola Virgínio Santillo e ela é uma tendência liberal. Houve uma aula no 2ª ano do ensino médio que foi sobre Romantismo, o professor começou perguntando aos discentes o que era Romantismo ? Alguns alunos arriscaram, chegaram perto da resposta certa. Após essa breve introdução, o docente escreveu algumas coisas no quadro, quando terminou, explicou o conteúdo; no ensino médio os alunos são bem mais participativos. É perceptível que as aulas no Cepi seguem essa tendência liberal, pois eles centralizam no aluno e consideram o discente como ser ativo e curioso.

O professor regente mescla aulas tradicionais com aulas dinâmicas, entretanto as aulas tradicionais acontecem com mais frequência do que as dinâmicas, acredito que seja assim porque as aulas dinâmicas demoram mais tempo para serem executadas. Por exemplo: Fizemos um jogo com o 1 ano do ensino médio,

Os alunos foram divididos em quatro grupos. O líder escolhe quem vai jogar, cada aluno joga uma vez. O jogo parece aquele torta na cara apresentado pelo Celso Portiolli no

SBT, um jogo de perguntas sobre Língua Portuguesa. O aluno que apertar primeiro o botão aciona a sirene e pode responder, se o aluno responder certo o grupo dele ganha pontos e se responder errado não ganha nada. A escola tem uma máquina que possui dois botões, o botão que é apertado primeiro aciona uma sirene. O grupo que vencer, ganha um presente do professor Pedro.

Esse jogo em sala foi muito proveitoso, os alunos se saíram muito bem, a disputa foi acirrada. Essa aula dinâmica demorou dois horários, porque tivemos que organizar a sala, organizar as tecnologias utilizadas. Houve outra aula nesse sentido, o Professor regente passou o filme Harry Potter e a Pedra Filosofal para os alunos do 1ª ano, vários desses estudantes não conheciam a saga Harry Potter, após o filme foi realizada uma atividade sobre. Aulas assim são importantes, pois é uma forma de ensinar mais divertida e interessante, ela chama atenção dos alunos.

As aulas de inglês acontecem de forma diferente, elas são mais centradas no site Go English, ele é um site que ensina inglês de forma semelhante ao Duolingo, por meio de repetições, vídeos com áudios, vocabulário e gramática.Por isso a escola conta com vários chromebook e fones de ouvidos, dessa forma os alunos escutam os áudios ou até mesmo gravam sua pronúncia para aprender o inglês. Considero o Go English uma boa iniciativa do governo, porque os alunos aprendem inglês de forma mais dinâmica e podem escutar áudios em inglês e praticar suas pronúncias desse idioma.

O material didático é pouco usado nas aulas de inglês do ensino médio, o livro didático disponível é o english vibes, ele possui : Textos atuais e temas relevantes para os alunos da faixa etária,Uso da língua inglesa em diversas práticas sociais; Desenvolvimento das quatro habilidades de forma integrada com destaque para a leitura, Preparação para o Enem com cerca de 100 questões do tipo Enem e gabaritos comentados; Ensino de gramática contextualizado, com uma minigramática ao final do livro que traz explicações em português, quadros e exercícios.Considero que seria uma boa alternativa, em algumas aulas usar goenglish e em outras aulas usar o material didático, mesclar esses dois métodos seria enriquecedor para aulas e ajudaria os alunos a melhorarem seu inglês.

Considerações finais

Todavia, considerando os fatos citados acima e vivenciados no estágio do Ensino Médio, corrobora que o estágio é uma etapa essencial para formação do docente, em consonância com as experiências adquiridas e fortalecerá a base da prática educativa, nesse aspecto nos conduz a realidade da prática docente. Tal Experiência me mostrou que cada turma é diferente da outra, às vezes o que funciona com uma turma, não funciona com a outra, por isso é tão importante fazer estágio, porque colocamos em práticas as teorias aprendidas na universidade.

Segundo Pitágoras, "Educai as crianças para que não seja necessário punir os adultos." Nesse sentido, a educação é imprescindível para a construção da sociedade, pois sem ela é impossível constituir cidadãos conscientes e ativos. É por meio da educação que os indivíduos desenvolve valores éticos, senso crítico e responsabilidade social, tornando -se capazes de agir de forma justa e solidária.

Quando o acesso à educação é negligenciado, aumentam os índices de desigualdades, violências e exclusão social, comprometendo o bem-estar coletivo. Portanto, investir na formação das crianças e dos adolescentes é investir em um futuro mais equilibrado, justo e humano.

Na escola onde atuo, possui uma boa estrutura, bons recursos tecnológicos e esse ambiente propicia boas oportunidades de aprendizados e formas diferentes de ensinar os alunos. Vale ressaltar também que o colégio Virgínio faz muito uso das tendências pedagógicas neoliberais, Dispõe da ideia que ele "só irá aprender fazendo", valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social. Considero que seria uma boa alternativa mesclar essa tendência liberal com uma tendência progressista, pois enquanto uma é mais prática a outra ajuda a formar um indivíduo mais crítico.

Em suma, esse estágio me proporcionou uma visão mais realista de como é a escola, antes via a escola com olhos de estudante, agora vejo com olhos de docente, percebo como é

árduo e burocrático o trabalho de professor. Ser professor regente me fez perceber que às vezes a gente planeja algo, mas nem sempre é possível colocar em prática, porque às vezes não dá tempo, inclusive temos que até mesmo improvisar, ter um plano b é essencial. Outrossim, acredito no poder transformador da educação, espero como educadora formar cidadãos mais críticos e ativos.

Referências

ANTUNES, Celso. *Professores e professoras*: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos.São Paulo: Unesp, 2000.

LIBÂNEO, José. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2018

PIMENTA, Selma Garrido. Estágio: diferentes concepções. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. José Cerchi Fusari (rev. téc.) – São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Crítica*. Campinas, SP: Editora Autores Associados,1991.

TOMELIN, Janes Fidélis; SIEGEL, Norberto. *Filosofia geral e da Educação*. Associação Educacional Leonardo da Vinci (ASSELVI). – Indaial: ASSELVI, 2007.

Estágio: vivências no ensino de inglês

Gabriella Batista Araújo[163]
Raquel da Silva Pereira[164]
Francisco Edilson de Souza[165]

Resumo: O estágio é uma etapa indispensável na formação do profissional educador, sendo um processo essencial para a construção da identidade e do perfil docente que adotaremos no futuro. Nesse sentido, este relato tem o objetivo de compartilhar as experiências vividas no estágio no ensino fundamental II (6° ao 9°) na disciplina de inglês. No qual perfazem um total 100 horas anuais (50 horas a cada semestre), exercendo diversas atividades: aplicação e correção de atividades, observação de aula, planejamento e regência de aula, entre outros. Foi um momento de vínculos entre a teoria aprendida na universidade e a prática vivenciada na escola permitindo uma reflexão e atuação da prática docente enquanto mediador do conhecimento, visto que é exigido não apenas domínio do conhecimento como também teoria didática para ensinar conteúdos. Por fim, o presente relato pode contribuir nessa busca incessante de conhecimentos que o professor deve ter acesso e estudo sobre. Assim contribuir para o embasamento teórico de futuros profissionais e na sua construção das suas metodologias de ensino.

Palavras-chave: estágio inglês; identidade docente; ensino língua inglesa.

Introdução

O estágio é um requisito para formação de um futuro docente visto que é essencial vivenciarmos a realidade escolar ainda na graduação. É um momento oportuno para aplicação de teorias didáticas aprendidas nas disciplinas da universidade no ambiente escolar, nessa primeira circunstância, especificamente na segunda fase do ensino fundamental (6° ao 9°). Nesse sentido,

[163] Graduanda do curso de Letras Português-Inglês UEG - Unidade Universitária Socioeconômicas e Humanas - UnUCSEH Nelson de Abreu Júnior. Email: gabriella.araujo@aluno.ueg.br.
[164] Graduanda do curso de Letras Português-Inglês UEG - Unidade Universitária Socioeconômicas e Humanas - UnUCSEH Nelson de Abreu Júnior. Email: rsp.kel@gmail.com.
[165] Orientador do trabalho - Docente do curso de Letras UEG - Unidade Universitária Socioeconômicas e Humanas -UnUCSEH Nelson de Abreu Júnior. Mestre em Linguística Aplicada pelo Departamento de Língua Estrangeira e Tradução - LET - Universidade de Brasília. Email: francisco.souza@ueg.br.

> [a] finalidade do Estágio Supervisionado é propiciar a complementação do ensino-aprendizagem a ser planejado, executado, acompanhados e avaliado segundo currículos, programas, calendários escolares, a fim de se constituírem em um processo integrador, ou seja, prático, científico e sociocultural. O Estágio Supervisionado na instituição escolar é mais do que uma experiência prática na vida do aluno, é uma oportunidade para o educador refletir sobre os saberes trabalhados durante o curso normal superior (Lopes; Lucena, 2011, p. 8).

Ademais, segundo Pimenta e Lima (2004), o estágio é o eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia-a-dia. O estágio surge como um processo fundamental na formação do aluno estagiário, pois é a forma de fazer a transição de aluno para professor. Tornando-se etapa imprescindível para o profissional construir a sua identidade de docente e estar apto a exercer sua função como educador.

Para orientar as atividades no estágio, temos uma disciplina dedicada a isso: Práticas de Ensino de Língua Inglesa. Essa disciplina é dividida quinzenalmente, intercalando português e inglês e teoriza a prática docente com estudos dirigidos de artigos, apresentação de micro aulas e discussões de documentos e normas que regem o ensino de línguas no ensino regular: BNCC (2018) e DCGO (2018). Assim, temos uma profunda vivência da profissão do professor, atuando criticamente e ativamente no ensino-aprendizagem dos discentes.

Nesse ano de 2025, acompanhamos todas as séries do fundamental II na disciplina de inglês, exercendo diversas funções e atividades no estágio, completando 50 horas semestrais. Atuamos no primeiro semestre em: observação de aula; monitoria; participação de trabalho coletivo; aplicação de prova; elaborações de atividades. No segundo semestre, há o acréscimo de planejamento de aulas e regência. Sendo que a realização dessas atividades são supervisionadas pelo professor regente local, ou seja, não substitui as incumbências estabelecidas no Art. 13 da LDB (1996) para os docentes.

O escola campo de estágio possui condições de infraestrutura como quadro branco, data show e lousa interativa em todas as salas de aula, além de salas relativamente espaçosas para alunos e docentes. Esses fatores ambientais influenciam no processo de aprendizagem e na qualidade do ensino. Dessa forma, tivemos a oportunidade de aprender a manusear e usar

essas tecnologias durante a regência no segundo semestre de estágio. O que nos permitiu elaborar metodologias de ensino, com aulas multimodais, as quais nos auxiliaram para alcançarmos maior engajamento da turma e melhor compreensão.

Nesse panorama, este presente relato de experiência visa compartilhar essa práxis escolar executada nas turmas do ensino fundamental II. Apresentar o nosso percurso vivenciado no estágio e os resultados obtidos durante essa atividade de aprendizagem. E busca refletir sobre essa experiência que envolve teoria e prática, contribuindo para estudos da área e na preparação do futuro professor em formação.

Desenvolvimento

No curso de licenciatura, há uma construção de identidade profissional do professor de línguas. Esse processo é particularmente desenvolvido no estágio (Carvalho e Lima, 2009), uma etapa obrigatória para todos os discentes. Nós atuamos em primeira instância como observadores e analistas da metodologia do professor regente e usamos isso para construir o nosso perfil docente, a nossa didática e as nossas metodologias de ensino. Isso é feito para em segunda instância regermos 10 aulas de língua inglesa.

Esse primeiro contato com a escola e sala de aula é uma quebra de expectativas no sentido de entender a diferença gritante da realidade da sala de aula e as teorias didáticas que aprendemos na universidade. Mesmo a escola com uma infraestrutura tecnológica adequada, materiais didáticos acessíveis e um corpo docente competente, há muitas dificuldades para mediar a transmissão do saber para 40 alunos ou mais por sala. Esse fator é algo que inibe a concentração e participação dos discentes, o que consequentemente dificulta manter a ordem da turma, aumentando a carga de estresse dos profissionais da educação.

Dessa forma, observando esses fatores nos fez refletir no primeiro período de estágio como devemos nos posicionar como mediador do conhecimento. Segundo Libâneo (1990) o professor é um mediador entre o conhecimento e o aluno, facilitando a construção do saber e

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

dando autonomia para o aluno construir o seu conhecimento, ou seja, não sendo só um transmissor de informações.

O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira tem o seu sentido influenciado pela singularidade de cada indivíduo, ou seja, os aspectos sociais vivenciados aos quais ele está inserido, impactam no seu processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Muitos alunos da rede pública, não tiveram o ensino de língua estrangeira na primeira fase do ensino fundamental, isso se dá por vários fatores, entre eles: a não obrigatoriedade da disciplina segundo BNCC (2018). Com isso, quando o discente chega na segunda fase do fundamental dois ele é surpreendido com uma língua estrangeira na sua grade curricular. Então, durante o nosso estágio percebemos que o pré-conhecimento da língua inglesa varia de aluno para aluno, mas na sua grande maioria possui um grande desinteresse pela língua.

Isso nos conduz, como futuros professores, a estar atentos a realidade social, as dificuldades e os conhecimentos já adquiridos dos discentes. Fazer essa análise durante o estágio nos permitiu contribuir na solução dessas dificuldades. No primeiro momento do estágio conseguimos contribuir na aplicação, correção de atividades e visto de caderno. Percebemos nesse processo que os alunos possuem uma dificuldade em escrever em inglês mesmo copiando o que está no quadro. Portanto, o mais relevante durante esse tempo foi auxiliar os alunos com maiores dificuldades.

Outro aspecto que observamos foi a deficiência do conhecimento de elementos linguísticos da língua portuguesa dos alunos. Percebemos esse aspecto nas séries do 7° e 8° anos, alguns alunos(as) não sabem identificar os tempos verbais e até mesmo os pronomes do português. Sendo algo que influencia diretamente no processo de aprendizagem da língua inglesa. Dessa forma, com esse diagnóstico podemos justificar possíveis erros que os alunos cometem por causa da dificuldade com a sua própria língua materna. Isso nos ajudou a elaborar aulas que reforçaram/revisaram a identificação do sujeito, pronomes e verbos em inglês. Trazendo contextos e exemplos do seu dia-a-dia, propondo a eles a construção da segunda língua em situações reais do seu cotidiano.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

Assim, pensamos em aulas comunicativas que os alunos são expostos a múltiplos exemplos para facilitar o processo de associação gramátical, os padrões da língua, visto que não esperamos a memorização vazia de regras gramaticais, como ocorre às vezes no português, mas a internalização miníma de indicadores de qual pessoa os verbos estão flexionados, qual tempo verbal está aquela frase e assim por diante. O aluno nesse viés não seria estimulado a internalizar se está no simple past ou continuous, mas que está no passado, ou seja, memorizaria para as provas as estruturas, porém guardaria o geral dessas regras. Essa seria a intenção, revisar sempre a gramática base da língua inglesa no intuito de o básico estar bem fundamentamento no conhecimento do discente enquanto termos e classificações específicas estariam apenas nas folhas das provas, facilmente esquecidas depois de feitas.

Para Libâneo (1990, p. 152) “os métodos de ensino são as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico”. Ou seja, os métodos de ensino são um eixo usado pelo professor para alcançar os objetivos desejados. Com isso, observamos que no estágio de inglês, o professor regente acompanhado planeja as suas aulas de forma diferenciada com múltiplas abordagens, como: o método tradicional (gramática e tradução); o método direto (comunicação sem o uso da língua materna); abordagem audiolingual (repetição e hábitos linguísticos no inglês) e abordagem comunicativa (interação e o uso do inglês em situações reais), (Neto, 2023). Coloca esses métodos em prática através de resolução de exercícios, explicação de gramática da língua inglesa, trabalhos em grupos, trabalhando com temas multimodais (série e música) e outras atividades lúdicas que envolvam a língua inglesa. Em suma, coloca em prática as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever de forma integrada.

Nós presenciamos uma de suas aulas no 7º e 8° anos que houve o maior envolvimento dos alunos e que trabalhou a perspectiva multimodal. Foi uma sequência de duas aulas, a primeira para introduzir temas de uma série que seria assistida na segunda aula: The Good Place. O professor entregou uma atividade com perguntas em inglês, o pessoal falava as respostas e o professor ia traduzindo para o inglês e anotava no quadro branco. Eram

perguntas do tipo: O que você acha que faz uma pessoa boa ou ruim? Imagine uma sociedade em que as pessoas são pontuadas por fazerem boas ações? Quais ações seriam pontuadas e quais ações ruins poderiam perder pontos? Você acredita que as pessoas devem ser punidas ou premiadas depois da morte?

Isso gerou um debate, tendo inclusive um aluno encenando uma situação que achava ser ruim. Essa participação ativa dos alunos é algo difícil de ser atingido, mas extremamente satisfatória quando acontece. Depois disso, para fazer os alunos refletirem sobre essa temática, o professor passou uma música: Villain - Stella Jang (2020) que aborda isso de alguém ser vilão de uma história e herói em outra história, de não haver preto e branco, mas diversas tonalidades de cinza. Na vida, não há ações puramente boas ou ruins, na maioria das vezes é ambíguo e pode representar uma porção de coisas boas e ruins juntas.

Nesse sentido, a língua é "desestrangeirizada" (deixa de ser estrangeira) e os alunos conseguem se mostrar nela (Almeida Filho, 2008). Nesse processo, a desestrangeirização ocorre em aspectos linguísticos (quando há o ensino da língua) e comunicativos (quando há situações para usar a língua). Com a inserção de aulas como a mencionada é possível trazer o inglês como uma língua comunicativa e disponível para os alunos utilizarem-na no cotidiano. À exemplo de assistir séries, ouvir músicas, participar de conversas/debates. Tudo isso para possibilitar um aprendizado mais individualizado e para cultivar um hábito para conseguir contato diário com a segunda língua atendendo as motivações e interesses dos discentes.

Considerações finais

Nós estudantes de licenciatura concluímos uma etapa fundamental nesse processo de formação: estágio. Essa etapa é essencial para a construção do perfil de professoras que seremos no futuro. É também um ambiente de constante contraste de teoria e prática, na qual testamos os limites de cada e podemos usar uma e outra para aperfeiçoar a nossa didática e atuação docente. O que a teoria não consegue embasar, apenas com prática conseguiremos lidar e vice-versa. Um processo de crítica e reflexão.

Nesse sentido, no ano de 2025, estagiamos na disciplina de língua inglesa. Exercemos atividades que envolvem desde atividades passivas como observação de aula até atividades ativas como regência. Foi um momento de muitas aprendizagens e desenvolvimento teórico e prático do profissional docente. O que nos fez refletir criticamente sobre o processo de construção do conhecimento acerca da prática do estágio na nossa formação como professores, ainda mais depois de termos que contribuir para esse acervo.

Por fim, agradeço ao professor Francisco Edilson de Souza que nos orientou nessa fase por meio da disciplina de práticas de ensino. As discussões e estudos dirigidos eram momentos vitais para se pensar a prática docente e refletir se estávamos fazendo um bom trabalho no estágio, ou pelo menos tentando acertar. Somos gratas também ao professor regente da escola estagiada, assim como à coordenação e toda a equipe de funcionários que nos auxiliaram e nos acolheram com respeito e carinho.

Referências

1THEK (원더케이). [MV] Stella Jang(스텔라장) _ Villain(빌런). Publicado pelo canal: *1TheK*, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ghpn99s8I-U. Acesso em: 6 mar. 2025.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular***.** Brasília, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 24 set. 2025.

CARVALHO, Michelle Barroso de Oliveira; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Aprendendo e construindo a docência:* estágio na sala de aula**.** Ceará, 2009. Disponível em: www.repositoriobib.ufc.br. Acesso em: 22 set. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Documento Curricular para Goiás/ DCGO*: Goiânia, 2018. Disponível em: https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2020/08/80d3d5d8ac56f920562e29f5ef9785df-2cf.pdf#page=430.06 Acesso em: 24 set. 2025.

LIBÂNEO, J. C. *Didática.* São Paulo: Cortez, 1990.

LOPES, Aldacir; LUCENA, Tatiane. *Curso Normal Superior:* Estágio supervisionado I.

NETO, Fabio Marques De Oliveira *et al.*. Métodos de ensino de línguas estrangeiras. *Anais* IX CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/96957. Acesso em: 29 set. 2025.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

Estágio: a construção da identidade do futuro docente

Gabriella Batista Araújo[166]
Raquel da Silva Pereira[167]
Rafael Camargo de Oliveira[168]

Resumo: O estágio é uma etapa indispensável na formação do profissional educador, sendo um processo essencial para a construção da identidade e do perfil docente que adotaremos no futuro. Nesse sentido, este relato tem o objetivo de compartilhar as experiências vividas no estágio no ensino fundamental II (6° ao 9°) na disciplina de português. No qual perfaz um total 100 horas anuais (50 horas a cada semestre), exercendo diversas atividades: aplicação e correção de atividades, observação de aula, planejamento e regência de aula, entre outros. Foi um momento de vínculos entre a teoria aprendida na universidade e a prática vivenciada na escola permitindo uma reflexão e atuação da prática docente enquanto mediador de conhecimento, visto que é exigido não apenas domínio do conhecimento como também teoria didática para ensinar conteúdo. Por fim, o presente relato pode contribuir nessa busca incessante de conhecimentos que o professor deve ter acesso e estudo sobre. Assim contribuir para o embasamento teórico de futuros profissionais e na sua construção de identidade.

Palavras-chave: estágio português; identidade docente; gêneros textuais.

Introdução

O estágio é um requisito para formação de um futuro docente visto que é essencial vivenciarmos a realidade escolar ainda na graduação. É um momento oportuno para aplicação de teorias didáticas aprendidas nas disciplinas da universidade no ambiente escolar, nessa primeira circunstância, especificamente na segunda fase do ensino fundamental (6° ao 9°). Nesse sentido,

> [a] finalidade do Estágio Supervisionado é propiciar a complementação do ensino-aprendizagem a ser planejado, executado, acompanhados e avaliado

[166] Graduanda do curso de Letras Português- UEG. Email: gabriella.araujo@aluno.ueg.br.
[167] Graduanda do curso de Letras Português- UEG. Email: rsp.kel@gmail.com.
[168] Orientador do trabalho. Docente do Curso de Letras Português-Inglês na UEG. Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: rafaelcamargodeoliveira@hotmail.com.

> segundo currículos, programas, calendários escolares, a fim de se constituírem em um processo integrador, ou seja, prático, científico e sociocultural. O Estágio Supervisionado na instituição escolar é mais do que uma experiência prática na vida do aluno, é uma oportunidade para o educador refletir sobre os saberes trabalhados durante o curso normal superior (Lopes; Lucena, 2011, p. 8).

Ademais, segundo Pimenta e Lima (2004), o estágio é o eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a construção da identidade e dos saberes do dia a dia. O estágio surge como um processo fundamental na formação do aluno estagiário, pois é a forma de fazer a transição de aluno para professor. Tornando-se etapa imprescindível para o profissional estar apto a exercer sua função como educador.

Para orientar as atividades no estágio, temos uma disciplina dedicada a isso: Práticas de Ensino de Língua Portuguesa. Essa disciplina é dividida quinzenalmente, intercalando português e inglês e teoriza a prática docente com estudos dirigidos de artigos, com apresentação de microaula e com discussões de documentos e normas que regem o ensino de línguas no ensino regular: BNCC (2018) e DCGO (2018). Assim, temos uma profunda vivência da profissão do professor, atuando criticamente e ativamente no ensino-aprendizagem dos discentes.

Nesse ano de 2025, acompanhamos as turmas 6°A e 6°B na disciplina de português, exercendo diversas funções e atividades no estágio, completando 50 horas semestrais (100h anuais). Atuamos no primeiro semestre em: observação de aula; monitoria; participação de trabalho coletivo; aplicação de prova; elaboração de projeto literário; elaborações de atividades; correção de redações e resolução de questões de provas externas. No segundo semestre, há o acréscimo de planejamento de aulas e regência. Sendo que a realização dessas atividades é supervisionada pelo professor regente local, ou seja, não substitui as incumbências estabelecidas no Art. 13 da LDB (1996) para os docentes.

O colégio estagiado possui condições de infraestrutura como quadro branco, data show e lousa interativa em todas as salas de aula, além de salas relativamente espaçosas para alunos e docente(s). Esses fatores ambientais influenciam no processo de aprendizagem e na

qualidade do ensino. Dessa forma, tivemos a oportunidade de aprender a manusear e usar essas tecnologias na nossa regência. Em especial, a nossa experiência na ministração da aula de português sobre gênero textual: mangá e histórias em quadrinhos foi proveitosa na união dessas tecnologias.

Nesse panorama, este presente relato de experiência visa: compartilhar essa práxis escolar executada nas turmas do ensino fundamental II; apresentar o nosso percurso vivenciado no estágio e os resultados obtidos durante essa atividade de aprendizagem; buscar refletir sobre essa experiência que envolve teoria e prática, contribuindo para estudos da área e como tudo isso nos guia na construção do nosso perfil profissional como docente.

Desenvolvimento

No curso de licenciatura, há uma busca por uma identidade profissional docente. Esse processo é particularmente desenvolvido no estágio (Carvalho; Lima, 2009), uma etapa obrigatória para todos os discentes. Nós atuamos em primeira instância como observadores e analistas da metodologia do professor regente e usamos isso para construir o nosso perfil docente, as nossas preferências e a nossa didática. Isso feito para em segunda instância regermos 10 aulas de língua portuguesa.

Esse primeiro contato com a escola e a sala de aula é uma quebra de expectativas no sentido de entender a diferença gritante da realidade da sala de aula e as teorias didáticas que aprendemos na universidade. Mesmo a escola com uma infraestrutura tecnológica adequada, materiais didáticos acessíveis e um corpo docente competente, há muitas dificuldades para mediar a transmissão do saber para 40 alunos ou mais por sala. Esse fator é algo que inibe a concentração e participação dos discentes, o que consequentemente dificulta manter a ordem da turma, aumentando a carga de estresse dos profissionais da educação.

Dessa forma, esses fatores nos fizeram refletir no primeiro semestre de estágio como devemos nos posicionar como mediador do conhecimento e profissional de um corpo docente. “Trata-se, no fundo, de responder a uma pergunta aparentemente simples: como é

que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?" (Nóvoa, 2017, p. 1113). Não há respostas completamente certas ou erradas a respeito, porém a observação de aulas de uma professora que já atua na área é o primeiro passo para isso.

Nesse sentido, nas aulas de português, nós observamos que a professora regente do 6° ano adotava uma abordagem de estudo do texto seguindo definições trazidas pela linguística textual. Para essa série, aplicava aulas voltadas em sua maioria para gêneros textuais: narrativa de mistério, conto, narrativa de enigma, carta de leitor, relato científico, notícia, fanzine (Figura 3). Marcuschi define que "os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-se de algum mundo." (2002, p. 22). Nessa perspectiva, toda a manifestação textual (oral ou escrita) só é possível por um gênero textual, isso nos faz pensar a importância da linguagem nos ensinos regulares, a abordagem dos conteúdos propostos pela BNCC (2018) e DCGO (2018) e a posição do docente em não priorizar os estudos linguísticos, mas a estrutura gramatical dos textos.

Desde o primeiro momento do nosso estágio supervisionado fomos desafiadas a realizar as correções das produções textuais dos discentes. Nos deparamos com alunos que são alfabetizados, mas que possuem dificuldades em compreender o sistema de escrita, como o uso da escrita em diferentes contextos, ortografia e pontuação. Além disso, possuem na sua maioria um desentendimento da organização ideias na produção de sentidos em seus textos. Em vista disso, nós juntamente com a professora regente criamos critérios para essa correção textual, analisando que não deveríamos criá-los tão exigentes por causa dessas lacunas que possivelmente foram facilitadas pela alfabetização durante a pandemia Covid-19.

Desse modo, um estudo da Unicef (Tokarnia, 2025) divulgado em janeiro de 2025 apresenta dados em a relação isso, coletando informações dos impactos da pandemia na educação no Brasil. O estudo ressalta que crianças na faixa etária de 5 a 7 anos em 2020 "consequentemente, experimentaram interrupções educacionais críticas durante a pandemia, enfrentam um dano persistente em sua alfabetização" (Tokarnia, 2025). O ensino online e os desafios inerentes a ele, à exemplo da ausência de recursos educacionais adequados

(notebook, celular, boa internet) e suporte pedagógico (para uma formação ampla de uso desses recursos) podem ter influenciado para essa defasagem significativa.

Outro ponto é o processo de aprendizagem da escrita e as influências da singularidade de cada indivíduo. Os aspectos sociais vivenciados aos quais ele está inserido, impactam no seu processo de aquisição da escrita. Visto isso, conforme Reinaldo (2001), analisa-se a construção de texto como produto e como processo. No ponto de vista do texto como produto norteia-se, em vários aspectos, como o entendimento de que o texto é uma unidade de linguagem em uso, dessa forma a atenção não deve ser só na sua estrutura, porém em todo o percurso corrido na construção de seus sentidos. Isso nos conduz, como futuros professores, a estar atentos a realidade social, as dificuldades e os conhecimentos já adquiridos dos discentes. Fazer essa análise durante o estágio nos permitiu contribuir na solução dessas dificuldades.

Desse modo, levando em consideração a realidade pandêmica deles, sugerimos uma criação de uma apostila com exercícios que trabalham a coordenação motora e a caligrafia dos alunos(as) mais prejudicados. Apresentamos, também, a eles as suas escritas inadequadas recorrentes durante suas produções textuais, por meio de correções como: “escrever até o final da linha”, “começar um período com letra maiúscula”, “criar parágrafos”.

No segundo momento do estágio, a professora regente propôs para nós ministrarmos algumas aulas sobre conectivos, suas funções, classificações e exemplos. Durante essas aulas tivemos a interação ativa dos alunos(as), permitimos alguns deles escreverem no quadro para a construção de orações com conectivos e explicar o porquê do uso do conectivo escolhido. Esse momento nos permitiu atuar como mediadoras do conhecimento, dando autonomia para os discentes desenvolverem suas habilidades e competências durante o processo de ensino-aprendizagem.

Outra experiência que tivemos na nossa formação durante o primeiro semestre de estágio, foi elaborar em conjunto com a professora regente, um projeto literário de leitura do livro: *Malala, a menina que queria ir para a escola* (Figura 2). Essa ideia foi inicialmente

proposta pela professora regente que consistia num projeto de leitura de múltiplos livros num semestre, mas desistimos após analisarmos que a biblioteca da escola possuía apenas dois títulos com mais de 80 exemplares, sendo um deles o da Malala. Levamos a nossa opinião para a docente regente trabalhar somente um livro, para que todos acompanhassem a mesma leitura durante o projeto. Com isso, decidimos trabalhar a leitura completa desse livro.

Em relação a escolha do livro, analisamos segundo Martins (1994), que afirma: "A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta" (Martins, 1994, p, 34).

Portanto, analisamos se o conteúdo era adequado para a faixa etária do 6º ano. Elaboramos esse projeto com sugestões de planos de aulas que a professora poderia seguir, além disso, elaboramos e aplicamos diversas atividades. Essas envolviam caligrafia, tipologia textual, autobiografia, fanzines (Figura 3), entre outros. Além disso, trouxemos debates em relação a assuntos transversais como, desigualdade de gênero e diferenças sociogeográficos culturais.

Esse projeto nos fez considerar a importância da leitura, o papel do docente de proporcionar meios para que o discente tenha acesso a leituras interessantes e de fácil entendimento. Também direcionar na reflexão do contexto inserido na história do livro, sua interpretação e sua relação com a realidade o qual o aluno(a) está inserido. Esse momento de reflexão é importante para criar uma interação entre docente e discentes. Consequentemente, desenvolver uma confiança de leitura e autonomia na aprendizagem do aluno(a).

Para Libâneo (1990, p. 152) "os métodos de ensino são as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico". Logo, os métodos de ensino são um eixo usado pelo professor para alcançar os objetivos desejados. Com isso, observamos que a professora de português aplicava o mesmo conteúdo para os dois 6º anos, porém os métodos de ensino mudavam conforme a realidade de cada turma. Ela aplicava estratégias

diversificadas que atendiam as necessidades/especificidades dos alunos. Por exemplo, quando os alunos não conseguiam prestar atenção o suficiente para responder às questões orais, ela escrevia no quadro e passava para eles copiarem e responderem no caderno.

No segundo semestre de estágio, o desafio de planejar e dar aulas acrescentado na nossa experiência de formação de professor de português, alinhado com a sugestão da professora regente, foram voltadas para trabalhar com histórias em quadrinhos e mangá (Figura 1). Dois gêneros textuais trabalhados que constam na BNCC (2018) e DCGO (2018) como conteúdos pertencentes/recomendados a essa faixa etária. Estabelecemos os objetivos: de conhecer e identificar as características do mangá e das histórias em quadrinhos; de analisar marcadores de oralidade como balões de fala, onomatopeias e interjeições; de perceber a função narrativa e tipo de discurso; de promover a leitura crítica e a compreensão de diferentes culturas por meio do mangá. Então, criamos slides com exemplos, atividades com respostas subjetivas e no final propomos aos alunos(as) uma produção textual individual da sua própria histórias em quadrinhos ou mangá.

Nessas aulas dadas, percebemos uma maior interação dos alunos, justamente por ser uma temática mais conhecida e interessante para eles. Muitos já haviam tido contato com os mangás, as tirinhas que estão sempre presentes nas provas e comumente usadas em exemplificações nos livros didáticos, os animes (produções geralmente adaptadas do mangá), entre outros. Nesse sentido, foi uma aula participativa e cheia de diálogos com os alunos, nos contando algum mangá que leu, algum anime que viu, ou alguma história em quadrinhosque gostava.

Na parte de conteúdo, escolhemos trabalhar com a relação de linguagens: verbal e não- verbal, como elas influenciam e colaboram na construção de sentido do texto. Nos slides, havia diversos exemplos, para fazer os alunos refletirem como aquele texto faz sentido, quais pistas revelam a narrativa daquele trecho, como os personagens estão sentindo pelas expressões faciais, como as caixas de diálogos são desenhadas de formas diferentes, como a escolha daquele ângulo/plano impacta na significação. Assim, planejamos e executamos essas aulas na busca de trabalhar esse gênero tão presente no cotidiano deles com uma visão

mais interpretativa e reflexiva, tentando encontrar essas respostas que envolvem o sentido do texto e os mecanismos interferentes neles.

Considerações finais

O estágio supervisionado é essencial para a construção do perfil de professoras que seremos no futuro. É também um ambiente de constante contraste de teoria e prática, na qual testamos os limites de cada uma e podemos usar uma ou outra para aperfeiçoar a nossa didática e atuação docente. O que a teoria não consegue embasar, apenas com prática conseguiremos lidar e vice-versa. Nesse relato, detalhamos algumas atividades exercidas durante o estágio supervisionado da língua portuguesa e como essa experiência vai construindo o nosso perfil profissional.

Nesse sentido, no ano de 2025, estagiamos na disciplina de português exercendo atividades que envolvem desde atividades passivas como observação de aula até atividades ativas como regência. Foi um momento de muitas aprendizagens e desenvolvimento teórico e prático do profissional docente. O que nos fez refletir criticamente sobre o processo de construção do conhecimento acerca da prática do estágio na nossa formação de professores, ainda mais depois de termos que contribuir para esse acervo. Toda essa experiência nos trouxe reflexões em relação ao que é ser docente, como nos portar como profissional da educação e como aplicar as práxis educativas.

Então, entendemos que ser docente, vai além de ter um domínio do conteúdo, mas exige o profissional ter um olhar atento para a realidade do seu ambiente de trabalho. Requer dedicação no planejamento e organização das suas aulas, com atividades e avaliações adequadas para alcançar os objetivos de aprendizagem. É importante possuir uma comunicação clara e eficaz com os discentes na explicação dos conteúdos, também com toda a comunidade acadêmica. Com isso, o estágio supervisionado nos proporcionou analisar todos esses aspectos de forma construtiva e crítica em relação ao perfil docente.

Por fim, agradeço aos professores: Francisco Edilson de Souza e Rafael Camargo de Oliveira que nos orientaram nessa fase por meio da disciplina de práticas de ensino. As discussões e estudos dirigidos eram momentos vitais para se pensar a prática docente e refletir se estávamos fazendo um bom trabalho no estágio, ou pelo menos tentando acertar. Somos gratas também aos professores regentes e todo corpo docente e administrativo da escola estagiada que nos auxiliaram e nos acolheram com respeito e carinho.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 24 set. 2025.

CARRANCA, Adriana. *Malala, a menina que queria ir para a escola.* São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015.

CARVALHO, Michelle Barroso de Oliveira; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Aprendendo e construindo a docência:* estágio na sala de aula. Ceará, 2009. Disponível em: www.repositoriobib.ufc.br. Acesso em: 22 set. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Documento Curricular para Goiás/ DCGO*: Goiânia, 2018. Disponível em: https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2020/08/80d3d5d8ac56f920562e29f5ef9785df-2cf.pdf#page=430.06. Acesso em: 24 set. 2025.

JUSBRASIL. *Art. 13 da Lei de Diretrizes e Bases* [LDB] - Lei 9394/96. Jusbrasil, 1996. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11694333/artigo-13-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de- 1996. Acesso em: 25 set. 2025.

LIBÂNEO, J. C. *Didática.* São Paulo: Cortez, 1990.

LOPES, Aldacir; LUCENA, Tatiane. *Curso Normal Superior:* Estágio supervisionado I.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura.* Coleção primeiros passos, ed. 19. São Paulo: Brasiliense, 1994.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt. Acesso em: 25 set. 2025.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

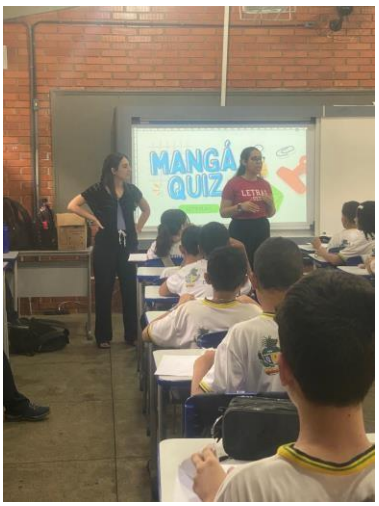
MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais:* definição e funcionalidade. *In:* DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). Gêneros Textuais e Ensino. Rio de Janeiro, Lucena, 2002. p. 19-35.

REINALDO, Maria Augusta Gonçalves de Macedo. A orientação para produção de texto. *In*: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de português*: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 87-100.

TOKARNIA, Mariana. Pandemia ainda impacta educação no Brasil, aponta estudo. *Agência Brasil,* Rio de Janeiro, 16 jan. 2025. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-01/na-educacao-brasil-ainda- nao-se-recuperou-da-pandemia. Acesso em 26 set. 2025.

Anexos

Figura 1 - *Regência de aula: Mangá e HQ*

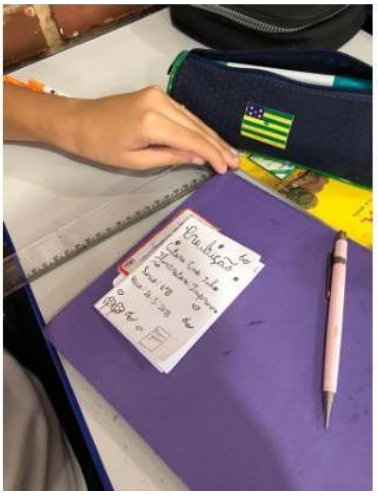


Fonte: Autoria própria, 2025.

Figura 2 - *Livro utilizado no projeto*

Fonte: Autoria própria, 2025.

Figura 3 - *Atividade de fanzine*



Fonte: Autoria própria, 2025.

Planeta água nas aulas de Língua Portuguesa

Geovana Gabriela da Silva Gomes[169]
Silvair Félix dos Santos[170]

Resumo: Este relato de experiência tem por objetivo analisar uma vivência do estágio supervisionado na qual foi observada a utilização de recursos audiovisuais como estratégia didática. A atividade aqui analisada ocorreu em uma turma do ensino médio, em que a professora empregou o vídeo *Forget Shorter Showers* para discutir o consumo de água e problematizar concepções sobre sustentabilidade. A escolha do material permitiu ampliar o debate em sala de aula, incentivando os estudantes a refletirem criticamente sobre o real impacto de práticas individuais e coletivas relacionadas ao meio ambiente. O relato destaca, assim, a relevância da educação ambiental, junto com as aulas de português, no processo formativo escolar.

Palavras-chave: língua portuguesa; conscientização; criticidade; meio ambiente.

Introdução

Este trabalho tem por objetivo relatar uma experiência vivenciada durante o estágio supervisionado do curso de Letras em que, por meio de uma aula de Língua Portuguesa, a professora da escola parceira, desenvolveu a conscientização e o pensamento crítico dos alunos sobre a temática da água. A atividade acompanhada ocorreu em uma turma de 2° série do Ensino Médio, onde a professora utilizou o vídeo *"Forget Shorter Showers"* como ponto de partida para o debate. A escolha desse material se revelou significativa, pois trouxe uma abordagem crítica acerca da ideia de que apenas pequenas ações individuais seriam suficientes para enfrentar os desafios ambientais contemporâneos.

A problemática da água, como recurso natural essencial e cada vez mais escasso em determinadas regiões, constitui uma temática urgente dentro da educação ambiental, prevista em documentos orientadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

[169] Graduanda do Curso de Letras. E-mail: vaninhaa2002@gmail.com.
[170] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Letras. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: silvair@ueg.br.

Dessa forma, ao inserir esse debate em sala de aula, o trabalho pedagógico não apenas amplia os conhecimentos dos alunos, mas contribui para o desenvolvimento da consciência crítica, incentivando-os a refletirem sobre suas práticas cotidianas e sobre a dimensão coletiva das ações de preservação ambiental.

Assim, a análise dessa vivência busca evidenciar como a prática docente pode se valer de recursos midiáticos para articular conteúdos escolares, problematizar questões sociais e favorecer aprendizagens contextualizadas. O relato se propõe, portanto, a descrever a experiência observada, discutir seus efeitos sobre a participação dos estudantes e refletir sobre a importância de integrar a educação ambiental ao cotidiano escolar.

Desenvolvimento

O estágio supervisionado, iniciado a partir do 5º período do curso de Letras, tem como finalidade inserir o licenciando no ambiente escolar, possibilitando-lhe o contato direto com as múltiplas realidades desse espaço e a oportunidade de aplicar, na prática, os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da graduação. A elaboração do relato de experiência torna-se, nesse contexto, um exercício fundamental, pois sintetiza os meses de estágio em uma reflexão crítica e objetiva sobre vivências que, até então, eram inéditas para o discente.

Desenvolvo as atividades do estágio num Centro de Ensino em Período Integral - CEPI, localizado numa região periférica da cidade Anápolis - GO, que atende em grande parte, alunos dos bairros vizinhos. Criado em 1985, inaugurado em 1986, o colégio iniciou suas atividades com oito salas de aula, funcionando nos três turnos. Em 2019, deixou de oferecer o período noturno e, em 2022, após a pandemia, foi transformado em CEPI. Atualmente, conta com oito salas que atendem turmas do 8º ano do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio e possui índice 5,5 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

O estágio, com duração de dois anos, divide-se em duas etapas: a primeira voltada às observações e regências no ensino fundamental, e a segunda no ensino médio. Estou concluindo o último período de estágio, realizando observações, semi regências e regências

em três turmas o que me possibilita perceber as diferenças entre cada uma e, principalmente, em relação ao ensino fundamental.

Desde o meu primeiro contato com a sala de aula, percebi que tinha mais facilidade para trabalhar com alunos dos anos finais. Mesmo nunca tendo tido nenhum problema grave, sentia que os alunos do ensino fundamental II eram mais difíceis de engajar, pois eles ainda estão muito envolvidos nas brincadeiras e tem o costume de sempre querer contrariar o professor. Já no ensino médio, sinto uma proximidade maior com os alunos, parece ser mais fácil dialogar, ensinar o conteúdo e eles parecem se sentir mais confortáveis para conversar e tirar dúvidas.

A escola parceira do campo de estágio em que desenvolvo minhas atividades é muito engajada e sempre está envolvida em diversos projetos como robótica, coisas relacionadas a química e matemática, inclusive ganhando vários prêmios na *Jornada de Foguetes*[171]. Todos os professores se envolvem em atividades e projetos dentro de suas áreas e no dia a dia das aulas sempre prezam pelo desenvolvimento de um olhar crítico nos alunos, usando para isso oficinas, multimodalidade e interdisciplinaridade.

Minha professora supervisora de português não é diferente, suas aulas sempre são voltadas ao debate de temas emergentes e importantes para a formação de cidadão pensantes e agentes na sociedade, ela sempre mostra todos os lados dos assuntos debatidos e os aproximam da realidade dos alunos. Suas aulas sempre me inspiram mas, as minhas preferidas são as sobre a valorização da cultura de povos originários e sobre a preservação do meio ambiente. Sua visão de mundo, sua consciência, seu posicionamento político são inspiradores e despertam em colegas e alunos o desejo de mudança.

Em uma das aulas observadas, a professora, em uma sala de 2ª série do Ensino Médio, optou por utilizar o vídeo *Forget Shorter Showers*, de Derrick Jensen, como recurso disparador de um debate crítico sobre meio ambiente, responsabilidade individual e coletiva, e consumo sustentável. O vídeo, que apresenta um discurso contundente sobre os limites das

[171] A Jornada de Foguetes é um evento que conclui a fase de lançamento da Mostra Brasileira de Foguetes (MOBFOG), parte da Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA), reunindo escolas para lançar foguetes construídos por estudantes em busca de maior alcance.

mudanças individuais diante das crises ambientais globais, foi empregado como estratégia para ampliar o repertório sociocultural e argumentativo dos estudantes, preparando-os para situações de produção textual e práticas de leitura crítica.

O uso de um material audiovisual nessa aula ilustra o que Rojo (2012) denomina de práticas de multimodalidade, já que articula linguagem verbal, imagética e sonora, exigindo dos alunos múltiplas competências interpretativas. A leitura de textos multimodais é essencial na formação contemporânea, pois possibilita que os estudantes desenvolvam um olhar crítico e ampliem sua capacidade de análise sobre diferentes linguagens presentes no cotidiano.

Após a exibição do vídeo, a professora promoveu um debate coletivo. Os alunos foram instigados a refletir sobre como o discurso apresentado se articula com questões sociais, políticas e econômicas. Nesse momento, evidenciou-se a dimensão interdisciplinar da aula, pois a discussão perpassou não apenas o campo da linguagem, mas os saberes da geografia, biologia e sociologia, favorecendo uma compreensão mais complexa da temática ambiental. Como defende Moran (2012), a interdisciplinaridade é fundamental para que a escola transcenda o ensino compartimentalizado e proporcione aprendizagens significativas.

A mediação da professora foi marcada por uma postura dialógica, incentivando os estudantes a posicionarem-se criticamente, de acordo com a concepção freireana de que a educação deve ser um ato libertador e de construção coletiva do conhecimento (FREIRE, 1996). Além disso, ao aproximar o debate de possíveis situações de redação dissertativo-argumentativa, a professora também contribuiu para o desenvolvimento de competências essenciais ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Considerações finais

O relato apresentado evidencia como a prática pedagógica, ao incorporar recursos audiovisuais como o vídeo *Forget Shorter Showers*, pode potencializar a reflexão crítica e ampliar o repertório sociocultural dos estudantes. Partindo da problemática da água e da sustentabilidade, a experiência observada demonstrou que a aula de Língua Portuguesa pode

extrapolar os limites do ensino estritamente gramatical e assumir uma função social e formativa, alinhada aos pressupostos da educação integral.

A proposta da professora, fundamentada em estratégias multimodais e em uma abordagem interdisciplinar, mostrou-se eficaz para mobilizar os alunos a questionarem concepções simplistas sobre as práticas ambientais e a refletirem sobre a responsabilidade coletiva no enfrentamento da crise ecológica. Tal perspectiva corrobora a visão de Freire (1996), que defende uma educação comprometida com a formação de sujeitos críticos e transformadores, e de Moran (2012), que aponta a necessidade de articular diferentes áreas do conhecimento para gerar aprendizagens significativas.

Dessa forma, pode-se concluir que a experiência relatada confirma a relevância do uso de recursos midiáticos e de metodologias dialógicas no ensino de Língua Portuguesa, não apenas como estratégia de engajamento, mas como prática que contribui efetivamente para a construção de uma consciência crítica e cidadã. Em um contexto educacional que deve responder a desafios urgentes, como a crise ambiental, a integração entre educação linguística e educação ambiental se apresenta como um caminho fecundo para preparar os estudantes a atuarem de modo consciente e responsável na sociedade contemporânea.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

MORAN, José Manuel. A integração das tecnologias na educação. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 11-66.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2012.

Relato de experiência: práticas docentes no estágio supervisionado em educação infantil

Gianna Vitória Fernandes Ribeiro[172]

Resumo: Este relato apresenta as experiências vivenciadas na etapa de práticas docentes do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, realizado no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Doutora Zilda Arns Neumann, no município de Anápolis-GO. As atividades envolveram observação da prática pedagógica, coparticipação e docência compartilhada, permitindo compreender a dinâmica da sala de aula e o papel do professor na mediação das aprendizagens, corroborando a perspectiva de que o professor atua como mediador do desenvolvimento infantil (Vygotsky, 1984; Oliveira, 2002). As vivências evidenciaram a relevância da rotina organizada, da ludicidade e da escuta sensível das crianças como fundamentos centrais da prática pedagógica (Craidy; Kaercher, 2001; Maluf, 2011;). Além disso, permitiram refletir sobre os desafios enfrentados pelos docentes diante da escassez de recursos e sobre a importância da intencionalidade pedagógica no planejamento e desenvolvimento das atividades (Brasil, 1996; 2017). Os resultados apontam para a contribuição do estágio supervisionado na formação docente, fortalecendo a identidade profissional e reafirmando o compromisso ético com a infância.

Palavras-chave: educação infantil; formação docente; estágio supervisionado; ludicidade.

Introdução

O estágio supervisionado constitui uma etapa fundamental na formação de professores, por possibilitar a vivência direta da realidade escolar e a articulação entre teoria e prática, conforme destacado nas diretrizes nacionais para a educação (Brasil, 1996, 2017). Na Educação Infantil, essa experiência adquire uma importância ainda maior, pois se trata de um contexto educativo que integra dimensões de cuidado e aprendizagem, reconhecendo a criança como sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento (Vygotsky, 1984; Craidy; Kaercher, 2001). O contato com a prática docente nesse espaço permite ao estagiário não apenas observar a rotina escolar, mas também participar ativamente dela, enfrentando os desafios da

[172] Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior. E-mail: giannavitoriafernandesribeiro@gmail.com.br.

profissão e descobrindo possibilidades para a construção de uma prática pedagógica significativa (Oliveira, 2002; Maluf, 2011).

Este relato busca refletir sobre as práticas docentes realizadas no CMEI Doutora Zilda Arns Neumann, em Anápolis-GO, durante o estágio supervisionado em Educação Infantil. A partir da observação, da coparticipação e da docência compartilhada, foi possível analisar os modos de organização da rotina, os recursos utilizados, as estratégias pedagógicas adotadas e as aprendizagens construídas ao longo desse processo formativo, em consonância com a perspectiva de que o brincar é essencial para o desenvolvimento integral da criança (Craidy; Kaercher, 2001; Maluf, 2011).

Desenvolvimento

A etapa de práticas docentes foi organizada em diferentes momentos que se complementaram, oferecendo uma visão ampla da dinâmica escolar. Inicialmente, a fase de observação possibilitou acompanhar de perto o cotidiano das turmas, permitindo identificar os recursos utilizados pelas professoras e a forma como a rotina se estruturava, reforçando a necessidade de organização e planejamento intencional para promover aprendizagens significativas (Oliveira, 2002; Maluf, 2011). Durante esse período, chamou a atenção da maneira como a acolhida era realizada. Logo no início do dia, as crianças eram recebidas individualmente, de forma calorosa, com músicas e atividades de chamadinha que envolviam cartões com os nomes de cada aluno. Esse momento inicial se revelou fundamental para fortalecer o vínculo entre professor e a criança, além de contribuir para a construção da identidade e do sentimento de pertencimento (Vygotsky, 1984; Craidy; Kaercher, 2001).

As brincadeiras ocuparam papel central nas práticas observadas, confirmando a perspectiva de que o brincar é a linguagem principal da infância e instrumento de desenvolvimento cognitivo, social e emocional (Vygotsky, 1984; Maluf, 2011). Houve momentos de brincadeiras dirigidas, em que a professora conduzia jogos coletivos, cantigas e rodas de conversa e de brincadeiras livres, quando as crianças podiam escolher brinquedos e

interagir entre si. Essa alternância evidenciou a preocupação em equilibrar a liberdade da criança com a intencionalidade pedagógica, garantindo tanto a expressão individual quanto o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas (Oliveira, 2002).

Na fase de coparticipação, a estagiária passou a integrar mais diretamente no trabalho pedagógico, colaborando em diferentes momentos da rotina. Foi possível auxiliar nos períodos de alimentação, incentivando a autonomia das crianças no uso dos utensílios, acompanhar atividades de higiene e organização dos espaços e também conduzir músicas e brincadeiras com pequenos grupos. Essa etapa revelou a complexidade do trabalho docente, que exige disponibilidade constante, flexibilidade e sensibilidade para compreender o que cada criança expressa, mesmo quando não verbaliza (Vygotsky, 1984; Craidy; Kaercher, 2001).

A etapa de docência compartilhada demandou planejamento e atuação ativa. Foram elaboradas e desenvolvidas atividades que integraram ludicidade, desenvolvimento da linguagem, coordenação motora e socialização (Maluf, 2011). Foram realizadas propostas musicais com o uso de fantoches e canções acompanhadas de gestos, atividades artísticas como pintura com gelo colorido e exploração de massinha, experiências de classificação de cores e formas, além de jogos que exploraram conceitos de leve e pesado. As crianças também participaram de atividades ao ar livre, como brincadeiras em túneis, jogos coletivos e exploração dos espaços do parque, contribuindo para o desenvolvimento físico, a socialização e o contato com a natureza (Oliveira, 2002).

Durante essas experiências, ficou evidente a importância do planejamento intencional das atividades, de modo a garantir que cada proposta estivesse alinhada aos objetivos pedagógicos e respeitasse as necessidades do grupo (Brasil, 1996, 2017). Ao mesmo tempo, a vivência mostrou que o professor precisa estar aberto a mudanças, uma vez que as crianças respondem de formas diversas às atividades propostas. Essa flexibilidade se revelou essencial para transformar momentos simples em oportunidades de aprendizagem significativa (Maluf, 2011).

Um aspecto que merece destaque é a limitação de recursos materiais encontrada na instituição. Muitos brinquedos estavam danificados ou eram insuficientes para atender todas as crianças, exigindo criatividade das professoras e da estagiária (Craidy; Kaercher, 2001). Apesar dessas dificuldades, foi possível perceber a dedicação das profissionais em criar alternativas, recorrendo a músicas, histórias, jogos simples e materiais de baixo custo, sem deixar de garantir experiências ricas e significativas. Essa realidade reforçou a importância da formação docente em preparar futuros professores para lidar com contextos desafiadores, sem perder de vista a qualidade do trabalho pedagógico (Oliveira, 2002; Maluf, 2011).

Considerações finais

As práticas docentes vivenciadas no estágio supervisionado em Educação Infantil representaram uma experiência enriquecedora, capaz de integrar teoria e prática de maneira concreta (Vygotsky, 1984; Brasil, 1996). A observação, a coparticipação e a docência compartilhada possibilitaram compreender a complexidade do trabalho docente nesse nível de ensino, marcado pela necessidade de planejar intencionalmente, valorizar a ludicidade, ouvir as crianças e mediar suas interações (Craidy; Kaercher, 2001; Maluf, 2011).

Mesmo diante de limitações estruturais e da escassez de recursos, foi possível perceber que a criatividade, o compromisso e a dedicação das professoras são elementos decisivos para garantir experiências educativas de qualidade (Oliveira, 2002). A vivência no estágio permitiu reconhecer a criança como sujeito ativo e competente, ampliou a compreensão sobre a prática pedagógica e fortaleceu a identidade profissional da estagiária.

Conclui-se que o estágio supervisionado em Educação Infantil constitui um momento indispensável na formação docente, pois possibilita vivenciar os desafios e as potencialidades da prática pedagógica em sua dimensão real (Vygotsky, 1984; Brasil, 2017). Essa experiência reafirma a importância de uma educação infantil inclusiva, humanizadora e comprometida com os direitos das crianças, contribuindo para a construção de uma docência consciente, reflexiva e ética (Craidy; Kaercher, 2001; Maluf, 2011).

Referências

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996***.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular.* Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 23 set. 2025.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. (orgs.). *Educação infantil:* pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. *Brincar*: prazer e aprendizado. Petrópolis: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky*: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Relato de experiência de estágio supervisionado: ensino de metodologias diversificadas no ensino de gêneros textuais

Giulia Gabriella Andrade Oliveira
Profa. Dra. Maria de Lurdes Nazário

Resumo: Este artigo apresenta resultados sobre o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa realizado no Colégio Estadual Zeca Batista, com turmas do Ensino Fundamental II. O estágio concentrou-se na observação de práticas pedagógicas na disciplina de Língua Portuguesa, o atual relato tem um com foco especial no ensino de gêneros textuais com base no material didático.

Palavras-chave: abordagem ativa**;** estilo de aprendizagem;

Introdução

Relato aqui minha experiência no Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa realiza do no Colégio Estadual Zeca Batista, em Anápolis, realizado em turmas do Ensino Fundamental II. O estágio concentrou-se na observação de práticas pedagógicas na disciplina de Língua Portuguesa. A experiência destaca-se pela presença de uma professora que dialoga com diferentes técnicas de ensino, articulando o ensino do livro didático obrigatório juntamente abordagens ativas para ser centralizada em atender à diversidade de estilos de aprendizagem presentes na turma. A importância deste relato para a formação docente reside na oportunidade de refletir sobre como as escolhas didáticas se conectam com o desenvolvimento integral dos alunos, a partir de um olhar crítico sobre as condições de ensino, os recursos disponíveis e as possibilidades de melhoria. Além de descrever procedimentos, o documento propicia uma análise sobre as estratégias que favorecem a participação, a autoria, o pensamento crítico e a capacidade de comunicação escrita, elementos centrais para a formação profissional do educador.

Desenvolvimento

Durante o estágio, o tema central abordado foi o ensino de gêneros textuais tendo como base central de ensino o livro didático bimestral, a professora utilizava conteúdo do Revisa Goiás como fundamento, para montar suas aulas e materiais didáticos complementares (Trabalhos; cartazes; revisões; atividades avaliativas). A fundamentação teórica da professora baseava-se na importância do contexto e da interação social na construção dos gêneros textuais enfatizando a necessidade de trabalhar os gêneros como práticas sociais.

Na prática, o processo de revisão dos gêneros estudados no revisa, permitiu aos alunos compreenderem as características específicas de diferentes gêneros, aprimorando suas habilidades de leitura, escrita, análise crítica e a professora fazia isso sempre uma aula antes como meio de introdução do conteúdo ou uma aula depois. A complementação destes conteúdos por sua vez, consistiu na utilização de materiais e recursos além do conteúdo disponibilizado, como textos autênticos, vídeos, exemplos reais. Assim enriquecendo o aprendizado e tornando-o mais significativo, demostrando que ensino de escrita, mesmo que engessado, pode ser enriquecido por diversos métodos que promovem a aprendizagem dos alunos.

Durante o estágio, a professora utilizou abordagens que integravam a teoria à prática, destacando a importância do contexto e da interação social. Um escolha didática eficaz, foi a abordagem por gêneros textuais, buscando aprofundar o que alunos aprenderam, a identificação e produção diferentes tipos de textos. Como por exemplo narrativas, cartas e artigos de opinião. Essa prática visava ajudá-los a entender as características e funções de cada gênero, aprimorando sua capacidade de escrever de forma adequada.

Além disso, selecionava textos reais e variados (como artigos de opinião e crônicas) para familiarizar os alunos com diferentes gêneros. Esses materiais externos (vídeos, artigos, charges, músicas e jogos educativos) enriqueciam o aprendizado, tornando-o mais significativo e dinamizando as práticas de redação. A professora demonstrou uma estratégia pedagógica ao empregar a complementação de conteúdo não como um simples acréscimo,

mas como uma estratégia deliberada para preencher os vãos de aprendizagem deixados pelo material didático obrigatório. Ela utilizava recursos externos, como vídeos, textos autênticos e o material *Revisa Goiás*, para ir além da base curricular e trazer maior contextualização e profundidade aos gêneros textuais. Essa abordagem ativa e contextualizada garantiu que os alunos tivessem contato com práticas sociais reais da escrita e desenvolvessem o pensamento crítico, superando as limitações do método tradicional e tornando o aprendizado mais significativo.

Os conteúdos abordados pela professora incluíram a identificação e análise dos principais gêneros textuais trabalhados no currículo, como narrativas, textos instrucionais, carta s, artigos de opinião, entrevista (Trabalho do 8º ano), foto denúncia (7º ano) e entre outros. A abordagem ativa e contextualizada foi fundamentada em vários procedimentos. Primeiramente, a seleção de textos reais e variados, como artigos de opinião e crônicas, permitiu que os alunos se familiarizassem com diferentes gêneros textuais e nas aulas era feitas perguntas como “Você já viu este gênero em seu cotidiano? Fale sobre” ou “Vocês sabem como este gênero textual funciona?”. Esses textos serviram como modelos e fontes de informação, facilitando a revisão, produção textual e a roda de conversa sobre o gênero. Durante as atividades, os alunos foram incentivados a refletir sobre as funções sociais dos gêneros, discutindo como e por que diferentes textos são utilizados em contextos específicos. A avaliação era contínua e focada no acompanhamento do desenvolvimento, incluindo a revisão coletiva de textos e a autoavaliação. Por exemplo, para o 7º ano, foi aplicado um trabalho de foto denúncia, que exigia a produção de um texto dissertativo, registro fotográfico autoral e apresentação em sala, com critérios de avaliação claros, como criatividade, clareza e coerência do texto

Além disso, a prática de adequar a linguagem conforme o público e a situação foi fundamental. Os alunos tiveram a oportunidade de reescrever textos para diferentes contextos, desenvolvendo habilidades de adequação linguística. As atividades interativas, como debates e oficinas de escrita, promoveram a colaboração entre os alunos, enriquecendo o aprendizado.

Dessa forma, os procedimentos não apenas conectaram a teoria à prática, mas também engajaram os alunos de maneira ativa e reflexiva.

As atividades planejadas buscaram integrar recursos tradicionais (livro didático) com técnicas de ensino para contextualizar o conteúdo. Observou-se o uso da Revisa Goiás como complemento aos conteúdos, bem como a incorporação de materiais externos (vídeos, artigos, charges, músicas e jogos educativos) para dinamizar as práticas de redação.

O planejamento enfatizou oficinas de escrita, debates, rodas de leitura e dinâmicas de grupo, com vistas a promover o protagonismo estudantil, a colaboração e a reflexividade sobre o processo de produção textual. A professora, de fato, utilizou amplamente a metodologia ativa para engajar os alunos e promover o protagonismo estudantil. Tal escolha didática não se limitou a uma única aula, sendo observada na maioria das práticas, totalizando, aproximadamente, seis a oito aulas de produção e revisão textual durante o período de estágio. O padrão metodológico se baseou em técnicas como a Revisão Colaborativa, onde os alunos revisavam e comentavam os textos uns dos outros, transformando o erro em objeto de aprendizado coletivo, e as Oficinas de Escrita, que serviam como motor da produção textual ao fornecerem um ambiente prático e interativo para a criação e aprimoramento dos rascunhos.

A abordagem ativa e contextualizada foi aplicada por meio de vários procedimentos, incluindo a seleção de textos reais e variados, como artigos de opinião e crônicas, para familiarizar os alunos com diferentes gêneros. Esses materiais externos (vídeos, artigos, *charges*, músicas e jogos educativos) eram incorporados estrategicamente para dinamizar as práticas de redação e superar a dependência exclusiva do método tradicional. Além disso, a aplicação de trabalhos como a Foto Denúncia e a Entrevista para os 7º e 8º anos, respectivamente, forçava os alunos a se posicionarem como autores e pesquisadores, buscando e adequando a linguagem a contextos reais, o que é central nas abordagens ativas.

Outras ações essenciais incluíram o incentivo à reflexão sobre as funções sociais dos gêneros, a prática de adequação linguística em que os alunos reescreviam textos para diferentes contextos e públicos, e o uso da escrita reflexiva, incentivando-os a escrever sobre suas experiências e opiniões. Dessa forma, a integração de debates, rodas de leitura e o uso do

Revisa Goiás garantiu que a teoria fosse constantemente conectada à prática e à realidade social dos estudantes. Tais procedimentos conectaram a teoria à prática, engajando os alunos de maneira ativa e reflexiva.

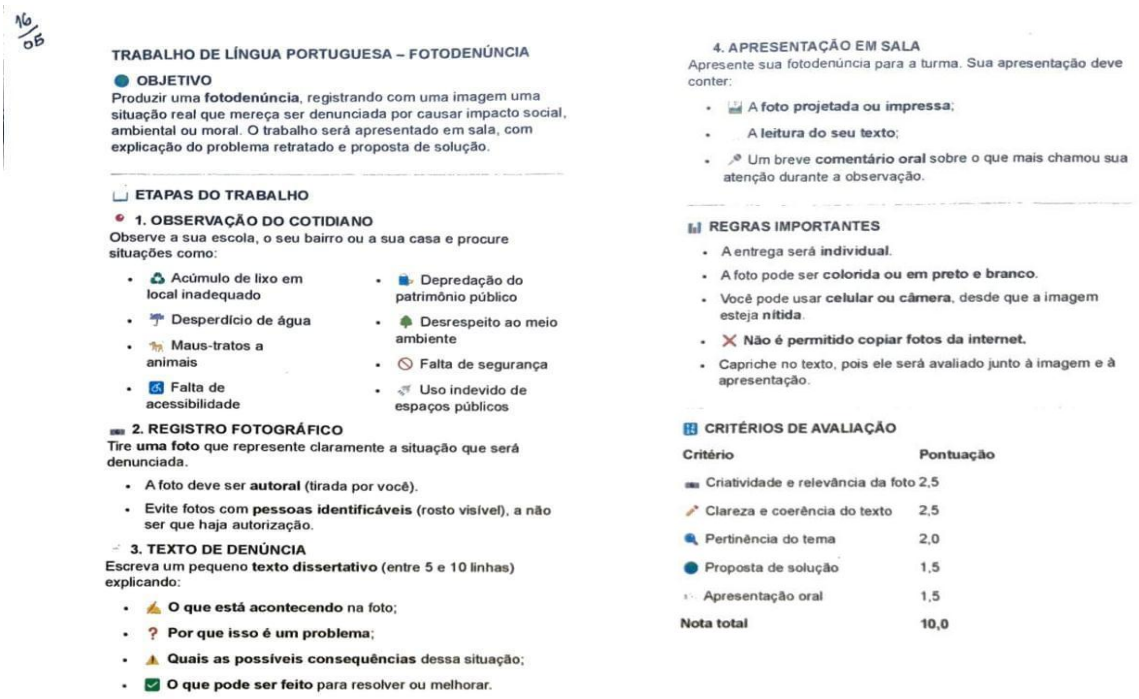
O planejamento priorizou ativamente o protagonismo estudantil e a colaboração por meio de estratégias como as oficinas de escrita, que serviram como motor da produção textual, além de debates, rodas de leitura e dinâmicas de grupo, incentivando a reflexividade contínua sobre o próprio processo de escrita.

Além disso, trabalhos finais envolvendo a produção de textos revisados com base na complementação do Revisa Goiás, foram utilizados para avaliar a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Essa avaliação dinâmica favoreceu a construção do aprendizado dos alunos.

Irei apresentar a seguir, um exemplo de como a professora utilizava o conteúdo do revisa para alavancar o aprendizado dos alunos durante meu período de estágio, para melhor compreensão de tudo que foi falado.

Além dos trabalhos escritos, como redações, cartas, resumos, resenhas, fichamento do gênero abordado, etc. Em seguida, como meio de avaliação da professora e reforço de aprendizagem, foram realizadas gincanas sobre o gênero estudado e debates em salas com base na vivência dos alunos. A professora incentivava o pensamento crítico das crianças por meio do ensino de língua portuguesa e produção textual.

Figura 1 - Trabalho do 7º



16/05

TRABALHO DE LÍNGUA PORTUGUESA – FOTODENÚNCIA

OBJETIVO

Produzir uma **fotodenúncia**, registrando com uma imagem uma situação real que mereça ser denunciada por causar impacto social, ambiental ou moral. O trabalho será apresentado em sala, com explicação do problema retratado e proposta de solução.

ETAPAS DO TRABALHO

1. OBSERVAÇÃO DO COTIDIANO

Observe a sua escola, o seu bairro ou a sua casa e procure situações como:

- Acúmulo de lixo em local inadequado
- Desperdício de água
- Maus-tratos a animais
- Falta de acessibilidade
- Depredação do patrimônio público
- Desrespeito ao meio ambiente
- Falta de segurança
- Uso indevido de espaços públicos

2. REGISTRO FOTOGRÁFICO

Tire **uma foto** que represente claramente a situação que será denunciada.

- A foto deve ser **autoral** (tirada por você).
- Evite fotos com **pessoas identificáveis** (rosto visível), a não ser que haja autorização.

3. TEXTO DE DENÚNCIA

Escreva um pequeno **texto dissertativo** (entre 5 e 10 linhas) explicando:

- **O que está acontecendo** na foto;
- **Por que isso é um problema**;
- **Quais as possíveis consequências** dessa situação;
- **O que pode ser feito** para resolver ou melhorar.

4. APRESENTAÇÃO EM SALA

Apresente sua fotodenúncia para a turma. Sua apresentação deve conter:

- A **foto projetada ou impressa**;
- A **leitura do seu texto**;
- Um breve **comentário oral** sobre o que mais chamou sua atenção durante a observação.

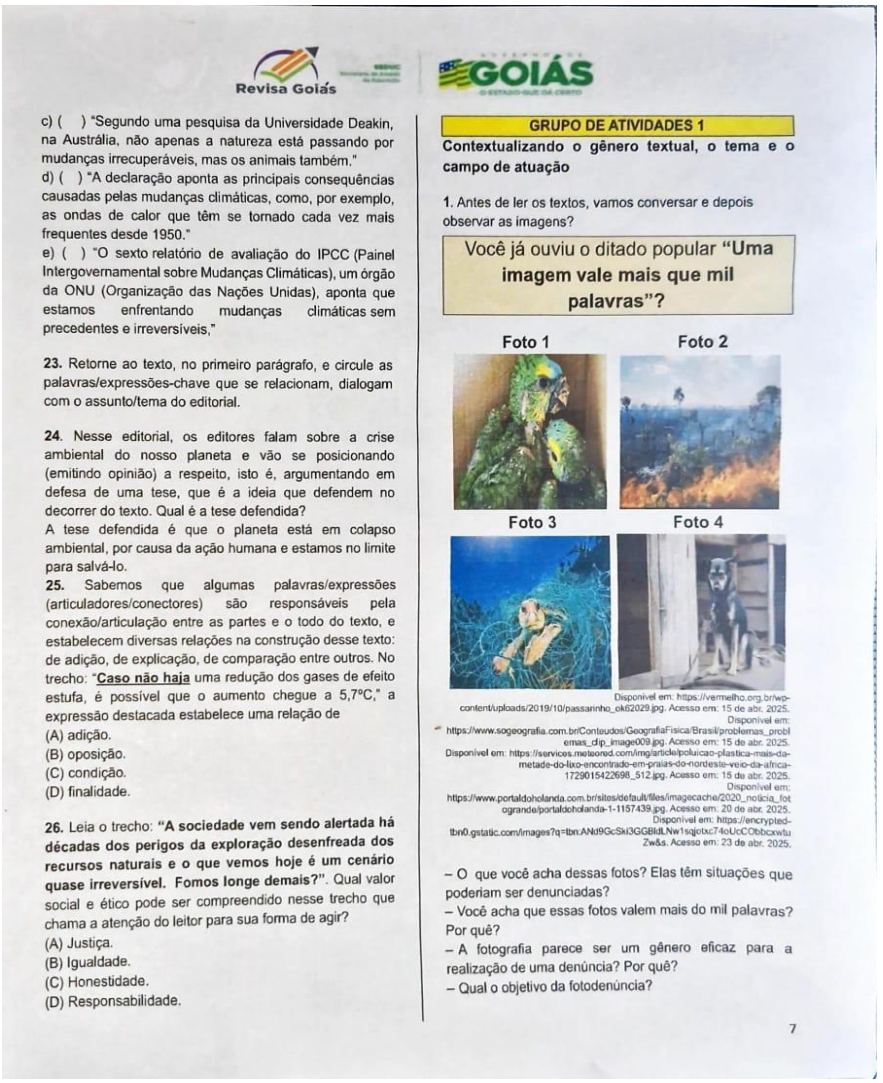
REGRAS IMPORTANTES

- A entrega será **individual**.
- A foto pode ser **colorida ou em preto e branco**.
- Você pode usar **celular ou câmera**, desde que a imagem esteja **nítida**.
- **Não é permitido copiar fotos da internet.**
- Capriche no texto, pois ele será avaliado junto à imagem e à apresentação.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Critério	Pontuação
Criatividade e relevância da foto	2,5
Clareza e coerência do texto	2,5
Pertinência do tema	2,0
Proposta de solução	1,5
Apresentação oral	1,5
Nota total	**10,0**

Figura 2 - Conteúdo estudado no Revisa Goiás



Revisa Goiás

GOIÁS

c) ( ) "Segundo uma pesquisa da Universidade Deakin, na Austrália, não apenas a natureza está passando por mudanças irrecuperáveis, mas os animais também."
d) ( ) "A declaração aponta as principais consequências causadas pelas mudanças climáticas, como, por exemplo, as ondas de calor que têm se tornado cada vez mais frequentes desde 1950."
e) ( ) "O sexto relatório de avaliação do IPCC (Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas), um órgão da ONU (Organização das Nações Unidas), aponta que estamos enfrentando mudanças climáticas sem precedentes e irreversíveis."

23. Retorne ao texto, no primeiro parágrafo, e circule as palavras/expressões-chave que se relacionam, dialogam com o assunto/tema do editorial.

24. Nesse editorial, os editores falam sobre a crise ambiental do nosso planeta e vão se posicionando (emitindo opinião) a respeito, isto é, argumentando em defesa de uma tese, que é a ideia que defendem no decorrer do texto. Qual é a tese defendida?
A tese defendida é que o planeta está em colapso ambiental, por causa da ação humana e estamos no limite para salvá-lo.

25. Sabemos que algumas palavras/expressões (articuladores/conectores) são responsáveis pela conexão/articulação entre as partes e o todo do texto, e estabelecem diversas relações na construção desse texto: de adição, de explicação, de comparação entre outros. No trecho: "**Caso não haja** uma redução dos gases de efeito estufa, é possível que o aumento chegue a 5,7ºC," a expressão destacada estabelece uma relação de
(A) adição.
(B) oposição.
(C) condição.
(D) finalidade.

26. Leia o trecho: "**A sociedade vem sendo alertada há décadas dos perigos da exploração desenfreada dos recursos naturais e o que vemos hoje é um cenário quase irreversível. Fomos longe demais?**". Qual valor social e ético pode ser compreendido nesse trecho que chama a atenção do leitor para sua forma de agir?
(A) Justiça.
(B) Igualdade.
(C) Honestidade.
(D) Responsabilidade.

GRUPO DE ATIVIDADES 1

Contextualizando o gênero textual, o tema e o campo de atuação

1. Antes de ler os textos, vamos conversar e depois observar as imagens?

Você já ouviu o ditado popular **"Uma imagem vale mais que mil palavras"?**

Foto 1 Foto 2

Foto 3 Foto 4

Disponível em: https://vermelho.org.br/wp-content/uploads/2019/10/passarinho_ok62029.jpg. Acesso em: 15 de abr. 2025.
Disponível em: https://www.sogeografia.com.br/Conteudos/GeografiaFisica/Brasil/problemas_problemas_dip_image009.jpg. Acesso em: 15 de abr. 2025.
Disponível em: https://services.meteored.com/img/article/poluicao-plastica-mais-da-metade-do-lixo-encontrado-em-praias-do-nordeste-vem-da-africa-1729015422698_512.jpg. Acesso em: 15 de abr. 2025.
Disponível em: https://www.portaldoholanda.com.br/sites/default/files/imagecache/2020_noticia_fotogrande/portaldoholanda-1-1157439.jpg. Acesso em: 20 de abr. 2025.
Disponível em: https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSkI3GGBldLNw1sqjotxc74oUcCObbcxwtuZw&s. Acesso em: 23 de abr. 2025.

– O que você acha dessas fotos? Elas têm situações que poderiam ser denunciadas?
– Você acha que essas fotos valem mais do mil palavras? Por quê?
– A fotografia parece ser um gênero eficaz para a realização de uma denúncia? Por quê?
– Qual o objetivo da fotodenúncia?

7

Resultados e Discussões

Os resultados obtidos ao longo do estágio foram bastante positivos, a maioria dos alunos demonstraram maior compreensão de interpretação de texto. A complementação de atividades ajudou a ampliar o repertório linguístico e cultural dos estudantes, tornando o

processo de escrita mais rico e contextualizado. Vemos isso pela forma que a escrita dos alunos evoluí ao decorrer do período. Para minha formação, essa experiência possibilitou o desenvolvimento de habilidades essenciais, como o planejamento de atividades integradas, a mediação do processo de escrita e a utilização de recursos diversificados para potencializar a aprendizagem.

A vivência na escola campo proporcionou um contato direto com a realidade escolar, evidenciando a importância de práticas pedagógicas que valorizem a interação entre teoria e prática, tendo em vista a realidade de cada aluno. A interação com os alunos revelou o interesse e a motivação gerados pelo uso de textos autênticos e pela abordagem colaborativa na revisão textual. Notei também a relevância do ambiente escolar como espaço de troca e construção coletiva do conhecimento, onde a professora ajuda a melhorar o processo de aprendizagem dos alunos. Apesar de desafios como a limitação de recursos e da diversidade social, a escola mostrou-se um ambiente ameno para o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos, onde eles se sentiam reconhecidos e estimulados pela professora de linguagens.

Considerações finais

Por fim, posso concluir em meu relato que a professora utilizou o Revisa Goiás para impulsionar a contextualização dos conteúdos e dinamizar as práticas de redação, funcionando como um complemento externo que enriqueceu a abordagem para além do livro didático. O material didático permitiu que os alunos tivessem acesso a textos reais e variados que se conectam diretamente com o contexto de suas vivências. Isso ajudou a reforçar a reflexão sobre as funções sociais dos gêneros textuais e a adequação linguística em situações cotidianas, contribuindo para o desenvolvimento de uma escrita mais contextualizada e crítica por parte dos estudantes.

A professora buscou orientar seus alunos da melhor forma possível, mesmo com um conteúdo e planejamento inflexível. Para minha formação, essa experiência possibilitou o

desenvolvimento de habilidades essenciais, como o planejamento de atividades integradas, a mediação do processo de escrita e a utilização de recursos diversificados para potencializar a aprendizagem. A vivência na escola campo proporcionou um contato direto com a realidade escolar, evidenciando a importância de práticas pedagógicas que valorizem a interação entre teoria e prática, tendo em vista a realidade de cada aluno. A interação com os alunos revelou o interesse e a motivação gerados pelo uso de textos autênticos e pela abordagem colaborativa na revisão textual. Notei também a relevância do ambiente escolar como espaço de troca e construção coletiva do conhecimento, onde a professora ajuda a melhorar o processo de aprendizagem dos alunos. Apesar de desafios como a limitação de recursos e da diversidade social, a escola mostrou-se um ambiente ameno para o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos, onde eles se sentiam reconhecidos e estimulados pela professora de linguagens.

Referências

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Revisa Goiás do Professor. 7ª Série – Língua Portuguesa e Matemática – 2º Bimestre/2025.

ROCHA, Renata Amaral de Matos. Texto e textualidade. *ILEEL – Revista do Instituto de Estudos da Linguagem e do Ensino de Línguas*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 1-9, nov. 2014. Disponível em: https://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/437.pdf. Acesso em: 30 set. 2025.

Entre a Teoria e a Prática: experiência do Estágio em Geografia em uma escola rural do município de Anápolis - GO

Guilherme Gontijo Costa[173]
Flávia Maria de Assis Paula[174]

Resumo: O trabalho a seguir é um relato de experiência vivenciado nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Geografia I do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Goiás - Unidade Universitária de Anápolis - Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Junior. O estágio supervisionado em nosso currículo tem por objetivo desenvolver as habilidades pertinentes à docência, permitindo aos alunos em formação vivenciarem o contexto escolar, confrontarem as teorias geográficas aprendidas com as práticas docentes no ambiente escolar, além de propiciar reflexões sobre a futura profissão. O presente relato de experiência busca descrever o percurso do estágio supervisionado no período do 1 e segundo semestres de 2025, bem como relatar a aprendizagem, os desafios e as contribuições do mesmo para nossa formação docente.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Educação Básica; Geografia;

Introdução

O estágio supervisionado é uma grande e aguardada etapa na vida dos estudantes dos cursos de licenciatura, pois é nesse período que o corpo de teorias estudadas no âmbito acadêmico adquire sentido real a partir de sua implementação na prática docente, já que somos expostos a situações que exigem com que tenhamos um arcabouço teórico básico sólido, metodologias práticas e assertivas. Contudo, estes aspectos irão se consolidando durante o próprio desenvolvimento do estágio supervisionado, especialmente pela supervisão e apoio dos professores regentes e supervisores que nos dão suporte do início ao fim do processo, o qual visa sobretudo nos aprimorar em nossa futura profissão para sermos

[173] Graduando do Curso de Geografia da UnUCSEH – Nelson de Abreu Júnior – Universidade Estadual de Goiás- E-mail: guilherme.costa@aluno.ueg.br.
[174] Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de Geografia da UnUCSEH – Nelson de Abreu Júnior – Universidade Estadual de Goiás. Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: flavia.paula@ueg.br.

professores de Geografia. Como destacam Pimenta e Lima (2011, p. 61): "O estágio curricular supervisionado é atividade teórica e prática, que deve ser entendida como um processo de formação que possibilita ao futuro professor aprender a profissão docente.".

O objetivo desse trabalho é relatar as experiências e aprendizagens adquiridas durante a fase de observação do Estágio Supervisionado na escola campo, bem como descrever o contexto cultural e espacial no qual os alunos estão inseridos, buscando refletir em suas contribuições para consolidação de nossa identidade de discentes em transição para vida de docente.

A relevância do presente trabalho está em tentar compreender a importância da geografia escolar e da prática docente em sala de aula que o estágio supervisionado nos propicia. Já que aos termos esta experiência, ainda que breve, com a sala de aula, precisamos trocar o olhar de aluno pelo olhar do professor. Isto pode nos proporcionar também uma outra mentalidade e faz com que nós enxergamos a importância de um professor se preparar e planejar bem suas aulas, pois ele será um mediador entre seus alunos e o conhecimento geográfico.

Desenvolvimento

O Estágio Supervisionado em Geografia I foi realizado em uma escola municipal em um dos distritos do município de Anápolis durante o primeiro semestre de 2025. Apesar do tempo de deslocamento até a escola campo ser de 45 minutos, a adaptação ao local foi relativamente fácil pelo fato de a professora supervisora do estágio e os gestores da escola terem sido bastante acolhedores.

O acompanhamento e observação das aulas foram feitos integralmente durante as aulas de Geografia com as turmas do sexto ao nono ano. Neste contexto, cabe destacar que no sexto ano eram ministradas apenas duas aulas semanais, enquanto nas demais turmas - sétimo, oitavo e nono anos, eram três aulas de geografia por semana, mais especificamente às quartas

e sextas-feiras. Essa primeira etapa de observação foi importante para compreender a rotina da escola, e também para apreender o perfil dos estudantes.

Uma peculiaridade da escola na qual desenvolvemos nosso estágio, é o fato de estar situada na parte rural do município. Observamos que isto implica diretamente na cultura escolar dos alunos e a faz ser bastante distinta da cultura escolar dos alunos em escolas urbanas. Como exemplo, podemos destacar o fato de alguns alunos pedirem "a benção" aos professores como sinal de respeito aos mais velhos, de suas vestimentas estarem atreladas à cultura rural pelo uso de botinas e cintos afivelados, ou outros aspectos vinculados ao trabalho na zona rural ou ao regionalismo linguístico característico dos habitantes das áreas rurais goianas. Mas a principal diferença notada foi a educação e alegria dos alunos ao nos dar um simples bom dia professor (ou "tio") e nos receber com carinho. Acerca do ambiente escolar é importante lembrar que por se localizar em uma zona rural, estávamos mais sujeitos à contar com interferências alheias às condições internas, como por exemplo com a falta de internet, o que nos possibilitou a estarmos sempre preparados para situações adversas e a superá-las a partir da realização de adaptações pedagógicas. Na verdade, este era um momento de vivenciar o que Libâneo (1994) destaca como sendo a maior preocupação do professor no processo de ensino. Para ele, "ensinar é criar condições para que o aluno construa ativamente o conhecimento, o que exige planejamento e constante reinvenção de métodos" (Libâneo, 1994, p. 32).

Outro ponto que nos fez refletir sobre os desafios da prática docente do professor de Geografia, foi nos depararmos com a questão da educação inclusiva. Foi constatado que em todas as salas de aula nas quais estivemos havia alunos com algum tipo de diagnóstico, sendo necessário, em algumas turmas, a figura do professor de apoio, caso do sétimo ano e nono ano. Contudo, sabemos que esta não é a realidade de todas as escolas, pois em muitas delas não há sequer professores de apoio ou o número deles não é adequado para atender as demandas de aprendizagem e cuidados desses alunos, o que sobrecarrega ainda mais o trabalho do professor em sala de aula. Neste aspecto, concordamos com Carvalho (2004) que salienta que "Incluir não é apenas colocar o aluno com deficiência na sala comum, mas garantir que ele

participe e aprenda em igualdade de condições, respeitando suas diferenças." (Carvalho, 2004, p. 29).

Por fim, é importante ressaltar que a atuação do professor supervisor na condução de suas aulas de geografia, foi fator preponderante para o bom desenvolvimento e também para nossa formação inicial durante o estágio. No momento destinado à observação de suas aulas, pudemos perceber que sua prática docente diária com o uso de metodologias ativas e domínio da sala, além do acolhimento carinhoso aos estagiários, foi nos proporcionando confiança e nos ajudando a desenvolver e despertar habilidades fundamentais para nossa futura prática de professores de Geografia.

As aulas administradas pela professora eram muito bem elaboradas e com o uso de dinâmicas ímpares, denotando sua preocupação com o real processo de aprendizagem dos alunos. Pudemos observar que houve uma variação semanal intensa do uso dos recursos metodológicos: livros didáticos, vídeos interativos, mapas mentais, apresentação por parte dos alunos, rodas de conversas e até mesmo em relação às formas de avaliações.

Considerações finais

O estágio supervisionado em Geografia realizado em um dos distritos do município de Anápolis-Go, representou um marco em nossa formação inicial e um divisor de águas em relação à prática docente. Durante a observação vivenciamos a rotina escolar durante todo período matutino, estando em contato direto com a realidade escolar, participando da resolução dos problemas enfrentados, com vistas a construir reflexões sobre a prática docente e o ambiente escolar. Mais do que ser um requisito curricular obrigatório, o estágio se mostrou um espaço para o crescimento acadêmico e profissional, nos permitindo ter a certeza de que escolhemos a profissão certa, apesar dos desafios e lutas enfrentados no cotidiano escolar tanto pelo professor quanto pela comunidade escolar. Contudo, é preciso concordar com Nóvoa (1995, p. 25) que "A formação de professores não se encerra na graduação; ela é um processo permanente, que se constrói na prática e na reflexão sobre a prática".

Referências

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva:* com os pingos nos “is”. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Ensino de Geografia e cidade*: construção de conhecimentos geográficos escolares. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores*: unidade teoria e prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência.* 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Vivências e Aprendizados no Campo: experiências de estágio em uma escola da zona rural do município de Anápolis- GO

Hislene Santos Felinto Oliveira[175]
Flávia Maria de Assis Paula[176]

Resumo: O estágio supervisionado constitui uma etapa essencial na formação docente, pois permite ao estudante vivenciar a prática pedagógica e relacionar teoria e prática. O presente relatório apresenta as experiências realizadas em uma escola municipal localizada em um dos distritos do município de Anápolis (GO). A instituição, situada na zona rural, possui estrutura simples, porém funcional e acolhedora, destacando-se pela convivência respeitosa entre professores e alunos. Apesar de não dispor de total acessibilidade, demonstra grande compromisso com a inclusão escolar, oferecendo provas adaptadas e apoio especializado a estudantes com necessidades educacionais especiais. Durante as etapas de observação, semirregência e regência, foram acompanhadas as aulas de Geografia do 7º ao 9º ano, com conteúdo tais como Regiões do Brasil, Capitalismo, Socialismo e Globalização. As atividades do Estágio Supervisionado permitiram compreender o uso de diferentes metodologias, a importância do vínculo entre professor e aluno, além de proporcionarem um momento de consolidação das aprendizagens e amadurecimento profissional.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Vivência; Práxis Docente.

Introdução

O estágio supervisionado representa um momento fundamental na formação acadêmica do estudante. É nessa fase que ele tem a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos construídos ao longo da graduação, vivenciando situações reais. Trata-se de uma experiência enriquecedora, que possibilita ao discente aproximar-se do ambiente profissional e compreender de forma mais concreta os desafios e responsabilidades enfrentados por aqueles que já atuam na área.

No estágio supervisionado, o estudante tem a chance de colocar em prática os conteúdos aprendidos ao longo das aulas, vivenciando de forma concreta a relação entre teoria

[175] Graduanda do Curso de Licenciatura em Geografia. E-mail: felintooliveira45@gmail.com.
[176] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Licenciatura em Geografia. Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: flavia.paula@ueg.br.

e prática. Essa etapa permite aplicar os conhecimentos adquiridos na universidade ao mesmo tempo em que exerce as atividades durante as aulas. Para Pimenta (2012, p.46), o estágio supervisionado é compreendido como um processo que cria, investiga, interpreta e intervém na realidade escolar, educacional e social, favorecendo ao estagiário conhecimentos necessários à formação e atuação docente. Ou seja, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo quando teoria e prática caminham juntas, possibilitando ao discente adquirir experiência real.

O presente relatório descreve as atividades desempenhadas durante o Estágio Supervisionado em Geografia I e II do curso de Licenciatura em Geografia da Unidade Universitária de Anápolis – Ciência Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior ´UEG, durante o primeiro e parte do segundo semestre de 2025. O estágio foi realizado nos espaços de uma escola municipal localizada zona rural de um dos distritos do município de Anápolis - Goiás. As atividades desenvolvidas na escola abrangeram diferentes etapas, como observação, participação, colaboração e análise e cada uma dessas fases contribuiu de maneira significativa para nosso preparo como futuro docente. Dentro de cada etapa realizamos atividades diversas como, por exemplo, auxiliar na elaboração de planos de aula, no desenvolvimento de algumas práticas pedagógicas, no apoio ao professor regente supervisor do estágio, bem como na análise e compreensão da dinâmica das turmas (esta última, durante a Semirregência). Dessa forma, todo esse processo contribuiu de forma direta para a escolha da turma e para a consolidação e estruturação mais eficiente da fase de regência.

Espaço físico da escola

A instituição de ensino mencionada apresenta uma estrutura adequada para atender às necessidades de um grande contingente de alunos. Contudo, essa a realidade não é a mesma para alunos que necessitem de mobilidade ou acessibilidade, pois os mesmos não conseguiriam se locomover por todos os espaços da escola. Isso decorre do fato da escola não

possuir nenhuma rampa de acesso às salas de aula ou mesmo a qualquer outra localidade da escola.

Apesar da distância e das particularidades do contexto rural, a instituição demonstra comprometimento em oferecer um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem. A estrutura física da escola, embora simples e sem acessibilidade, é funcional e bem organizada. As salas de aula, mesmo sem climatização, são arejadas e confortáveis, proporcionando um ambiente agradável devido à localização em meio a uma paisagem natural com vegetação abundante e bem cuidada, conforme pode ser visualizado nas fotografias 1 e 2.

Fotografia 1 - Vista da paisagem em frente à quadra de esportes

Fotografia 2 - Vista do paisagismo do pátio de acesso à coordenação

Pudemos observar que a contemplação desta paisagem natural contribui para um clima tranquilo e harmonioso, favorecendo a concentração e o bem-estar dos alunos durante as aulas. De acordo com Santos "A paisagem é [..] tudo aquilo que nossa visão alcança [...]. Esta pode

ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc." (Santos, 1988, p. 1).

Percebemos que a convivência cotidiana na escola é marcada por valores como respeito, educação e cordialidade. Os estudantes, em sua maioria provenientes da zona rural, demonstraram um comportamento acolhedor e respeitoso com os professores, refletindo tradições e costumes característicos da vida no campo. Essa relação interpessoal entre docentes e discentes fortalece o ambiente escolar, tornando-o um espaço de aprendizado humanizado e colaborativo.

Apesar de não dispor de total acessibilidade, a escola demonstra grande comprometimento com os alunos que possuem necessidades educacionais especiais, oferecendo provas adaptadas e profissionais de apoio em sala de aula. Os recursos pedagógicos são ofertados de acordo com o que a escola consegue oferecer, mas mesmo diante da precariedade de condições a equipe está sempre disposta ajudar o professor em sala de aula. A instituição também valoriza projetos e eventos escolares que promovem o aprendizado de forma dinâmica, como atividades em datas comemorativas e ações voltadas ao meio ambiente (ver fotografias 3 e 4).

Fotografia 3 - Parque de diversões

Fotografia 4 - Palestra semana do meio ambiente

Um dos diferenciais da escola está na qualidade do lanche escolar, que, na verdade, se assemelha a uma refeição completa. Isso se justifica pelo fato de que muitos alunos, ao deixarem a escola, seguem diretamente para o trabalho na roça ou para auxiliar seus responsáveis nas atividades da zona rural. As refeições são bem-preparadas, com cardápios variados e saborosos, garantindo uma alimentação nutritiva e equilibrada. A escola se preocupa em oferecer frutas e saladas diversificadas, aproveitando os produtos típicos da região, como as bananeiras e pequenas plantações locais. Além disso, os alunos têm liberdade para se servir à vontade, o que reforça o cuidado da instituição em assegurar uma boa alimentação e bem-estar aos estudantes (ver fotografia 5).

Fotografia 5 - Lanche escolar

Fonte: autoria própria.

Descrições da Observação, Semirregência e Regência

O processo de observação e participação nas atividades pedagógicas ocorreu nas aulas de Geografia das turmas do 7º, 8º e 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Essa

vivência possibilitou compreender de forma mais ampla a rotina escolar sob a perspectiva tanto dos professores quanto dos alunos, revelando dinâmicas e desafios próprios do processo de ensino/aprendizagem de cada faixa etária.

No 7º ano, participamos das aulas de Geografia que abordaram o conteúdo sobre as Regiões do Brasil. Foi notável a forma como a professora regente conduziu o tema, apresentando a problemática de maneiras variadas e sempre contextualizando o conteúdo a partir da realidade dos alunos, valorizando-os como protagonistas do processo de aprendizagem. A culminância do trabalho foi uma feira de exposição sobre a cultura e a culinária de cada região, momento em que os estudantes demonstraram grande entusiasmo e envolvimento. A turma, marcada por uma energia intensa e carinhosa, mostrou-se bastante participativa e receptiva às atividades propostas pela professora regente e supervisora do estágio no ambiente escolar.

Já no 8º ano, o conteúdo geográfico observado dizia respeito ao Capitalismo e ao Socialismo, temas conduzidos pela professora regente de forma instigante e reflexiva. Observamos que a professora estabeleceu um forte vínculo com seus alunos e sempre procurava fazer menção ao nome de seus alunos para envolver cada um deles na participação da aula. Uma fala marcante da docente durante essa etapa foi: *"Sempre saiba o nome de seus alunos. Criar vínculo é essencial no processo de ensino e aprendizagem."* Essa observação reforçou a importância da proximidade entre professor e aluno como estratégia para compreender as dificuldades individuais e manter o controle e o engajamento da turma.

Por fim, durante o período de Semirregência realizado nas turmas de 8º e 9º ano, foram trabalhados os conteúdos de Capitalismo, Socialismo, Relações Políticas e Globalização. Nessas turmas, observou-se que muitos estudantes, por viverem na zona rural, já exercem atividades laborais e possuem certa autonomia financeira. Essa realidade influencia diretamente a visão que têm sobre o estudo, levando alguns a acreditarem que o trabalho no campo já lhes garante o suficiente, o que acaba gerando certa desmotivação em relação à vida escolar e aos conteúdos geográficos na escala global. Contudo, as aulas também se tornaram um espaço importante para discutir o valor da educação e a importância de investir no próprio

futuro, estimulando-os a compreender que o conhecimento acerca dos fenômenos geográficos em diferentes escalas pode abrir caminhos para novas oportunidades.

Após as etapas de observação e semirregência, iniciou-se o momento da regência que ainda está em curso. Este período é considerado um dos mais desafiadores e significativos da formação docente. É nessa fase que todo o aprendizado teórico e prático adquirido ao longo do curso e das vivências na escola começa a ser efetivamente colocado em prática

A turma escolhida para a regência foi o 7º ano B da mesma escola rural. A partir desse momento, pudemos aplicar os conhecimentos adquiridos em etapas anteriores do estágio e nas disciplinas acadêmicas específicas do curso de Licenciatura em Geografia, exercitando a domínio da sala de aula, realizando a exposição dos conteúdos exigidos na disciplina de Geografia nesta série e estabelecendo vínculos (afetivo e profissional) com os alunos. Aspectos esses, que foram essenciais para o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

A regência teve início no mês de setembro e se estenderá até novembro de 2025. Neste período houve a necessidade de um planejamento detalhado de todas as ações pedagógicas a serem desenvolvidas na turma escolhida. Todavia, este foi cuidadosamente organizado com a professora regente, de modo a garantir que os alunos não fossem prejudicados em relação aos conteúdos previstos anteriormente por ela. Assim, a base curricular utilizada seguiu e seguirá as mesmas orientações e conteúdos trabalhados pela docente titular, assegurando a continuidade do aprendizado. Cada plano de aula foi elaborado minuciosamente, levando em consideração as necessidades específicas da turma, o nível de compreensão dos estudantes e a adequação dos métodos e estratégias de ensino. Essa fase representou um momento de amadurecimento profissional e pessoal, pois exigiu segurança, planejamento e sensibilidade para lidar com as diferentes situações do cotidiano escolar.

Considerações finais

Vivenciar a rotina de uma escola da zona rural foi algo marcante. Perceber a simplicidade e, ao mesmo tempo, a riqueza humana desse ambiente fez com que eu entendesse o valor de cada detalhe desde o cuidado com a alimentação até o acolhimento dos alunos e o envolvimento da comunidade nas atividades escolares. A convivência com professores, alunos e equipe pedagógica me mostrou que ser educadora é um exercício constante de aprendizado e superação.

Essa experiência no estágio supervisionado foi essencial para compreender de forma mais profunda o papel do professor, os desafios da prática docente e as particularidades de se trabalhar em um contexto rural, onde a escola se torna não apenas um espaço de aprendizagem, mas também de formação de valores e perspectivas de vida muito distintas daquelas que estão localizadas em áreas urbanas. Por fim, ela contribuiu para reafirmar nossa escolha pela docência e reforçou a certeza de que a educação é o caminho mais poderoso para transformar realidades e abrir novas possibilidades de futuro.

Assim, o estágio supervisionado representa muito mais do que uma obrigação acadêmica. Na verdade, trata-se de um momento de crescimento, de amadurecimento e de reconhecimento do verdadeiro papel do professor dentro da escola e da comunidade. Cada experiência vivida na escola campo do estágio contribuiu de forma significativa para nossa formação como professora de Geografia, mostrando que o trabalho docente vai muito além do conteúdo: ele envolve escuta, empatia, paciência e compromisso com o aprendizado do outro.

Referências

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Milton. **A formação do espaço geográfico brasileiro**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

Práxis docente e o ensino de Geografia: estágio supervisionado nos anos finais do ensino fundamental na rede municipal de Anápolis (GO)

Hugo Alves Godoi[177]

Flávia Maria de Assis Paula[178]

Resumo: O presente relato objetiva descrever e apresentar as experiências vivenciadas durante os períodos de Estágio Supervisionado I e II, componente curricular obrigatório para o curso de licenciatura em Geografia, oferecido pela Universidade Estadual de Goiás - UnUCSEH, e realizado em uma escola municipal, localizada em dos distritos de Anápolis (GO). O estágio engloba períodos de análise documental, observação das rotinas em sala de aula e a participação e execução de semirregências em turmas de 7° a 9° ano, mas com ênfase no 7° ano, cujo iniciou-se a etapa de regência. As práticas desenvolvidas concatenaram referenciais pedagógicos da rede municipal, em especial o Projeto Mosaico e o Documento Orientador de 2025, que enfatizam metodologias ativas, interdisciplinaridade e a valorização da realidade local do estudante no processo de ensino-aprendizagem. A experiência permite compreender a importância do estágio supervisionado como espaço de articulação entre teoria e prática, possibilitando-me vivenciar a complexidade do ambiente escolar, refletir sobre os desafios e potencialidades do ensino de Geografia e construir a minha práxis docente. Conclui-se que os estágios constituem etapas essenciais da formação docente, contribuindo para a construção de saberes didáticos e para a consolidação da identidade profissional do professor.

Palavras-chave: estágio supervisionado; ensino de Geografia; formação docente.

Introdução

O presente relato objetiva relatar os resultados e experiência adquiridos durante a realização das atividades de estágio obrigatório I e II, exercidos nos anos finais do ensino fundamental. O conhecimento obtido nesses momentos é de extrema importância para com a formação acadêmica, articulando teoria e prática, contribuindo tanto no âmbito de crescimento intelectual e formação do pensamento científico, quanto no burocrático, compreendido por ser um componente curricular obrigatório para todos os cursos de graduação oferecidos pela Universidade Estadual de Goiás (UEG).

[177] Graduando do Curso de Licenciatura em Geografia. E-mail: hugo.godoi@aluno.ueg.br.
[178] Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de Geografia. Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: flavia.paula@ueg.br.

As atividades a serem expostas foram exercidas nos espaços de uma escola municipal localizada em um dos distritos da cidade de Anápolis, Goiás. O trabalho lá exercido inclui etapas de observação, análise documental referentes à instituição e à rede de ensino municipal, monitoria e observação em sala de aula, participação em atividades pedagógicas, experiências em semirregência, planejamento de aulas e, por fim, regência em uma das turmas.

Integrando a rede municipal de ensino, a escola campo tem o andamento de suas atividades fundamentado em alguns documentos redigidos pela prefeitura de Anápolis e encaminhados à instituição, cujo fim seja o de orientação e um certo encaminhamento e padronização/nivelação do ensino na rede. O Documento Orientador de 2025 e o Projeto Mosaico são exemplos de padronização, organização, integração, valorização e exposição interdisciplinar territorial a ser vivenciado pelo estudante. Foi realizada a leitura destes documentos, já que compõem um referencial teórico fundamental para a compreensão estrutural da escola em sua prática e também como o ensino de Geografia é concatenado ao desenvolvimento integral do aluno.

Conforme Pimenta e Lima (2017), o estágio supervisionado apresenta tamanha relevância, onde proporciona a construção da identidade profissional docente, já que o estagiário vivencia ativamente as relações escolares, assumindo gradualmente uma sala de aula, resumidamente, fazendo o papel de professor. Segundo as autoras, o estágio compreende um campo de conhecimento que visa compreender e apreender as complexidades das práticas de ensino (construção da práxis docente) e o processo de formação docente como um todo. D. Moraes e L. Moraes (2006) destacam a importância do estágio para com a formação docente e ressaltam que é a partir do ensino de Geografia que ocorre o desenvolvimento do pensamento espacial crítico, o qual os tornará os futuros professores capazes de articular os conteúdos ao dia-a-dia do aluno.

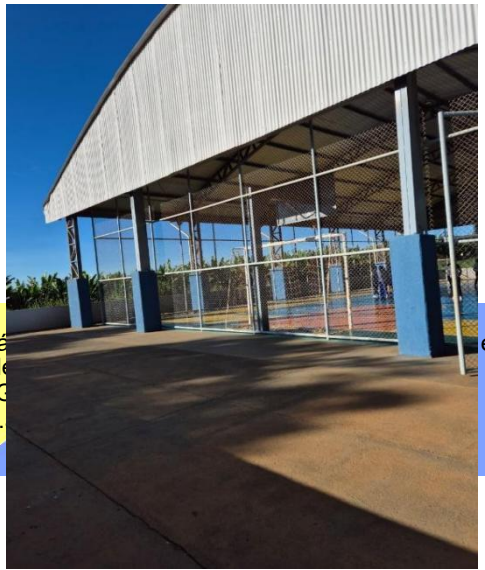
Espaço e corpo escolar: conhecendo e identificando

Este primeiro momento pode ser compreendido por descobertas e idealizações do que esperar para com as atividades de estágio. A escola campo de estágio é uma instituição caracterizada como uma escola rural, localizada em um dos distritos do município de Anápolis (GO).

Devido ao fator da instituição estar localizada na área rural do município, a dificuldade de acesso é algo a ser ponderado, já que, além da distância (o trajeto de ida e volta tem cerca de 50 quilômetros), é preciso ter um meio de condução próprio para chegar à mesma, já que as linhas de transporte público municipal para o local são escassas. Contudo, sua localização em meio ao espaço rural e sua infraestrutura são fatores positivos a serem destacados. Ela possui uma área bastante arborizada, salas amplas e com janelas grandes - o que as tornam bastante arejadas, ambientes adequados para diversas atividades escolares, como a quadra de esportes. Abaixo, pode-se observar nas fotografias 1 e 2, parte do ambiente escolar descrito.

Fotografia 1 - Pátio principal

Fotografia 2 - Quadra próxima ao bananal



Fonte: autor, 2025.

Fonte: autor, 2025.

Assim, cabe destacar que a escola possui uma ótima circulação de ar, iluminação favorável e ambiente arborizado e acolhedor, além de possuir uma equipe administrativa e um corpo docente bastante unidos e empáticos. Porém, um aspecto negativo que podemos apontar é a falta acessibilidade para pessoas portadoras de alguma deficiência física que comprometa sua mobilidade.

A análise dos documentos norteadores das atividades a serem feitas durante o ano letivo foram disponibilizados em abril de 2025. Dentre eles estão o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Projeto Mosaico e o Documento Orientador de 2025 (Anápolis, [2025a]; [2025b]). A leitura desses documentos permitiu compreender a estrutura curricular, os critérios de avaliação, a organização dos conteúdos por disciplina e as diretrizes pedagógicas não apenas da escola campo, mas de todas as escolas municipais de Anápolis, além de situar o estágio no contexto das políticas educacionais anapolinas.

Sala de aula: observação, semirregência e regência

Durante o primeiro semestre de 2025 foi realizado o primeiro período do estágio que consistiu na observação e acompanhamento das aulas de Geografia das turmas do 7° ao 9° ano dos anos finais do ensino fundamental. Os conteúdos observados no 7° ano diziam respeito ao estudo da temática de regionalização do Brasil; no 8° foram observadas aulas relacionadas ao ensino dos conhecimentos acerca de temas da Geopolítica e de estruturas governamentais na escala global e, por fim, no 9° ano, acompanhou-se as aulas ministradas acerca dos blocos econômicos mundiais.

Posteriormente, foram iniciadas, a partir de maio de 2025, as atividades de semirregência, que se constitui numa etapa crucial para o êxito das atividades de estágio supervisionado I e para a efetiva formação docente. Estas foram realizadas nos três anos do Ensino Fundamental anteriormente citados. Assim, no 7° ano o foco do conteúdo se deu a partir das aulas sobre as temáticas regionais, com a caracterização das diferentes regiões

brasileiras a partir de seus aspectos físicos e socioeconômicos. Nesta turma e série foram aplicadas algumas atividades para trabalhar com a identificação das regiões por meio da leitura de mapas. No 8° ano forma realizadas aplicação de atividades, transcrições textuais e discussões sobre as temáticas de geopolítica mundial, as quais foram mediadas com a ajuda da professora regente. Por fim, no 9° ano foram realizadas leituras dirigidas referentes à formação e caracterização dos organismos internacionais e a alguns tratados históricos importantes, dentre os quais foram objeto de conhecimento a Organização do Tratado do Atlântico Norte, o Pacto de Varsóvia, a Doutrina Truman e o Plano Marshall, e que visaram o desenvolver o pensamento crítico dos estudantes acerca da ordem mundial vigente.

Apesar da escola campo não possuir projetores com televisores e livros didáticos para todos os alunos, foi possível realizar atividades metodológicas diversas que somadas às aulas expositivas, dinamizaram o processo de ensino/aprendizagem, tais como: aplicação de quis, debates e atividades lúdicas e a realização de gincanas em eventos internos de comemoração à Páscoa.

Outra etapa crucial do Estágio Supervisionado - que no momento ainda está em andamento -, é o período de regência. Nela é possível mesclar os conhecidos obtidos nas duas primeiras etapas e aqueles adquiridos na universidade para planejar e executar todas as aulas a serem ministradas. Para tanto, a turma escolhida para efetuar o exercício da regência foi o 7° ano “A”, o qual teve início em setembro e se estenderá até dezembro de 2025. Até o presente momento, as atividades executadas foram as de planejamento e o início das execuções das aulas acerca das temáticas sobre os seguintes conteúdos: domínios de natureza/morfoclimáticos, destrinchando os biomas/domínios brasileiros e, por fim, a análise das unidades de conservação e de preservação, compreendendo seus fenômenos, significados e aplicações na região em que os alunos habitam.

O “domínio” de sala e do conteúdo e a condução plena de atividades compreendem etapas cruciais para a formação da denominada práxis docente, que é o contínuo aprendizado e transformação do professor, onde ele concatena teoria à prática, ligando elementos do cotidiano e outros diversos aspectos para melhor lecionar.

Escola: condições pedagógicas e comunidade

Cabe destacar que foi observado um extremo cuidado e preocupação da rede municipal e da escola para com o bem-estar dos alunos. Este aspecto se reflete por meio de uma alimentação escolar – composta por café da manhã e lanche – nutritiva e organizada, possibilitando ao estudante uma refeição de qualidade que, para além de suprir parte de sua necessidade diária de alimentação, permite sua permanência no ambiente escolar e um melhor aprendizado, uma vez que nenhuma criança consegue aprender com fome. Na fotografia 3 abaixo, observamos uma das refeições mencionadas.

A atenção e o cuidado também são demostrados no atendimento aos alunos com necessidades específicas e/ou dificuldades de aprendizado, denotando um ambiente e uma comunidade escolar que se mostra inclusiva e respeitosa. O corpo docente apresenta uma plena organização de carga horária, disponibilidade de materiais pedagógicos e apoio da instituição para a execução de atividades diversas, contribuindo para o bem-estar desse profissional que é tão desvalorizado em amplo sentido.

Fotografia 3 - Lanche escolar

Fonte: autor, 2025.

Outro aspecto relevante observado foi a forte relação escola-comunidade local. Eventos como a festa junina e projetos de conscientização ambiental contaram com participação plena dos moradores, fortalecendo os vínculos entre instituição e sociedade local. Essa característica revela o papel de integração social da escola rural, sendo ela um espaço de convivência e de valorização da cultura local. Observa-se a prática de atividades e práticas sustentáveis, como o reaproveitamento de materiais pedagógicos e a redução de desperdícios de alimentos. Tal gestão ambiental é prevista no Projeto Mosaico (Anápolis, [2025a]).

Considerações finais

A realização do estágio supervisionado I e II nos anos finais do ensino fundamental em uma escola municipal de um dos distritos anapolinos, nos proporcionou uma rica experiência formativa, na qual foi possível vivenciar as várias camadas do ambiente escolar. Assim, a observação, a semirregência e o início da regência juntamente com suas inúmeras atribuições, possibilitaram a compreensão da enorme complexidade do processo de ensino-aprendizagem de Geografia em uma sala de aula.

Pimenta e Lima (2017) argumentam que o estágio supervisionado não poderá ser compreendido como algo meramente de observação ou de cumprimento de carga horária, mas como um espaço crítico-reflexivo e de construção do meu eu-docente. Diante disso, ao trazermos esta análise para o seu ensino da ciência geográfica em sala de aula, ponderamos que a reflexão propiciada durante o estágio é ainda mais desafiadora e mais também mais ampla, pois permite e provoca os estagiários a desenvolver a capacidade de articular os conceitos e categorias à realidade dos estudantes de sua escola campo de estágio. Acerca disso, D. Moraes e L. Moraes (2006) apontam a necessidade do professor de Geografia assumir seu posto de instigador e problematizador, fazendo com que os conteúdos se relacionem com a vida do aluno.

A leitura e vivência dos documentos institucionais, como o Plano Político Pedagógico, Projeto Mosaico e Documento Orientador de 2025 foram cruciais para o entendimento das políticas educacionais do município de Anápolis e seu impacto nas escolas, possibilitando a assimilação de seus conteúdos e a elaboração de críticas aos mesmos. A relação escola-comunidade, aliada às práticas de sustentabilidade e inclusão, revelou uma dimensão social e cidadã do ensino que transcende os conteúdos curriculares.

Por fim, o estágio supervisionado I e II reafirmou-se como momento indispensável para a formação do professor, favorecendo não apenas a construção da práxis docente, mas também a aquisição de competências didáticas, a reflexão crítica sobre a prática educativa e o papel do professor na sociedade. Vale ressaltar, que tem sido gratificante vivenciar tudo isso na prática que o estágio supervisionado nos proporciona.

Referências

ANÁPOLIS. *Projeto Mosaico*. Anápolis: Secretaria Municipal de Educação, [2025a].

ANÁPOLIS. *Documento Orientador de 2025*. Anápolis: Secretaria Municipal de Educação, [2025b].

MORAES, Dominga Correia Pedroso; MORAES, Loçandra Borges de. O Nepeg no Contexto da produção Sobre o Ensino de Geografia. *In*: CAVALCANTI, Lana de Souza. *Formação de Professores:* Concepções e Práticas em Geografia. Goiânia, Vieira, 2006. p. 137-149. Disponível em: http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2014/04/LIVRO-FORMA%C3%87%C3%83O-DE-PROFESSORES-CONCEP%C3%87%C3%95ES-E-PR%C3%81TICAS-2006.pdf. Acesso em: 12 set. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e construção da identidade profissional docente. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2017. [s/p]. Disponível em: https://pt.z-lib.fm/book/29641620/8c21e5/est%C3%A1gio-e-doc%C3%AAncia.html. Acesso em: 12 set. 2025.

Relato de experiência estágio II

Hyasmin Coelho T. Rezende

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar o relato de experiência vivenciada durante o estágio em Recursos Humanos, abordando as atividades realizadas, os desafios enfrentados e as aprendizagens adquiridas. O estágio foi realizado em uma empresa de porte médio, com foco na área de recrutamento e seleção, treinamento e desenvolvimento, além de apoiar no processo de integração de novos colaboradores. Durante o período do estágio, foi possível aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da graduação, ao mesmo tempo em que foram desenvolvidas novas competências práticas, como a comunicação assertiva e a análise de perfis comportamentais. A experiência proporcionou um entendimento mais profundo das demandas do setor, destacando a importância da atuação estratégica do RH para o sucesso organizacional. Ao final, as principais contribuições desse estágio foram o aprimoramento da capacidade de trabalhar em equipe, a melhoria das habilidades interpessoais e a ampliação do conhecimento sobre a gestão de pessoas. O trabalho também destaca a relevância do estágio como ferramenta de integração entre a teoria e a prática no campo de Recursos Humanos.

Palavras-chave: Estágio, Recursos Humanos, Recrutamento, Desenvolvimento, Gestão de Pessoas.

Introdução

Durante o período de estágio em Recursos Humanos, tive a oportunidade de vivenciar o cotidiano da área e aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação acadêmica. Este trabalho tem como objetivo relatar minha experiência nesse estágio, abordando as atividades que desempenhei, os desafios que enfrentei e os aprendizados que obtive. A experiência me permitiu não apenas consolidar conceitos teóricos, mas também entender de maneira prática as dinâmicas de gestão de pessoas, recrutamento e seleção, treinamento e desenvolvimento, entre outras funções essenciais da área de RH.

O estágio é, sem dúvida, uma das etapas mais importantes da minha formação, pois possibilitou a transição entre o universo acadêmico e a realidade do mercado de trabalho. Através dessa experiência, pude perceber como a teoria se aplica na prática, além de

compreender de forma mais profunda as necessidades das organizações e como a gestão de pessoas impacta diretamente no seu funcionamento.

Neste relato, busco refletir sobre como as atividades desenvolvidas no estágio contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal, destacando as competências que pude aprimorar e as dificuldades que enfrentei, sempre com o objetivo de me tornar um profissional mais capacitado e preparado para atuar na área de Recursos Humanos. Esse trabalho também visa destacar a importância do estágio como um momento de aprendizado contínuo e de desenvolvimento das habilidades necessárias para enfrentar os desafios do mundo corporativo.

Desenvolvimento:

O estágio em Recursos Humanos realizado em uma empresa especializada em software de folha de pagamento proporcionou uma experiência rica e desafiadora, principalmente devido à natureza do setor e às especificidades das vagas voltadas para áreas como contabilidade, folha de pagamento e tecnologia. Este desenvolvimento busca apresentar as principais atividades realizadas, contextualizando-as com a teoria e os fundamentos aprendidos ao longo do curso, além de discutir os resultados obtidos e as lições aprendidas ao longo da experiência. Para isso, dividirei esta parte em três tópicos: Referencial Teórico, Metodologia e Resultados e Discussões.

1 Referencial Teórico

A gestão de Recursos Humanos envolve uma série de práticas e políticas que visam atrair, desenvolver e reter os talentos de uma organização, contribuindo para a eficiência organizacional e o alcance dos objetivos empresariais. No contexto de empresas que operam no setor de tecnologia, como é o caso da empresa onde realizei o estágio, as práticas de RH se tornam ainda mais estratégicas, considerando as especificidades do mercado de trabalho

tecnológico e as exigências de compliance e gestão de processos em áreas técnicas, como contabilidade e folha de pagamento.

O recrutamento e seleção é um dos pilares da área de RH e, em uma empresa de software de folha de pagamento, esse processo assume um caráter técnico. As vagas oferecidas eram voltadas para profissionais que possuíssem conhecimentos tanto nas áreas contábil e de tecnologia quanto na gestão da folha de pagamento, o que exige um entendimento detalhado das funções e das competências requeridas. Segundo Chiavenato (2022), o recrutamento é o processo de atração de candidatos com características e qualificações que atendam às necessidades do cargo. Isso implica usar técnicas e procedimentos para trazer ao mercado pessoas potencialmente aptas.

Outro conceito relevante para esse estágio é o de desenvolvimento de pessoas, que abrange tanto a capacitação de novos colaboradores quanto o aprimoramento contínuo da equipe. Em empresas de tecnologia, a rápida evolução dos processos e a constante atualização dos sistemas demandam que os profissionais estejam sempre se atualizando. Para isso, é necessário que o setor de RH esteja alinhado com as necessidades da empresa, oferecendo treinamentos técnicos e comportamentais adequados (BECKER, 2012). Esse conceito foi particularmente importante durante minha experiência, já que, além das vagas de recrutamento, parte do trabalho envolveu apoiar no desenvolvimento de processos de integração e treinamento para novos colaboradores.

2 Metodologia

O estágio foi realizado com abordagem prática, focada na observação e no envolvimento nas rotinas de Recursos Humanos, especialmente nas atividades de recrutamento e seleção, relacionadas diretamente aos processos de folha de pagamento e contabilidade. As atividades diárias eram orientadas pela supervisão direta do coordenador de RH, mas com uma grande liberdade para realizar as tarefas e propor melhorias nos processos.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

Tal abordagem se alinha com a proposta metodológica de Roesch (1999), que destaca a importância da observação participante e da aplicação prática em situações reais de estágio para a identificação de problemas, análise de rotinas e proposição de melhorias.

2.1 Atividades Desempenhadas

Minhas responsabilidades iniciais envolveram a triagem de currículos, o que me permitiu entender o perfil das vagas oferecidas e os requisitos técnicos exigidos para os cargos. As vagas trabalhadas eram especialmente voltadas para o setor contábil, com ênfase em profissionais que já possuíam experiência em sistemas de folha de pagamento, além de vagas voltadas para implantação de sistemas. Durante esse processo, tive a oportunidade de aprender a como identificar candidatos que atendessem tanto aos requisitos técnicos quanto às exigências comportamentais da empresa.

Acompanhando o processo de seleção, participei também da elaboração de descrições de vagas e da definição dos perfis ideais para cada cargo, sempre alinhando as necessidades da empresa com as demandas do mercado de trabalho. Essa experiência me proporcionou uma visão detalhada da gestão de talentos em empresas de tecnologia, com foco nas competências técnicas específicas exigidas para os cargos.

2.2 Treinamento e Desenvolvimento

Além das atividades de recrutamento, participei de processos relacionados ao treinamento e desenvolvimento de pessoas. A empresa realizava um processo de integração para os novos colaboradores, com o objetivo de prepará-los para as funções relacionadas à folha de pagamento e ao uso dos softwares desenvolvidos pela empresa. Nesse processo, fui responsável por acompanhar a adaptação dos novos colaboradores, auxiliando na integração e fazendo o acompanhamento de sua evolução durante o treinamento que era ministrado por um instrutor que conhecia bastante sobre o sistema utilizado (Domínio Sistemas).

3 Resultados e Discussões

O estágio me proporcionou uma rica experiência de aprendizagem, sendo possível perceber tanto as semelhanças quanto as diferenças entre a teoria estudada e a prática aplicada. Em relação ao recrutamento e seleção, aprendi que a adaptação de processos tradicionais de seleção para vagas específicas em setores como contabilidade e tecnologia exige um conhecimento profundo das funções e das competências técnicas exigidas. A experiência também evidenciou que, ao lidar com setores tão técnicos, é imprescindível que o RH tenha uma comunicação clara com os gestores de área para garantir que as descrições de vaga sejam precisas e que o perfil dos candidatos esteja de acordo com as necessidades da empresa.

No que diz respeito ao treinamento e desenvolvimento, uma das lições mais valiosas foi perceber que, em empresas de tecnologia, os processos de treinamento precisam ser dinâmicos e flexíveis, considerando as rápidas mudanças do mercado e as constantes atualizações dos softwares e sistemas. A formação de uma equipe capacitada não se limita à integração inicial, mas envolve processos contínuos de aprendizado e adaptação.

Outro aspecto importante discutido durante o estágio foi a cultura organizacional da empresa. Em uma organização que atua com tecnologia e inovação, é fundamental que o RH busque candidatos que não apenas possuam habilidades técnicas, mas que também se alinhem à cultura da empresa, que valoriza a colaboração, a inovação e a busca por soluções criativas. Essa integração entre cultura organizacional e gestão de pessoas foi uma das lições mais importantes desse estágio, pois ficou claro que o sucesso de um processo de recrutamento vai além da técnica, ele deve estar alinhado à visão e aos valores da empresa.

Por fim, o estágio reforçou a importância do RH estratégico nas empresas. As práticas de recursos humanos não devem ser vistas apenas como atividades operacionais, mas como um fator essencial para o crescimento e o desenvolvimento organizacional, principalmente em setores técnicos como o de software de folha de pagamento. As decisões relacionadas a recrutamento, seleção e treinamento têm um impacto direto na produtividade da empresa e na sua capacidade de inovar.

Considerações Finais:

Este trabalho teve como objetivo relatar minha experiência de estágio em Recursos Humanos em uma empresa especializada em software de folha de pagamento. Ao longo dessa experiência, pude aplicar e aprofundar os conhecimentos adquiridos na graduação, além de compreender, na prática, as dinâmicas e os desafios enfrentados pelo setor de RH em empresas do ramo tecnológico.

A partir das atividades desenvolvidas, ficou claro que o papel do Recursos Humanos vai muito além da simples administração de pessoas. No contexto específico de uma empresa de tecnologia, o RH desempenha uma função estratégica ao alinhar as necessidades de contratação e desenvolvimento com as demandas técnicas e culturais da organização. O recrutamento e a seleção de profissionais para áreas como contabilidade e tecnologia exigem um olhar atento às competências específicas, além da capacidade de avaliar o fit cultural dos candidatos com a empresa.

Além disso, o estágio evidenciou a importância de um processo contínuo de desenvolvimento de pessoas, que, em empresas de tecnologia, deve ser flexível e adaptável às constantes inovações. A integração e o treinamento dos colaboradores não podem ser vistos como atividades isoladas, mas como um ciclo contínuo que visa sempre a atualização e o aprimoramento das equipes.

Com base nessa vivência, concluo que a experiência de estágio foi fundamental para o meu crescimento profissional. Ela não apenas me permitiu entender a teoria na prática, mas também me fez perceber a relevância de uma gestão de RH que seja estratégica, alinhada com as necessidades da empresa e capaz de acompanhar a evolução do mercado e das tecnologias. Essa experiência, sem dúvida, contribui de maneira significativa para minha formação como futuro profissional da área de Recursos Humanos, capacitando-me para enfrentar os desafios do mercado de trabalho e de empresas de diferentes setores.

Referências

BECKER, B. E. *Gestão de pessoas: o capital humano nas organizações*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

CHIAVENATO, Idalberto. *Iniciação à gestão humana*. 5. ed. Barueri, SP: Manole, 2022.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. *Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso*. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Atlas, 1999.

Relato de experiência do estágio supervisionado na Educação Infantil

Jean Douglas Nunes Pierre[179]
Letícia Aparecida de Souza[180]
Dra. Simônia Peres da Silva[181]

Resumo: Este relato apresenta as experiências realizadas durante o estágio supervisionado na Educação Infantil I, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na cidade de Anápolis. O projeto teve como foco analisar e compreender as práticas pedagógicas, abordando temas como inclusão, diversidade cultural e religiosa, além de estratégias para promover o desenvolvimento socioemocional das crianças. Foi elaborado um pré-projeto de mediação denominado "Exploradores das Emoções", voltado ao reconhecimento, expressão e regulação das emoções, utilizando atividades lúdicas, artísticas e literárias, com o objetivo de favorecer a empatia, a autorregulação e a convivência respeitosa. A experiência destacou a importância da formação contínua dos profissionais e a necessidade de ações que promovam a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), além de refletir sobre os desafios de uma rotina escolar que respeite as diversidades dos alunos. Os resultados reforçam a relevância de práticas pedagógicas que visem o desenvolvimento integral, social e emocional das crianças, fortalecendo vínculos com a comunidade escolar.

Palavras-chave: educação infantil; inclusão; habilidades socioemocionais; mediação.

Introdução

Este relato de experiência apresenta as reflexões e experiências desenvolvidas ao longo do estágio supervisionado na Educação Infantil I, orientado pela Prof.ª Dr.ª Simônia Peres da Silva, que teve o objetivo de observar e compreender as práticas educativas, desenvolver habilidades de observação e reflexão sobre a educação infantil, assim como entender como se dá o processo de ensino-aprendizagem nessa etapa. Além disso, o estágio visou nos permitir adquirir conhecimentos sobre a organização e funcionamento de uma instituição de educação infantil.

[179] Graduando no curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás. E-mail: jeanpierre2811@gmail.com.
[180] Graduanda no curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás.
[181] Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia. Doutora em Educação Pela PUC Goiás. E-mail: simonia.silva@ueg.br.

As atividades de campo foram realizadas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), abordando a análise da proposta pedagógica da instituição, a observação da realidade escolar e o desenvolvimento de estratégias de mediação pedagógica voltadas ao aprendizado e desenvolvimento integral das crianças. Durante esse período, foram analisados os fundamentos que orientam a prática educativa da escola, destacando a importância da gestão democrática, a abordagem sociointeracionista e construtivista, bem como os desafios e estratégias para inclusão de crianças com necessidades específicas. Além disso, foi desenvolvido um projeto de mediação pedagógica com o objetivo de fomentar habilidades socioemocionais nas crianças, promovendo um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo.

Este relato busca refletir sobre os aspectos teóricos e práticos observados durante o estágio, contribuindo para o aprimoramento das práticas docentes e para a construção de uma educação infantil que respeite a diversidade e garanta o direito ao desenvolvimento pleno de cada criança. Para tanto, primeiramente busca-se discutir a proposta pedagógica da instituição partindo da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CMEI. Posteriormente pretende-se compreender por meio da observação a realidade prática do CMEI, e planejar um pré-projeto de mediação pedagógica. Por fim, são apresentadas as considerações e ponderamentos finais do produto desta análise, observação e planejamento.

Desenvolvimento

Primeiramente buscamos discutir a proposta pedagógica da instituição partindo da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP). A análise de um Projeto Político Pedagógico (PPP) durante a graduação em pedagogia pode ser uma ferramenta capaz de desenvolver nos futuros educadores/gestores uma visão crítica sobre os aspectos que compreendem a formação deste documento e como isso pode ou não impactar na rotina escolar. Tendo conhecimento desta importante ferramenta a Profa. Dra. Simônia Peres da Silva, regente da disciplina "Orientação para a docência I: educação infantil" e coordenadora do "Estágio em docência I:

educação infantil" sugeriu a análise do PPP da instituição, como abordagem pedagógica, desenvolvendo um roteiro para análise que visa compreender aspectos importantes como: processo de elaboração, princípios e fundamentos, gestão escolar, entre outros. Esta parte do trabalho foi construída por meio da análise documental de forma crítica, a partir das leituras e discussões feitas em sala de aula.

Nesse processo, primeiro foi necessário entendermos que o Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento orientador que organiza e define as práticas educativas e administrativas de uma escola. Em outras palavras, o PPP orienta essas práticas e a forma que a escola é administrada, define ainda os conceitos, princípios, fundamentos e orientações legais observadas pela instituição de ensino. Para Veiga (1998, p. 12) "deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade [...]".

Desse modo, convém que este documento seja elaborado de forma coletiva pela comunidade escolar, incluindo gestores, professores, alunos e pais. Essa participação coletiva é essencial para que o documento reflita as necessidades e anseios da comunidade escolar a que for dirigido. Segundo Ilma Passos "o projeto político-pedagógico deve ser construído coletivamente, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar, pois é nesse processo que se define a identidade da escola e se estabelece o compromisso com a formação dos sujeitos" (Veiga, 1998, p. 11-35).

O projeto pedagógico da instituição foi elaborado em 2024, foi conduzido em várias etapas, primeiramente a diretora e a equipe do CMEI apresentaram teses básicas para elaboração do projeto, posteriormente foi feito a discussão dessas teses e elaborado um esboço inicial do PPP. No documento está registrado que durante esse processo de elaboração ocorreram ricas discussões e problematizações e que cuidadosamente consideraram as demandas das crianças e de seus familiares.

Entendemos todo esse caminho como um grande exercício democrático que possibilitou ricas discussões, problematizações, tensões e enfrentamentos entre toda a equipe,

considerando uma escuta cuidadosa às demandas das crianças e de seus familiares (Projeto Pedagógico do CMEI, 2024, p. 4).

O documento apresenta uma lacuna ao não especificar os membros da equipe que participaram do processo de elaboração do PPP, além disso, observa-se a ausência de mecanismos que assegurem a escuta direta dos pais e da comunidade escolar, seja por meio de conselhos, reuniões ou outras formas de participação, inclusive remotas.

O texto não apresenta detalhes a respeito do processo de elaboração do PPP, não explicitando as formas que os elementos que orientam a prática pedagógica surgiram, restringindo-se apenas a informação de que: "Esse documento foi produzido por muitas mãos na tentativa de na coletividade elaborarmos as diretrizes que orientam nossa prática pedagógica nessa Unidade de Ensino.".

No que diz respeito aos princípios e fundamentos destaca-se no documento que a criança é vista como sujeito único, dotado de particularidades, singularidades, potencialidades e formas próprias de ver e interagir com o mundo. Além disso, ressalta-se a intenção de formar esse sujeito para participar de forma ativa, consciente e responsável na sociedade. Essa perspectiva pode ser inferida na passagem que afirma: “Educar consiste, não em impor ideias, mas em fornecer à criança as oportunidades para seu pleno desenvolvimento, respeitando a sua individualidade, seu sentimento de independência e preparando-a para o exercício de sua cidadania” (Projeto Pedagógico do CMEI, 2024, p. 5).

O documento defende uma visão holística, integral e singular do desenvolvimento da criança, sendo que a função social do CMEI analisado está centrada no educar e cuidar. No entanto, trata-se de um educar e cuidar que promova às crianças um espaço onde possam se desenvolver integralmente, um espaço de sociabilização que complementa o ambiente familiar.

Os desafios dentro destas perspectivas são amplos. Formar professores os capacitando a compreender esta visão holística e que possam utilizar metodologias que respeitem a individualidade e promovam o desenvolvimento integral da criança. Turmas grandes e heterogêneas trazem dificuldades para trabalhar estratégias pedagógicas de viés holístico que atendam às necessidades individuais.

Portanto, a organização do cuidar e educar nestas turmas grandes, principalmente nos primeiros agrupamentos, necessita de maior e melhor capacitação desses profissionais, isto é, mais professores e auxiliares com uma inicial sólida e participem de processos contínuos de qualificação para atender a essa demanda. O documento traz estas perspectivas de ação, no entanto tais práticas educacionais enfrentam entraves consideráveis para sua implementação plena devido à grande complexibilidade, falta de formação específica e de recursos.

Leis como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) (Brasil, 1996) fundamentam a construção do PPP, também se utiliza como referência as leis municipais sobre educação que fixam as normas para Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Anápolis. Para analisar a influências dessas leis na elaboração do PPP teríamos que fazer uma análise detalhada contemplando cada lei, que seria dispendioso e complexo. Não sendo o propósito deste trabalho, apenas nos limitamos a compreender que o documento está alinhado às normativas e regulações estaduais e municipais.

Alinhada a essas leis se organiza a gestão escolar, que prevê um conjunto de práticas, processos e estratégias voltadas a organizar e planejar as atividades pedagógicas, administrativas e comunitárias de uma instituição de ensino, denominamos “gestão escolar”, que é fundamental para o funcionamento de uma escola, para garantir a qualidade de ensino e a aprendizagem dos alunos. Além de promover um ambiente propício ao aprendizado e atendimento das necessidades da comunidade escolar.

O CMEI adota em seu PPP o princípio da gestão democrática, conforme os dispositivos da constituição vigente, que visa romper com práticas históricas de gestão hierárquica e tradicional, trazendo em sua perspectiva uma nova visão e enfrentamento de questões como a reprovação, a não permanência de alunos na sala de aula, a exclusão e outros fatores que provocam a marginalização das classes populares. Esse modelo visa, também, a não separação entre o pensar e o fazer, teoria e prática que não podem andar dissociadas uma da outra.

Dentro desse panorama, o texto defende o compromisso de um projeto político pedagógico voltado à educação das classes populares, as finalidades educativas propostas para

o CMEI incluem promover o desenvolvimento integral das crianças em um ambiente acolhedor. A estrutura de poder descrita no projeto do CMEI visa a socialização e propicia a participação coletiva e diminuição do individualismo, fortalecendo a reciprocidade e solidariedade. A busca desse tipo de gestão inclui a participação dos representantes dos diversos segmentos da escola na tomada das decisões pertinentes ao interesse administrativo e pedagógico. Não é explicitado no documento as práticas para alcançar o desenvolvimento integral e como se dará a participação dos segmentos da escola nestas tomadas de decisão.

O documento também traz uma perspectiva interdisciplinar na organização curricular. Nesta perspectiva busca-se integrar as diferentes áreas do conhecimento, respeitando as especificidades da criança. Destaca-se também, no texto, as competências e habilidades básicas que devem ser trabalhadas: conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se. Habilidades estas impostas pela BNCC (Brasil, 2017) a todos os currículos escolares. Todas as habilidades são desenvolvidas articulando o cuidar e o brincar e considerando a criança como um ser integral. O PPP aborda essa relação entre o cuidar e o brincar de forma indissociável, e que visa promover um ambiente de aprendizagem lúdico e que seja significativo.

Segundo o PPP a metodologia de ensino segue uma abordagem construtivista e sociointeracionista, reconhecendo a importância da interação social no processo de aprendizagem. Contudo é importante atentar-se que as duas concepções, a construtivista de Piaget e a teoria sociointeracionista de Vygotsky, apesar de serem teorias com algumas convergências, existem diferenças importantes. Enquanto Piaget defende que a evolução cognitiva do ser humano é semelhante ao seu desenvolvimento orgânico, orientando-se para o equilíbrio. Vygotsky escreve que os processos psicológicos superiores são construídos a partir das interações com os meios físico e social, interações essas mediadas por instrumentos, signos e pelos outros seres humanos. Nesse processo, o indivíduo vai se apropriando do conteúdo da cultura historicamente acumulada e das atividades cognitivas que lhes correspondem, dando forma aos processos psicológicos. Observa-se, portanto, que as duas

correntes teóricas têm bases epistemológicas distintas e com pressupostos de aprendizagem divergentes.

O processo de inclusão é um foco central, com estratégias de acompanhamento para crianças com necessidades especiais. O planejamento pedagógico é realizado de forma colaborativa e inclui momentos de reflexão e avaliação contínua. Projetos desenvolvidos, como o de “Alimentação Saudável”, são exemplos de ações que promovem a integração de conteúdos e habilidades.

O documento traz que a concepção de avaliação no CMEI é formativa, focando no acompanhamento do desenvolvimento das crianças e na melhoria contínua das práticas pedagógicas. As formas de acompanhamento incluem registros descritivos e instrumentos que permitem a análise das ações propostas no PPP. A avaliação é realizada de maneira contínua, considerando as particularidades de cada criança e o contexto coletivo, com periodicidade definida ao longo do ano letivo.

Após a análise do PPP, nos dirigimos a campo e observamos a realidade do CMEI onde os relatórios de estágio demonstraram que o ambiente escolar apresenta esforços para promover atividades que envolvem a alfabetização, o desenvolvimento de habilidades motoras e a inclusão de crianças com Transtornos do Espectro Autista (TEA). Em atividades de leitura e escrita, como as relacionadas às letras "R", "V" e "F", as professoras utilizam recursos e estratégias variadas, embora as ações ainda sejam pouco integradas às atividades gerais, refletindo uma necessidade de maior preparação e capacitação dos profissionais.

As orações também fazem parte da rotina do CMEI, principalmente antes do lanche e do jantar, sendo realizadas com frequência, muitas vezes com referências religiosas hegemônicas, o que contrasta com a missão de respeitar as individualidades e diversidades culturais dos alunos prevista no projeto político pedagógico da instituição. Esses momentos de oração, embora tradicionais, revelam a predominância de um repertório religioso específico, sem a devida contextualização ou inclusão de outras crenças, evidenciando uma prática que pode limitar a diversidade cultural e religiosa do ambiente escolar.

A inclusão de crianças com deficiência, especialmente com TEA, ainda enfrenta desafios estruturais: há uma deficiência na formação específica dos cuidadores e profissionais de apoio, o que pode gerar abordagens inadequadas, como ações substitutivas às atividades das próprias crianças, ao invés de fortalecer sua autonomia. Observa-se também que a rotina escolar sofre variações devido a atividades extras, como ensaios, o que interfere na sequência das atividades e limita a avaliação geral do desenvolvimento das crianças. Foi possível observar que as crianças tratam com muito respeito e cuidado o colega autista, ajudando-o a subir no escorregador e brincar, mostrando que reconhecem as dificuldades da colega e como podem ajudá-la.

Esforços pela adaptação das atividades às necessidades específicas dos estudantes com deficiência são perceptíveis, com propostas que utilizam recursos táteis e visuais, embora muitas dessas ações ainda sejam pouco integradas às atividades gerais, evidenciando a necessidade de maior formação dos profissionais envolvidos. Além disso, aspectos culturais, como representações de figuras religiosas na atividade de pintura, revelam a predominância de referências culturais hegemônicas, reforçando a importância de diversificar as abordagens pedagógicas para atender à pluralidade cultural das crianças.

De modo geral, os relatos apontam para práticas pedagógicas alinhadas ao currículo, contudo evidenciam a urgência de uma formação continuada que capacite os profissionais, maior atenção às singularidades das crianças, e uma estrutura que promova uma inclusão efetiva, respeitando a diversidade e fortalecendo os direitos das crianças na educação infantil.

Nas observações do cotidiano do agrupamento da educação infantil, foi possível notar que muitas crianças enfrentavam dificuldades para lidar com seus sentimentos, especialmente em relação às interações sociais com os amigos e em situações em que suas vontades foram contrariadas. Esses desafios emocionais podem influenciar diretamente o comportamento das crianças, dificultando o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais para a convivência e o aprendizado.

Tendo em vista essas demandas, buscou-se elaborar um projeto com o objetivo de promover o desenvolvimento socioemocional de crianças do Infantil V D do CMEI,

oferecendo um ambiente seguro, acolhedor e estimulante, com o título "Exploradores das Emoções". Busca-se auxiliar as crianças a reconhecer, nomear, expressar e regular suas emoções, incluindo raiva, medo, alegria e tristeza, por meio de uma abordagem lúdica e interdisciplinar, que integra atividades artísticas, musicais, literárias e brincadeiras. O projeto valoriza o uso de histórias infantis, como "DivertidaMente" (Disney Pixar, 2015) e "O Monstro das Cores" (Llenas, 2016), como ferramentas para contextualizar as emoções no cotidiano infantil, estimulando a empatia, a autorregulação e a convivência respeitosa entre os colegas.

Destinado às crianças do Infantil V, o projeto trabalha com uma turma de 25 alunos matriculados, contando com uma média diária de 20 crianças presentes. Inclui cinco alunos com laudo para Transtorno do Espectro Autista (TEA), exigindo estratégias pedagógicas diferenciadas em um grupo diversificado em culturas, raças, religiões e contextos socioeconômicos, refletindo o compromisso da instituição com a educação inclusiva. O objetivo geral do projeto é promover o desenvolvimento socioemocional das crianças, capacitando-as a identificar, nomear, compreender e expressar suas emoções de forma saudável, através de atividades lúdicas e interdisciplinares. Busca-se criar um ambiente acolhedor que estimule a empatia, a autorregulação emocional e o respeito mútuo.

Para alcançar esse propósito, o projeto define objetivos como reconhecimento e expressão emocional, nomear sentimentos cotidianos e expressá-los por meio de arte, música e linguagem oral, empatia e relações sociais, desenvolvendo a compreensão dos sentimentos alheios, estratégias para lidar com conflitos, cooperação em brincadeiras coletivas e respeito ao espaço do outro, trabalha a autorregulação emocional, reconhecendo causas da raiva e do medo, ensinando formas saudáveis de lidar com essas emoções e abordando conceitos como "ganhar/perder" de forma equilibrada, promove a integração com linguagens artísticas, associando cores, formas artísticas e narrativas literárias e desenvolvendo criatividade por meio de pintura, fantoches, música e dança, aprimora habilidades cognitivas e motoras estimulando a coordenação motora fina em atividades manuais (recorte, colagem, desenho) e o pensamento crítico com jogos como quebra-cabeças e bingo das emoções.

A metodologia é estruturada em 6 etapas sequenciais, totalizando 30 horas, combinando rotinas pedagógicas fixas e atividades interdisciplinares. Inclui uma abordagem lúdica e multissensorial com jogos, música e dança para expressar emoções, arte e literatura. Rotinas diárias com foco emocional são incorporadas, como a "chamada afetiva", o "Pote da Emoção" e o "Semáforo das Emoções". Estratégias inclusivas que adaptam atividades para crianças com TEA, usando emojis táteis, suporte visual e brincadeiras coletivas que incentivam interação respeitosa. A avaliação é contínua, observando engajamento, evolução na expressão emocional e interações sociais, com registros por meio de desenhos, diálogos e produções artísticas.

Entre os resultados esperados, destacam-se o aumento da compreensão emocional, melhorias na interação social, aquisição de estratégias para lidar com sentimentos difíceis, além do estímulo à criatividade e à expressão artística como formas de autoconhecimento emocional. Assim, o projeto que está em fase de implementação, poderá contribuir para a formação de crianças mais conscientes de si mesmas e mais preparadas cognitivamente, emocionalmente e socialmente interagindo com o mundo ao redor.

Considerações Finais

O estágio supervisionado permitiu uma análise aprofundada da dinâmica escolar e das práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das crianças. A observação e análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CMEI em questão, proporcionaram reflexões valiosas sobre gestão democrática, currículo e inclusão, além de evidenciar os desafios enfrentados na concretização dessas diretrizes no cotidiano escolar.

Como parte desse processo, foi elaborado o projeto de mediação pedagógica "Exploradores das Emoções", uma iniciativa voltada ao desenvolvimento socioemocional das crianças. Embora ainda não tenha sido implementado, espera-se que ele contribua significativamente para o reconhecimento, a expressão e a regulação das emoções no ambiente escolar, fortalecendo a empatia e a convivência respeitosa entre os alunos.

Este relato, portanto, não apenas documenta as observações realizadas, mas também serve como base para futuras ações educativas. As reflexões aqui registradas contribuem para o aprimoramento das práticas docentes e para a construção de uma educação infantil que respeite a diversidade, garanta o desenvolvimento integral das crianças e fortaleça os vínculos entre escola, alunos e comunidade.

Referências

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

DISNEY PIXAR. *DivertidaMente***.** Direção: Pete Docter. EUA, 2015. Filme.

LLENAS, Anna. *O Monstro das Cores.* São Paulo: Aletria, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico da escola:* uma construção coletiva. Brasília: Faculdade de Educação da UnB, [s.d.]. 12 p. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf. Acesso em: 15 jun. 2025.

Relato de experiência do estágio supervisionado da educação infantil

Jefferson Soares Freire[182]

Cibele Pimenta Tiradentes[183]

Resumo: O estágio supervisionado foi uma experiência muito importante para minha formação, pois pude conhecer na prática a rotina da escola e observar como é o trabalho da professora em sala. Durante esse período aprendi bastante sobre a importância da rotina, do lúdico e da psicomotricidade para o desenvolvimento das crianças, além de perceber também as dificuldades que a escola enfrenta, como a falta de apoio da família e a questão dos planos de aula. Foi um momento de muito aprendizado que reforçou a importância do professor na vida das crianças e na construção do conhecimento.

Palavras-chave: Estágio supervisionado, Rotina escolar, Lúdico e Psicomotricidade.

Introdução

O estágio supervisionado é para alguns o primeiro contato com a sala de aula em sim, no qual vamos colocar aquilo que aprendemos na teoria em sala de aula, para nossa futura profissão.

O estágio é uma etapa crucial para a formação, pois ali vamos ver a realidade que enfrentaremos no decorrer do dia a dia de nossa profissão e também é onde vamos aprender a lidar com diversas situações que vão moldar a nossa prática em sala de aula principalmente com aquele professor ali do estágio que está ali para demonstrar como é a profissão para você de fato.

Neste relato de experiência discutiremos as vivências e experiências da observação do estágio supervisionado na educação infantil da universidade estadual de Goiás realizado no CMEI, da região Sul de Anápolis, Goiás.

[182] Graduando do Curso de Pedagogia E-mail: Jeffersonlkj@gmail.com.
[183] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia, Mestre em Ciências Ambientais pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. E-mail: cibele.tiradentes@ueg.br.

Desenvolvimento

O estágio supervisionado do curso de pedagogia se iniciou no dia 10 de março de 2025, em um CMEI da região Sul de Anápolis, chegando lá eu e outros estagiários fomos recebidos pela diretora da escola no qual, ela nos apresentou a estrutura física da escola em que essa escola conta com turmas do ensino infantil, que atende do infantil I ao Infantil V, em que há professores em todas as turmas, um refeitório para os alunos, parque de recreação, sala dos professores, sala de diretor, banheiros, cozinha.

Logo após a apresentação da estrutura física da escola a diretora permitiu que escolhêssemos a turma que gostaríamos de estagiar, eu acabei ficando com uma turma de

infantil V, no qual fui bem recebido pela professora e a auxiliar de sala ali presentes elas me explicaram como é o funcionamento do CMEI e de como é composto sua sala de aula, no qual

Tem 17 alunos regulares, 2 desses alunos com laudos e um com direito de um auxiliar, para desenvolver as atividades. Foram 10 dias de observação no qual houve momentos de diversas atividades e sociabilidade com todos ali do CMEI, momentos que discutiremos, mas ao longo do texto.

Meu horário de chegada era às 7;00 da manhã no qual eu chegava conversava com meus colegas e professores, orávamos e abria o portão da escola às 7;15 da manhã e logo ia para sala junto a professora receber os alunos. Na chegada à escola, eu pude perceber que a professora sempre segue uma rotina estabelecida no seu plano de aula e isso é interessante, pois os alunos vão ter uma noção do que sempre vão fazer. Segundo Souza (2020) a rotina deve ser sistematizada pelo professor tanto diariamente e semelhantemente em que essa rotina vai promover atividades educativas e experiências variadas para os alunos. Eu pude notar que no CMEI que eu atuo a professora tem uma rotina bem estabelecida e variada em que no decorrer das atividades há várias atividades distintas para as crianças desde a acolhida na hora da entrada, hora do lanche, hora da higienização das atividades desenvolvidas em sala de aula até a hora da saída. “A rotina diária como instrumento de aprendizagem, apresenta-se como

elemento imprescindível para as crianças estabelecerem noção de tempo e espaço. ” (Souza, 2020).

No que eu pude perceber que as aulas da professora vão bem pois ela internaliza a rotina na vida escolar das crianças a cada atividade que ela vai fazer com os alunos ela diz o nome e as crianças automaticamente já sabe o que será feito e isso vai ajudando até na rotina dos próprios alunos pois eles não precisam de um comando para saber o que será feito. Outro elemento importante que é de se notar nas atividades que a professora desenvolve no CMEI é a psicomotricidade apesar de ser desenvolvida pouco pois a professora, tem problema de locomoção que a limita a fazer atividades mais intensas eu posso notar que ela desenvolve atividades psicomotora mesmo que seja de forma mais lúdica e prática as atividades que ela promover além de vai os desenvolver no seu futuro aprendizado como diz Wrasse:

“Nota-se que a criança necessita passar por diferentes fases de desenvolvimento em sua vida, principalmente pelas condutas psicomotoras, que possibilitam promover uma reflexão sobre as habilidades tanto para leitura quanto na escrita. O professor tem um papel fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, pois sabem quais caminhos a seguir para alcançar as metas propostas, como trabalhar a psicomotricidade, onde não é apenas trabalhar jogos e brincadeiras, é preciso ter embasamento teórico. ” (Wrasse, 2018, p. 171).

Os anos iniciais junto com uma base de educação familiar é essencial para a formação dessas crianças, pois sem isso elas vão ficar com déficit educacional, pois a escola a família é um conjunto para a criança aprende.

Em minhas observações em relação ao conteúdo de sala de aula apresentado nas minhas observações no estágio pude perceber que as aulas que a professora ministrou sempre foram um tema gerador da semana como higiene pessoal, meio ambiente, saúde bucal etc. A maioria das atividades que a professora aplicava tinha como objetivo para a alfabetização, mesmo que na educação infantil o objetivo não seja esse, a professora está preparando eles para o ensino fundamental e essas atividades são bastante lúdicas. O lúdico, é de grande importância para o processo de aprendizagem da criança do ensino infantil, Soares diz que:

"Através das brincadeiras a criança consegue compreender e aprender muita coisa de que outra forma não seria possível, já é no brincar e que a criança se identifica. A infância combina com brincadeiras, com jogos, com lúdico. É através desse tipo de interação que ela se desenvolve. Sabemos que muitas crianças não têm essa oportunidade no ambiente de casa, muitas sofrem uma vida mais dura que muitos adultos, e isso faz as presenças dos jogos e brincadeiras dentro da sala de aula, e principalmente na educação infantil seja primordial para o desenvolvimento de qualquer criança. O conhecimento dessa não etapa dar-se-á através de repetição, de crianças sentadas uma atrás das outras, em um ambiente que não é aberto ao diálogo, à exploração, a exploração é a imaginação, tão fértil desse aluno nesta faixa etária" (Soares, 2010, p. 23-24).

O lúdico e as brincadeiras são primordiais para desenvolver uma criança que está no processo de alfabetização.

A minha experiência na escola foi bastante boa, mas nenhuma escola é perfeita há alguns pontos que gostaria de criticar, o primeiro é os momentos devocionais e cívicos que presenciei nas idas ao colégio, o momento cívicos ao meu ponto de vista faz muitos apologia a quem está no poder do governo da cidade, que não é de valor cultural as crianças, sim havia um momento cultural que conta a história e monumentos da cidade que é importante, mas em todo momento cívico perguntar quem está governando já é exagero. Já nos momentos devocionais onde se contam as histórias de cunho moral para os alunos da educação infantil eu pude perceber que elas não tinham uma sequência ou uma moral bem definida para aqueles alunos parece que só estão preocupados a apresentar as histórias e muitas dessas histórias acabam assustando as crianças menores que causava choro e medos neles.

O último ponto são os planos de aulas que são compartilhados entre os professores, em uma de minhas conversas com a professora regente da turma ela me falou que os planos de aula é planejado semanalmente por um professor e compartilhado entre o professor de cada turma, por exemplo, se são dois infantil IV esse professor planeja as aulas para essas todas as turmas, isso é de maneira prejudicial às crianças pois cada turma é única, mas como a professora regente disse que isso só é prejudicial se o professor não o adaptar a sua turma.

Considerações finais

No geral o estágio supervisionado me gerou experiências e vivências bastante significativa, no qual me permitiu observar na prática como se dá o processo da educação infantil, desde da rotina estabelecida pela professora e os desafios encontrados em sala de aula, notei que muito em que aprendemos em nosso curso de formação se aproxima bastante com a realidade, mas temos que nos adaptar aos desafios que aparecerão em sala de aula.

Foi uma experiência que me mostrou tanto os aspectos positivos, como a dedicação da professora em manter uma rotina e em se preocupar com o desenvolvimento das crianças, quanto pontos que podem ser repensados, como os momentos cívicos e devocionais e a questão dos planos de aula compartilhados. Isso reforça que a prática docente é cheia de desafios, mas também de aprendizados.

Quanto ao estágio eu conseguir entender que ser um profissional da educação não é apenas ensinar conteúdos, mas também lidar com as dificuldades das crianças e buscar formas variadas de aprendizagem que ajudem a criança a aprender. Minha experiência com o estágio me ajudou a entender e a entender a profissão que seguirei no futuro que me ajuda a me desenvolver como educador.

Referências

SOARES, Carina Fabiana. *A importância do lúdico nas práticas de letramento e alfabetização na Educação Infantil.* 2010.

SOUSA, I. L. S. F. Educação infantil e rotina pedagógica. *In: Conedu–VII Congresso Nacional de Educação*. Delmiro Gouveia–AL. 2020.

WRASSE, Carlos Laercio. A psicomotricidade no processo de ensino aprendizagem na educação infantil. *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*, v. 9, n. 24, p. 169-183, 2018.

Vivências no estágio de língua portuguesa e inglesa: desafios e aprendizagens no ensino de línguas

João Paulo Querido Inácio[184]

Maria de Lurdes Nazário[185]

Resumo: O estágio supervisionado em Língua Portuguesa e Língua Inglesa no Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista constituiu-se como experiência central na formação docente, ao permitir a articulação entre teoria e prática no espaço escolar. Nas aulas de Língua Portuguesa, as atividades de produção de texto e de interpretação revelaram dificuldades recorrentes, como a ausência de elementos solicitados nos enunciados, o pouco uso de rascunhos e as limitações de vocabulário. Em Língua Inglesa, as práticas estiveram centradas na plataforma *Go English* e em apostilas, sem uso do livro didático, o que gerou desafios pelo distanciamento dos conteúdos da realidade juvenil e pelos problemas técnicos. Tais observações evidenciam a necessidade de propostas pedagógicas que priorizem a sistematização do ensino, a revisão e reescrita dos textos, o trabalho com vocabulário em contexto e a leitura crítica com perguntas inferenciais. O estágio mostrou-se fundamental para refletir sobre os desafios da docência em línguas e sobre práticas que favoreçam maior envolvimento e desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: estágio supervisionado; ensino de línguas; práticas pedagógicas

Introdução

O estágio supervisionado constitui um dos momentos mais significativos na formação de professores, pois permite o contato direto com o campo de atuação, articulando a teoria discutida na universidade com a prática docente. No caso da licenciatura em Letras, a experiência do estágio é fundamental para que o futuro professor compreenda os desafios e possibilidades do ensino de línguas na escola pública, envolvendo tanto a Língua Portuguesa quanto a Língua Inglesa.

[184] Graduando do 6º período do Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás do Campus CSEH. E-mail: joaopauloqi92@gmail.com.

[185] Professora do Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás do UnU Anápolis de CSEH Nelson de Abreu Júnior, Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: mariadelurdesnazario@gmail.com.

Este relato apresenta as experiências realizadas no Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista, fundado em 1979 e localizado na Rua 14, nº 380, Bairro Maracanã, em Anápolis (GO). A instituição atende atualmente estudantes do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio (1ª a 3ª série), além de alunos dos cursos de Educação Profissional Técnica, sendo reconhecida pela comunidade local pela sua infraestrutura ampla e pela disposição em estabelecer diálogo constante com famílias dos estudantes.

Os estágios de Língua Portuguesa e Língua Inglesa foram desenvolvidos no primeiro semestre de 2025. As práticas envolveram a observação da escola e das aulas, a monitoria ao professor regente e a participação em atividades pedagógicas e avaliação dos estudantes. Essa diversidade de experiências permitiu analisar os diferentes contextos de ensino e refletir sobre metodologias que priorizam a participação dos alunos e a construção do conhecimento.

A prática foi orientada pelos documentos oficiais que estruturam a educação brasileira: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e o Documento Curricular para Goiás (DC-GO) (GOIÁS, 2021), os quais estabelecem competências, habilidades e diretrizes para o ensino. Além desses referenciais, também serviram de suporte teórico as leituras de autores que discutem práticas de ensino de língua e mediação de leitura, como Santos e Silva (2015), que analisam a tipologia de perguntas como ferramenta para a leitura crítica; Swiderski e Costa-Hübes (2009), que defendem a abordagem sociointeracionista e o trabalho com sequências didáticas nas aulas de português; entre outros textos trabalhados nas disciplinas da licenciatura em Letras da UEG.

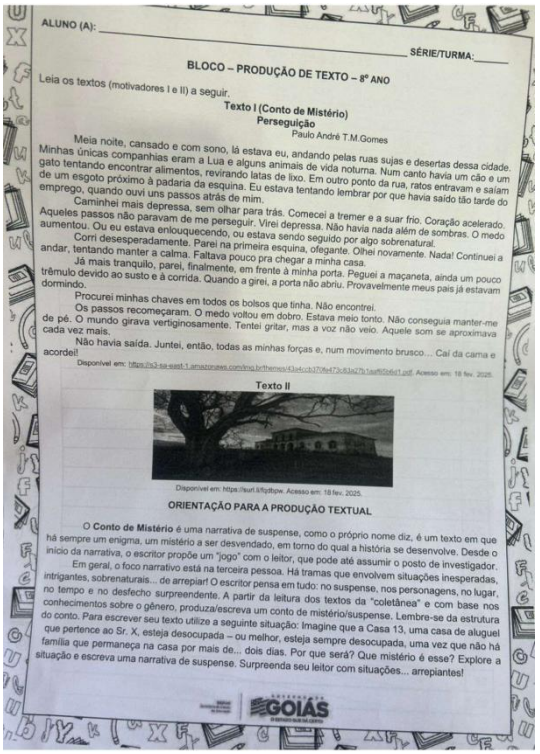
Nesse sentido, este relato busca compartilhar reflexões sobre o ensino de línguas no espaço escolar, considerando tanto as potencialidades quanto os desafios vivenciados no campo de estágio. Ao mesmo tempo, pretende destacar como a análise crítica da prática, sustentada por referenciais teóricos e documentos normativos, contribui para a construção de uma formação docente mais consciente, reflexiva e transformadora.

Desenvolvimento

O estágio supervisionado permitiu observar e participar das práticas pedagógicas em Língua Portuguesa e Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental, revelando aspectos centrais do processo de ensino, como metodologias, estratégias, recursos utilizados e formas de avaliação. Relato a seguir algumas situações didáticas que mais me chamaram a atenção durante esse momento de semirregência no contexto escolar.

Nas aulas de Língua Portuguesa, a rotina esteve marcada pela realização de produções textuais e atividades de leitura e interpretação. No 8º ano, durante a avaliação de produção textual os alunos deveriam elaborar um conto de mistério cujo enredo girasse em torno de uma casa de aluguel misteriosa onde ninguém conseguia permanecer por mais de dois dias. Entretanto, ao corrigir as provas, verifiquei que a maioria das narrativas não incorporou o elemento central solicitado, preferindo histórias de assassinatos ambientadas em escolas ou outros espaços. Também foi notável que muitos estudantes não fazem uso de rascunhos, optando por escrever diretamente na folha de prova, o que resulta em maior incidência de erros de organização textual e pouca revisão. Durante a correção, chamou minha atenção a ocorrência de cópias parciais do texto motivador e de dois textos retirados da internet. Nesse caso, o que mais surpreendeu foi que os textos copiados não correspondiam sequer ao gênero solicitado, já que eram resenhas de livros, e não narrativas.

Imagem 1 – Bloco de produção do 8º ano



ALUNO (A): _____ SÉRIE/TURMA: _____

BLOCO – PRODUÇÃO DE TEXTO – 8º ANO

Leia os textos (motivadores I e II) a seguir.

Texto I (Conto de Mistério)

Perseguição

Paulo André T.M.Gomes

Meia noite, cansado e com sono, lá estava eu, andando pelas ruas sujas e desertas dessa cidade. Minhas únicas companhias eram a Lua e alguns animais de vida noturna. Num canto havia um cão e um gato tentando encontrar alimentos, revirando latas de lixo. Em outro ponto da rua, ratos entravam e saíam de um esgoto próximo à padaria da esquina. Eu estava tentando lembrar por que havia saído tão tarde do emprego, quando ouvi uns passos atrás de mim.

Caminhei mais depressa, sem olhar para trás. Comecei a tremer e a suar frio. Coração acelerado. Aqueles passos não paravam de me perseguir. Virei depressa. Não havia nada além de sombras. O medo aumentou. Ou eu estava enlouquecendo, ou estava sendo seguido por algo sobrenatural.

Corri desesperadamente. Parei na primeira esquina, ofegante. Olhei novamente. Nada! Continuei a andar, tentando manter a calma. Faltava pouco pra chegar a minha casa.

Já mais tranquilo, parei, finalmente, em frente à minha porta. Peguei a maçaneta, ainda um pouco trêmulo devido ao susto e à corrida. Quando a girei, a porta não abriu. Provavelmente meus pais já estavam dormindo.

Procurei minhas chaves em todos os bolsos que tinha. Não encontrei.

Os passos recomeçaram. O medo voltou em dobro. Estava meio tonto. Não conseguia manter-me de pé. O mundo girava vertiginosamente. Tentei gritar, mas a voz não veio. Aquele som se aproximava cada vez mais.

Não havia saída. Juntei, então, todas as minhas forças e, num movimento brusco... Caí da cama e acordei!

Disponível em: https://s3-sa-east-1.amazonaws.com/img.br/themes/43a4ccb37bfe473c83a27b1daff02b6d1.pdf. Acesso em: 18 fev. 2025.

Texto II

Disponível em: https://surl.li/fqdtpw. Acesso em: 18 fev. 2025.

ORIENTAÇÃO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL

O **Conto de Mistério** é uma narrativa de suspense, como o próprio nome diz, é um texto em que há sempre um enigma, um mistério a ser desvendado, em torno do qual a história se desenvolve. Desde o início da narrativa, o escritor propõe um "jogo" com o leitor, que pode até assumir o posto de investigador. Em geral, o foco narrativo está na terceira pessoa. Há tramas que envolvem situações inesperadas, intrigantes, sobrenaturais... de arrepiar! O escritor pensa em tudo: no suspense, nos personagens, no lugar, no tempo e no desfecho surpreendente. A partir da leitura dos textos da "coletânea" e com base nos conhecimentos sobre o gênero, produza/escreva um conto de mistério/suspense. Lembre-se da estrutura do conto. Para escrever seu texto utilize a seguinte situação: Imagine que a Casa 13, uma casa de aluguel que pertence ao Sr. X, esteja desocupada – ou melhor, esteja sempre desocupada, uma vez que não há família que permaneça na casa por mais de... dois dias. Por que será? Que mistério é esse? Explore a situação e escreva uma narrativa de suspense. Surpreenda seu leitor com situações... arrepiantes!

GOIÁS

Fonte: Elaboração própria

Nas turmas de 7º ano, a proposta foi a produção de um conto de aventura, em que a personagem principal deveria salvar os habitantes de um planeta tecnológico. A maioria dos alunos produziu textos que seguiam a estrutura narrativa, mas que não atenderam integralmente ao tema previsto. Foram apresentadas histórias variadas, indo desde aventuras de animais na selva até narrativas fantásticas ambientadas em mundos de piratas, sem a presença do elemento central explicado no comando da produção. Esse descompasso entre a proposta e o resultado das produções revela uma dificuldade comum: os estudantes conseguem mobilizar a estrutura do gênero, mas não necessariamente cumprem todas as orientações temáticas da proposta avaliativa.

Ainda em Língua Portuguesa, acompanhei a aplicação e correção de uma atividade impressa de interpretação sobre o gênero biografia, nas turmas de 8º ano. Alguns alunos não conseguiram diferenciar o gênero do tema do texto, confundindo categorias distintas. Outros

deixaram em branco questões que solicitavam a função de conjunções como “e”, “mas” e “quando”, revelando dificuldades na identificação do papel dos conectores na coesão textual. Outra situação que chamou a atenção foi o fato de nenhum aluno ter conseguido apresentar uma sinônimo para o termo “apreensão”, em umas das questões.

Nas aulas de Língua Inglesa, a experiência foi marcada principalmente pela utilização da plataforma digital *Go English*, adotada em Goiás em 2024, inicialmente para as turmas de 9º ano e ensino médio[186]. Durante o estágio, constatei que nas turmas de 9º ano as aulas eram divididas entre o uso da plataforma na sala de mídias e o trabalho com apostilas impressas. Já nas turmas de 8º ano, a frequência do uso das apostilas foi maior, ocupando grande parte do tempo, sem a presença do livro didático, que não foi utilizado em nenhuma das turmas acompanhadas. A centralidade desses recursos, plataforma e apostilas, estruturava a prática pedagógica em inglês, orientando tanto os exercícios quanto as avaliações.

O uso da plataforma, no entanto, trouxe à tona importantes limitações. Muitos conteúdos apresentados estavam voltados ao mundo corporativo e ao ambiente de negócios, destoando da realidade dos alunos e pouco dialogando com seus interesses. Além disso, os problemas técnicos eram recorrentes: falhas de conexão com a internet, instabilidade no sistema e dificuldades dos alunos em manusear os equipamentos. Soma-se a isso o fato de que parte da turma frequentemente tentava acessar jogos ou redes sociais durante as aulas, o que exigia monitoramento constante. Nesse contexto, a presença do estagiário foi necessária para auxiliar no controle do grupo e apoiar a condução das atividades.

Outro ponto observado no ensino de inglês foi a discrepância de desempenho entre os alunos. Enquanto alguns conseguiam responder com relativa desenvoltura às avaliações orais, formulando frases simples e compreendendo comandos básicos, outros apresentavam grandes dificuldades, chegando a resistir em participar por timidez ou falta de segurança.

A análise das experiências em sala pode ser compreendida à luz de referenciais que discutem o ensino de línguas. Swiderski e Costa-Hübes (2009) defendem que o ensino deve

[186] “GoEnglish: Estudantes e professores da rede estadual terão acesso gratuito à plataforma de Inglês em 2024”. Disponível em: https://goias.gov.br/educacao/goenglish-estudantes-e-professores-da-rede-estadual-terao-acesso-gratuito-a-plataforma-de-ingles-em-2024/.

priorizar o trabalho com gêneros textuais em situações de interação concretas, e não apenas como pretexto para exercícios descontextualizados de gramática ou ortografia. Para as autoras, a proposta de sequência didática pressupõe momentos de reconhecimento do gênero, leituras prévias e análise de suas funções sociais, antes de exigir uma produção textual. Uma vez que, no estágio, a aplicação desse percurso não foi observada.

De modo complementar, Santos e Silva (2015) chamam a atenção para o predomínio, nos livros didáticos, de atividades de leitura baseadas em perguntas objetivas e de cópia, que apenas pedem informações explícitas do texto. Essas práticas pouco contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico, já que deixam de lado perguntas inferenciais e globais, capazes de mobilizar conhecimentos prévios, contexto social e análise crítica do discurso. Essa constatação dialoga diretamente com as observações feitas durante o estágio: nas atividades aplicadas em sala, enquanto o estagiário estava presente, predominavam igualmente questões de caráter objetivo, limitando a possibilidade de interpretações mais amplas e aprofundadas. Essa semelhança reforça a crítica de que, tanto no livro didático quanto nas atividades cotidianas, a leitura é muitas vezes reduzida a identificação de informações, sem alcançar a produção de sentidos em um contexto discursivo e pragmático.

Ao longo do estágio, ficou evidente que tanto em Língua Portuguesa quanto em Língua Inglesa o principal desafio esteve relacionado ao engajamento dos alunos e à pertinência dos materiais utilizados. Em Português, a pouca utilização do livro didático e a preferência por atividades limitaram o trabalho com diferentes gêneros e dificultaram a sistematização de práticas discursivas e interativas de leitura e escrita. Em Inglês, a dependência da plataforma e das apostilas mostrou-se insuficiente para atender às necessidades dos estudantes, especialmente diante da distância entre os conteúdos trabalhados e a realidade juvenil. Essas constatações reforçam a importância de metodologias que articulem leitura, oralidade e produção escrita como práticas sociais significativas, além da necessidade de integrar as tecnologias digitais de maneira crítica e contextualizada no processo de ensino-aprendizagem, mas de forma eficiente.

Considerações finais

O estágio supervisionado se constituiu como um momento essencial para a formação docente, pois me permitiu vivenciar, de maneira concreta, os desafios e possibilidades do ensino de línguas na escola pública. Ao acompanhar as práticas em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, foi possível perceber a distância entre as prescrições dos documentos oficiais, como a BNCC e o Documento Curricular para Goiás, e as condições reais de sala de aula, tanto em termos de recursos quanto de metodologias.

Nesse contexto observado, a ausência do livro didático de inglês e seu uso limitado em português, substituídos por apostilas, plataformas digitais e atividades avulsas, evidenciam fragilidades na organização do ensino de línguas na escola, especialmente pela falta de continuidade e articulação entre os conteúdos. Os livros didáticos não são uma resposta para tudo na escola, mas são obras que passaram por um processo de seleção rígido, transparente e teoricamente fundamentado em casa área do conhecimento. Essa lacuna nas práticas de ensino mostra a necessidade de maior sistematização e intencionalidade no processo de ensino de línguas como um todo, de modo que leitura, escrita e oralidade possam se articular de forma mais significativa e integrada ao desenvolvimento dos estudantes.

A experiência de corrigir produções textuais e acompanhar atividades de leitura e de revisões do conteúdo mostrou que os alunos, em sua maioria, compreendem a estrutura do gênero solicitado, mas apresentam dificuldades em seguir as orientações temáticas e, sobretudo, em lidar com tarefas que exigem inferências, contextualização e criticidade. Esse dado se aproxima da análise feita por Santos e Silva (2015), que apontam o predomínio de atividades objetivas nos livros didáticos. No entanto, ao relacionar essa prática com os estudos desenvolvidos na UEG, percebi diferenças significativas: enquanto a BNCC e o DC-GO defendem o trabalho com gêneros textuais em situações reais de comunicação, o que vi em sala de aula foi um ensino de leitura e escrita ainda muito pautado pela localização de informações explícitas. Essa discrepância revela problemas como a ausência de sequências didáticas bem estruturadas, a pouca exploração de estratégias de reescrita e revisão de textos,

além da dificuldade em propor atividades que articulem leitura, análise linguística e produção de forma integrada. Esses limites apontam para a necessidade de práticas em que leitura, análise linguística e produção textual não se reduzam à mera cópia de informações, mas se constituam como processos integrados de produção de sentidos em contextos discursivos concretos.

Ao mesmo tempo, como ressaltam Swiderski e Costa-Hübes, o ensino de línguas precisa se estruturar em torno de práticas de interação significativas e de uma sequência didática que articule diagnóstico, leitura, análise linguística e produção. A falta desse percurso ou de outra proposta didática que explore as etapas de produção de texto ficou evidente nas dificuldades dos estudantes em compreender propostas de produção textual e em diferenciar gênero e tema em atividades de interpretação. Isso indica que o ensino, quando reduzido a exercícios descontextualizados, como produções textuais nas quais os alunos não exploram rascunho ou atividades de leitura centradas apenas na localização de informações, limita a formação crítica e comunicativa do aluno.

Apesar das limitações que foram encontradas, o estágio possibilitou desenvolver habilidades essenciais, como a experiência de semirregência e de observação das turmas, a mediação em sala de mídia diante das dificuldades técnicas e comportamentais e a análise crítica das práticas observadas, além de permitir a imersão no cotidiano escolar e em sua rotina de atividades. Essas vivências me levaram a compreender a necessidade de um constante aprimoramento da prática docente, de modo a conjugar teoria e prática, documentos oficiais e realidade concreta, conteúdos curriculares e interesses dos alunos. Mais do que aplicar materiais didáticos prontos, impostos aos professores, trata-se de construir espaços de diálogo, reflexão, participação e planejamento teoricamente fundamentado, a fim de promover um processo de ensino em que os estudantes possam se reconhecer como sujeitos mais ativos no processo de aprendizagem.

Por fim, o estágio não apenas revelou alguns desafios da docência, mas também confirmou sua relevância como espaço formativo, em que teoria e prática se tensionam. Ao trazer à tona as fragilidades e potências do ensino de línguas, a experiência reforça a

importância de práticas mais sistematizadas, participativas e próximas da realidade dos estudantes, capazes de mobilizar nos alunos não apenas habilidades linguísticas, mas também maior envolvimento no processo de aprendizagem.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 13 set. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Documento Curricular para Goiás* (DCGO). Goiânia: SEDUC, 2021. Disponível em: https://goias.gov.br/educacao/dc-go-documento-curricular-para-goias/. Acesso em: 13 set. 2025.

RIBEIRO, Isadora. *GoEnglish*: Estudantes e professores da rede estadual terão acesso gratuito à plataforma de Inglês em 2024. Goiânia: SEDUC, 16 nov. 2023. Disponível em: https://goias.gov.br/educacao/goenglish-estudantes-e-professores-da-rede-estadual-terao-acesso-gratuito-a-plataforma-de-ingles-em-2024/. Acesso em: 13 set. 2025.

SANTOS, Solange; SILVA, Leilane Ramos da. Tipologia de perguntas nas atividades de mediação para leitura em livros didáticos. *In:* Freitag, Raquel Meister Ko; Damasceno,Taysa Mércia dos Santos Souza (Org.). *Livro didático-gramática, leitura e ensino da língua portuguesa:* contribuições para prática docente. São Cristóvão :Editora UFS, 2015. p. 91-101.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição Abordagem Sociointeracionista & Sequência Didática: relato de uma experiência. *Línguas e Letras*, vol. 10, n. 18, p. 113-128, 1º sem. 2009.

Promovendo Letramentos Críticos na Universidade Pública: relato de experiência sobre o estágio docência de um estudante de mestrado interdisciplinar

Jonatan Damasceno[187]

Hélvio Frank[188]

Resumo: Este relato parte da experiência de um discente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias - doravante PPGIELT/UEG) - da Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior, sob orientação de um docente do mesmo PPGIELT/UEG. Cumprir 30h de estágio na docência de ensino superior, é um dos critérios para todo e qualquer estudante bolsista do PPGIELT/UEG. Como parte das atividades desenvolvidas no meu estágio docência com uma das professoras da disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos do Câmpus CET/UEG, fiquei responsável por ajudar a organizar o II Encontro da Disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos da UEG Câmpus Central Anápolis CET, que acontece anualmente no respectivo câmpus. Neste relato de experiência pretendemos descrever como aconteceram parte das atividades propostas por mim e sob orientação do meu orientador, Hélvio Frank. Além dos resultados, o impacto e a importância do evento, não só para a UEG, mas para a nossa formação enquanto discente e docente desta universidade.

Palavras-chave: estágio docência; diversidades; letramentos críticos; universidade pública.

Introdução

Este relato parte da experiência de um discente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias - doravante PPGIELT/UEG - da Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior, sob orientação de um docente do mesmo PPGIELT/UEG. Cumprir 30h de estágio na docência de ensino superior é um dos critérios para todo e qualquer estudante bolsista do PPGIELT/UEG. O recomendado é que cada um escolha desenvolver as atividades em uma disciplina que esteja alinhada com os assuntos estudados e pesquisados em seu

[187] Mestrando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPGIELT/UEG) E-mail: jonatan.menezes@aluno.ueg.br.

[188] Professor Adjunto da Universidade Estadual de Goiás, com atuação permanente nos programas de pós-graduação stricto sensu PPG-IELT e POSLLI E-mail: helvio.oliveira@ueg.br.

projeto de pesquisa principal. Além disso, todo o processo deve ser acompanhado pelo orientador.

A missão do PPGIELT/UEG é formar docentes e pesquisadores que atuem nos estudos educacionais e da linguagem de maneira interdisciplinar e preocupados com a transformação social em diferentes níveis educacionais, em perspectivas regional e nacional. Por isso, o estágio na docência deve ser, para o bolsista de mestrado, um momento de aproximação com o cotidiano da carreira docente de quem atua lecionando e desenvolvendo projetos no ensino superior.

Desse modo, como eu, Jonatan Damasceno, sou orientado pelo professor Hélvio Frank, e juntos pesquisamos sobre questões de gênero, sexualidade, raça e diversidades na educação, optamos por escolher a disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos como opção para o estágio. Esta disciplina é de núcleo comum a todos os cursos de graduação. Mas, por questões de agenda e disponibilidade de horário, resolvemos que eu desenvolveria o estágio na disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos em um dos cursos de graduação do Câmpus Central de Ciências Exatas e Tecnológicas Henrique Santillo da Universidade Estadual de Goiás - doravante Câmpus CET/ UEG.

Como parte das atividades desenvolvidas no meu estágio docência com uma das professoras da disciplina de Diversidade, Cidadania e Direitos do Câmpus CET/UEG, fiquei responsável por ajudar a organizar o II Encontro da Disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos da UEG Câmpus Central Anápolis CET, que acontece anualmente no respectivo câmpus. Neste relato de experiência, pretendemos descrever como aconteceram parte das atividades propostas também por mim e sob orientação do meu orientador. Além dos resultados, também discutiremos o impacto e a importância do evento, não apenas para a UEG, mas também para a nossa formação como discentes e docentes desta universidade.

Desenvolvimento

A quantidade de horas que cada bolsista de estágio na docência deve cumprir são 30h. Ao iniciar meu estágio no mês de outubro, a professora supervisora de campo que incumbiu-me de ficar responsável pela organização do evento. Desse modo, minhas principais atribuições eram: ajudar a pensar em convidados para compor parte da programação que já estava parcialmente pronta; criar um tema e uma identidade visual para o evento; organizar um site com a programação completa; facilitar os meios de inscrição dos interessados e organizar a confecção e distribuição dos certificados dos participantes no pós-evento.

Como proposta de *folder* de divulgação, após algumas versões propostas e julgadas pela comissão organizadora do evento, chegamos a um consenso, como pode ser observado abaixo, na **figura 1.**

Figura 1 - Folder de divulgação do evento

Fonte: Elaboração dos autores.

Como observado na imagem, o tema proposto para o II Encontro da Disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos da UEG Câmpus Central Anápolis CET foi *"A Universidade Pública como espaço de (re)existência das diversidades"*. A ideia com esse tema foi suscitar a importância dos debates a respeito dos Direitos Humanos e dos Letramentos Críticos Sociais, que ajudam no avanço das igualdades e equidades sociais, mas também da universidade como um espaço seguro para todos os corpos transitarem, existirem e produzirem discursos intelectuais. Essa motivação também nos levou a pensar estrategicamente em cada parte da programação. Com o intuito de pluralizar as opções de atividades do evento, propomos oficinas, rodas de conversa e apresentações culturais.

O QR code disponível no folder direcionava para o site criado na plataforma Sympla, que permite organizar eventos com funções e ferramentas gratuitas. Ao acessar o site, os interessados chegavam à página inicial do evento com todas as informações necessárias, inclusive a programação proposta, como visto na **figura 2**.

Figura 2 - Página de inscrição do Encontro

Descrição do evento

Venha participar do **II Encontro da disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos do Câmpus Central de Ciências Exatas e Tecnológicas - CET,** um espaço dedicado à reflexão e ao diálogo sobre temas essenciais para a construção de uma sociedade e uma universidade pública mais justa e inclusiva. Este evento reunirá especialistas, ativistas e a comunidade para compartilhar experiências e conhecimento.

Programação do Evento

- **Teatro:** "Atos ou hábitos? O pensar/agir sem preconceitnos"- 08h00
- **Roda de conversa:** "A universidade pública como espaço de (re)existência das diversidades" - 09h00 às 11h00
- **Intervalo de almoço -** 11h00 às 14h00
- **Oficina de Letramento Racial** - 14h00 às 15h00
- **Oficina de Letramento Indígena -** 15H00 às 16h00
- **Intervalo e encerramento para o público diurno -** 16h00
- **Roda de Capoeira -** "Associação Capoeira Mestre Motorista" **-** 19h00 às 20h30
- **Encerramento para o público noturno -** 20h30

Fonte: Sympla (2024).

O Encontro aconteceu no dia 19 de novembro de 2025, das 08h às 20h30. A abertura do evento aconteceu às 08h, com uma fala de alguns membros da comissão organizadora. Em seguida, os espectadores puderam assistir à apresentação teatral organizada pela professora Juliana Del Fiaco e protagonizada pelos estudantes do curso de Engenharia Civil. Com o título, *"Atos ou hábitos? O pensar/agir sem preconceitos",* os acadêmicos buscavam dramatizar situações de racismo, discriminação e preconceitos que muitas pessoas sofrem dentro de espaços educacionais e outros meios sociais.

A atividade seguinte contou com a presença de três docentes da UEG. O professor Bruno Modesto, docente do curso de Arquitetura e Urbanismo no Câmpus CET e corporalidade cisgênera[189], o professor Estevão Maya de Moura do curso de Educação Física da UEG Unidade de Porangatu e corporalidade transmasculina, e a professora Odália Bispo, que leciona disciplinas diversas na UEG e também é corporalidade cisgênera. Eles compuseram a roda de conversa que levou o mesmo nome temático do evento: *"A universidade pública como espaço de (re)existência das diversidades".* Durante sua fala, cada docente discorre sobre os desafios de se construir uma universidade pública comprometida com todos os corpos, em especial os mais marginalizados. Além de discutirem assuntos e conceitos basilares a letramentos sociais como questões de gênero, classe, sexualidade e outros atravessamentos sociais.

A roda de conversa encerrou as atividades do período matutino. Após o intervalo de almoço, demos início às atividades vespertinas. Como primeiro compromisso, a oficina de Letramento Racial, ministrada por Maria Vilma Pereira e Fernando Pereira Lobato, ambos intelectuais negros que discutiram conceitos que contribuem para o letramento racial em todos os contextos sociais. Durante suas falas, distribuíram a cartilha *"Goiás sem racismo",* um material gratuito e desenvolvido pelo Governo de Goiás, com o intuito de combater o racismo no estado. O material contém informações sobre legislação específica para crimes de racismo

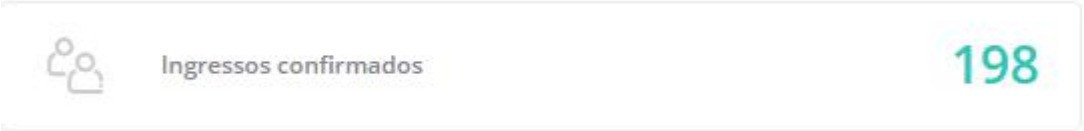
[189] Cisgênera é toda pessoa que se identifica com o gênero que lhe é atribuído em seu nascimento. Ao passo que toda pessoa transgênera não se identifica com a prescrição de gênero atribuído em seu nascimento, construindo outras possibilidades que desafiam a lógica sexo-gênero. Aqui, convencionamos fazer essa marcação, com o intuito de frisar o nosso comprometimento em convidar corpos diversos para compor a roda de conversa.

e injúria racial, além de atividades didáticas que educam sobre questões raciais, de negritude e racismo.

Em seguida, a atividade desenvolvida foi a oficina de Letramento Indígena, com a presença do oficineiro José Xêcajcàr Alecrim, indígena, arte-educador e artista visual. Por meio de sua oficina, pudemos ter acesso a conhecimentos que ajudam a desconstruir estereótipos sobre os povos indígenas e ou povos originários. Além de práticas educativas que ajudam a combater as violências física e simbólica contra povos indígenas em ambientes urbanos. A referida oficina encerrou as atividades do período vespertino.

As atividades noturnas começaram às 19h com a presença da Associação Capoeira Mestre Motorista, da cidade de Goiânia. Eles realizaram uma roda de capoeira com o público presente, entre funcionários e estudantes da universidade. Após a roda de capoeira, por volta das 20h30min, ocorreu o encerramento do evento. Todas as atividades tiveram adesão significativa por parte do público inscrito. Durante cada atividade, foi passada uma lista de presença com os nomes de todas as pessoas inscritas, e a frequência era registrada por meio das respectivas assinaturas. Ao todo, o evento teve 198 inscritos, como podemos observar no registro do site, na **figura 3**.

Figura 3- Quantidade de inscritos no Encontro



Fonte: Sympla (2024).

Entretanto, o evento contou com atrações e atividades que aconteciam em paralelo à programação principal e dispostas no pátio do Câmpus CET. Entre elas, banners e cartazes sobre movimentos sociais que marcaram os avanços dos direitos de pessoas negras e outros grupos marginalizados, pesquisas sobre direitos climáticos, além de atividades que tematizam o ensino de ciências com questões sociais. Todas desenvolvidas pelos docentes e estudantes dos diversos cursos que ofertaram a disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos em 2024.

Desse modo, é impossível precisar a quantidade exata de pessoas que participaram do evento, tendo em vista que muitas delas não se inscreveram formalmente no evento, mas participaram da programação ao parar para ler os banners, olhar as fotografias e participar das dinâmicas que aconteceram durante todo o dia de evento. Dentre as diversas atividades realizadas no pátio, estavam a exposição de fotografias *"Margem à vista",* que visibiliza pessoas transgêneras de Anápolis, de direção fotográfica do fotógrafo transmasculino e anapolino, Miguel Santos. Além de pesquisas sobre o Teatro Experimental Negro, o Movimento Estudantil brasileiro e Direitos Socioambientais, como visto na **figura 4**.

Figura 4 - Atividades desenvolvidas e expostas no pátio

Fonte: Registro dos autores(2024).

O Encontro foi programado para atingir os três turnos do Câmpus CET, tanto os cursos matutino, vespertino e noturno. A integração com o maior número de pessoas da comunidade acadêmica, convidados e comunidade externa foi um dos objetivos mais visados por nós. Formalmente, no teatro e roda de conversa, estiveram presentes 133 pessoas. Já na oficina de

Letramento Racial, 64 pessoas participaram, e na oficina de Letramento Indígena, 43 pessoas. Na roda de capoeira realizada no noturno, 79 pessoas compuseram o público. Esse quantitativo foi elaborado a partir do número de certificados confeccionados. O modelo de certificado foi proposto por mim, sob supervisão do meu orientador e aprovado pela comissão organizadora, e pode ser visualizado na **figura 5**.

Figura 5 - Certificado do evento organizado

Fonte: Elaborado pelos autore (2024).

Para cada atividade desenvolvida, fornecemos um certificado de 2h para os inscritos e presentes. Os certificados foram organizados em um drive e disponibilizados para *download* via link divulgado pelos professores e responsáveis.

Em suma, tendo em vista as proporções do II Encontro da Disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos da UEG Câmpus Central Anápolis CET e seus objetivos de propiciar discussões caras ao progresso social da universidade pública, é necessário estabelecermos reflexões críticas de eventos como esse e como impactam instituições sociais e a formação dos sujeitos que nela transitam. É isso que fazemos no tópico seguinte.

Considerações finais e reflexões sobre a importância de Letramentos Críticos na universidade pública

Na breve fala que fiz no início do Encontro aqui relatado, recorri ao *best-seller* da escritora feminista Chimamanda Nigozi Adichie, *O Perigo de uma História Única*, em que a intelectual discorre sobre as disputas de narrativas sociais sobre determinados lugares, corpos e pessoas (Adichie, 2019). Usei a referência do que ela discute, pois é preciso que, dia após dia, a universidade pública se comprometa a produzir outras histórias sobre grupos historicamente excluídos dos seus debates e espaços acadêmicos: pessoas negras, transgêneras, pessoas com deficiência, periféricas, refugiados, etc.

Quando propusemos a programação do evento, refletimos muito sobre o protagonismo que esses corpos deveriam ocupar dentro dos debates propostos. Pois é importante que, além da importância dos debates sobre as diversidades adentrar os muros da universidade pública, é necessário que sejam produzidos com elas; caso contrário, pouco se fará contra a realidade violenta que leva a histórias únicas. Assim, os letramentos críticos propostos do início ao fim pelas atividades desenvolvidas caminham na direção do rompimento do silenciamento operado a corpos e epistemologias dissidentes.

É impossível que se formem profissionais críticos sem que sua formação acadêmica passe por educação e letramentos críticos. Nesse sentido, Souza e Monte Mór (2018) afirmam que discutir e pautar as diferenças sociais de maneira crítica pode ser uma alternativa de combate às intolerâncias que se afoitam ano após ano. Isso se converge aos objetivos de desenvolver práticas acadêmicas formativas que visam letrar criticamente seus sujeitos, e isso perpassa a importância da valorização do diálogo com outras epistemologias e corpos historicamente expulsos de lugares como a universidade pública. Assim, “instituições educacionais são espaços legítimos e favoráveis à promoção de agência e cidadania crítica, nas lutas pela construção dos conhecimentos deslegitimados pela tradição” (Biondo, 2019, p. 5).

Nesse caminho, afirmamos que o II Encontro da Disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos da UEG Câmpus Central Anápolis CET assumiu o lugar de promoção de letramentos críticos para engenheiros, farmacêuticos, professores, químicos e outros inúmeros profissionais em formação que participaram do evento. Com a justificativa de "ser difícil" tratar de questões dissidentes como raça, racismo, identidades de gênero e identidades sexuais, a universidade pública vem reproduzindo silêncios e silenciamentos que beneficiam os corpos hegemônicos não só em seus limites espaciais, como forma de perspectivas ideológicas sociais que continuam a silenciar, assassinar e marginalizar corpos que fogem do padrão cisgênero, branco, heteronormativo, sem deficiência e classe média.

Silva-Mello (2025) discute a importância de romper com esse estigma do "é difícil debater, então deixamos como está". Para o linguista, essa postura só reproduz e perpetua violências contra pessoas negras, em sala de aula e em instituições sociais (Silva-Mello, 2025). Concordamos com ele e acrescentamos que essa lógica vale para todas as investidas de letramentos críticos, sejam eles sobre gênero, raça, sexualidade e afins. No contexto que habitamos, ou seja, de universidade pública no centro da cultura conservadora e de extrema direita goiana, falar criticamente com e sobre as diversidades tem um papel visceral na formação de cidadãos e profissionais que podem romper com a histórica violência.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Tradução de Julia Romeu.São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BIONDO, Fabiana. "Balbúrdias" de gênero na universidade: letramentos críticos e diversidade. *The ESPecialist*, *[S. l.]*, v. 40, n. 2, 2019. DOI: 10.23925/2318-7115.2019v40i2a11. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/45659. Acesso em: 6 out. 2025.

SILVA-MELLO, Carlos Matheus da. *Letramento Racial Crítico e a interrupção de silêncios na formação de professoras/es de línguas*: o que se esconde quando falo de raça? 2025. 120f. Dissertação(Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e

Humanas - Nelson de Abreu Júnior, Anápolis,GO. Disponível em: http://www.bdtd.ueg.br/handle/tede/1727. Acesso em: 6 out. 2025.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de; MONTE MÓR, Walkyria. Still Critique?Afterword. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*,v. 18, n. 2, p. 445-450, 2018. Disponível em: scielo.br/j/rbla/a/xY5kvBfvGC8JkJr9D6WtfVr/?format=pdf&lang=en. Acesso em: 6 out. 2025.

A Ludicidade e a cultura popular como eixos da mediação pedagogica na educação infantil:Reflexões do estágio curricular supervisionado

Júlia Eduarda Miranda de Oliveira
Anny Carolinny Santana da Silva

Resumo: Este relato de experiência discute as vivências e reflexões desenvolvidas no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, realizado em um um Centro Municipal de Educação Infantil, com a turma do Infantil III - D. A fase de observação revelou que, embora a rotina fosse organizada em seus aspectos de cuidado (higiene, sono, alimentação), notou-se a ausência de intencionalidade pedagógica em diversos momentos. A partir desse diagnóstico, foi concebido e implementado o Pré-Projeto de Mediação Pedagógica "Descobrindo o Folclore Brasileiro", articulando a ludicidade e a cultura popular como recursos essenciais. As atividades de contação de lendas (Iara, Saci, Curupira), produção artística (painéis e máscaras) e o uso da chamadinha/calendário foram estruturadas para atender aos Campos de Experiência da BNCC. A intervenção, embora desafiada pelo ritmo acelerado da rotina integral, reforçou a importância do planejamento flexível e sensível do professor, capaz de transformar o cotidiano da Educação Infantil em um ambiente de aprendizagem significativa e de respeito ao universo da criança.

Palavras-chave: estágio supervisionado; ludicidade; folclore brasileiro; cultura popular; BNCC.

Introdução

Este relato apresenta as experiências e aprendizagens vivenciadas durante o Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil, componente obrigatório da matriz curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG). O estágio foi realizado no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) público, na cidade de Anápolis, Goiás, com a turma do Infantil III - D (crianças de 5 anos), no período vespertino.

A proposta do estágio é articular a teoria com a prática, permitindo a vivência do cotidiano escolar e a análise crítica da docência. O presente trabalho tem como objetivo narrar e analisar o processo de observação, diagnóstico e intervenção pedagógica, destacando como o Projeto de Mediação Pedagógica "Descobrindo o Folclore Brasileiro" que está em fase de

implementação, apresentando resultados parciais como resposta às demandas identificadas, e quais reflexões essa prática gerou para a nossa futura identidade docente.

Desenvolvimento

Inicialmente é importante destacar que o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CMEI se fundamenta na perspectiva da formação integral, valorizando o brincar, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Essa base está intrinsecamente alinhada aos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define a Educação Infantil a partir dos direitos de aprendizagem e dos Campos de Experiência (Brasil, 2017).

A fase de observação da turma Infantil III-D foi crucial para o planejamento da regência. Constatamos que a rotina do período integral era, em geral, organizada e previsível (acolhimento, lanche, banho, jantar, higiene, brincadeira livre com massinha ou pecinhas). Os momentos de cuidado (higiene, sono, alimentação) eram priorizados de forma eficiente pela docente responsável.

Contudo, observamos a ausência de atividades pedagógicas intencionalmente planejadas em alguns períodos, especialmente após o jantar e a escovação. Nesses momentos, a rotina frequentemente se limitava ao brincar livre não dirigido ou à exibição de desenhos. Esse diagnóstico indicou uma oportunidade de aprimoramento: a necessidade de injetar intencionalidade pedagógica no cotidiano, transformando momentos de transição em situações ricas de aprendizagem.

Além disso, as observações permitiram constatar que a rotina da turma era extremamente organizada nos aspectos de cuidado (lanche, banho, jantar, higiene, sono), uma necessidade na modalidade de período integral. No entanto, os relatórios de observação indicaram que, especialmente no final da tarde (após o jantar e a escovação), havia uma lacuna pedagógica, com o tempo sendo preenchido por brincadeira livre não dirigida ou exibição de desenhos (ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO, 2025). Esse achado se tornou o

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

principal ponto de partida para o projeto. O problema central era, portanto, como inserir a intencionalidade pedagógica na rotina de cuidado sem comprometer a organização.

Essa percepção motivou a elaboração do projeto "Descobrindo o Folclore Brasileiro", com o propósito de ampliar o repertório cultural das crianças, despertando a curiosidade e a expressão por meio de uma temática rica e nacional. Nesse sentido, a nossa intervenção buscou contemplar, prioritariamente, os Campos de Experiência: "O Eu, o Outro e o Nós" (incentivando a socialização e o respeito às regras), "Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação" (por meio da contação de lendas e da chamadinha), e "Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações" (com o uso do calendário e materiais artísticos). Teoricamente, a escolha do folclore justifica-se pelo fato de o brincar e o lúdico serem eixos centrais da cultura infantil. Como afirma Patrícia Gomes Ferreira (2019), o folclore é uma forma de brincar e de expandir o repertório cultural da criança de maneira significativa, promovendo o conhecimento de suas raízes.

A regência foi realizada com a metodologia lúdica e participativa. O tema Folclore foi desdobrado em subtemas, focando em personagens e tradições populares. Como subtema foram trabalhados a linguagem e expressão oral, trabalhando as rotinas, tais como a Chamadinha de Presença e o Calendário. As crianças foram incentivadas a identificar a letra inicial de seus nomes e a relacionar o mês e o dia da semana, estimulando a linguagem oral, o raciocínio lógico e a identidade pessoal.

Para a contação de lendas e expressão artística foram trabalhadas a Lenda do Saci (Aula I), da Iara (Aula III) e do Curupira (Aula V), apresentadas com recursos visuais e sensoriais, utilizamos ainda um cenário sensorial (tecido azul, peixinhos de papel e conchas) para criar um ambiente imersivo, conforme detalhado no Plano de Aula III. A atividade culminou na produção de um Painel Coletivo "Rio da Iara" com colagem de glitter e lantejoulas, reforçando a coordenação motora fina e o trabalho em equipe.

Foram trabalhadas também as “Festas Populares: Exploramos o Folclore para além das Lendas”, utilizando uma oficina de confecção de Máscaras do Boi-Bumbá utilizando EVA e fitas, seguida da brincadeira Dança das Cadeiras com músicas folclóricas (Aula VI). Esta

atividade reforçou a coordenação motora ampla e a convivência em grupo, o respeito às regras e a participação cultural.

O Projeto "Descobrindo o Folclore Brasileiro" foi a resposta direta ao diagnóstico feito durante as observações. As atividades foram implementadas com sucesso, despertando engajamento e participação das crianças.

- Lendas e Cenário Sensorial: A contação da Lenda da Iara com o uso de um cenário sensorial (imagens de peixinhos e conchas) transformou a escuta em uma experiência imersiva e tátil. A produção do Painel Coletivo “Rio da Iara”, com colagem de folhas e desenhos, estimulou a coordenação motora fina, a criatividade e o trabalho em equipe.
- Linguagem e Expressão: O trabalho diário com a Chamadinha e o Calendário foi além da mera rotina. Ao associar o nome das crianças às letras iniciais e ao dia do mês, desenvolveu-se o reconhecimento da identidade, da linguagem oral e da alfabetização contextualizada, conforme o Campo de Experiência “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”.
- Cultura e Movimento: A confecção de Máscaras do Boi-Bumbá e a Dança das Cadeiras com músicas folclóricas articularam expressão artística e movimento corporal, reforçando a socialização, o respeito às regras e o sentido de coletividade, aspectos fundamentais do Campo “O Eu, o Outro e o Nós”.

Um ponto crítico observado foi a gestão do tempo. Os relatórios de regência evidenciaram que, embora as crianças demonstraram entusiasmo, a rotina integral (com banho, alimentação e higiene) impôs um ritmo acelerado, limitando o aprofundamento das propostas. Isso reforça a importância de o professor da Educação Infantil possuir flexibilidade metodológica, ajustando o ritmo e a quantidade de atividades conforme o tempo real das crianças, priorizando o processo de aprendizagem e não apenas o produto final.

Um resultado crítico da intervenção foi o confronto com a gestão do tempo. Os relatórios de regência (Segundo e Terceiro Dia) apontaram que, apesar do entusiasmo e da participação das crianças, a rotina integral, com suas necessidades de banho, alimentação e

higiene, impôs um ritmo acelerado que, por vezes, impediu o aprofundamento ou a conclusão total das propostas no tempo planejado. Este desafio prático reforça a necessidade de o professor da Educação Infantil possuir uma flexibilidade metodológica. Não basta apenas planejar atividades ricas; é crucial saber readequar a quantidade e o ritmo em ação, garantindo que o processo de aprendizagem (a participação, o diálogo, a exploração) seja priorizado em relação ao produto final (a conclusão do desenho ou da colagem). A rotina da creche exige que o planejamento seja sensível ao tempo real das crianças.

Considerações finais

Estágio Curricular Supervisionado em um um Centro Municipal de Educação Infantil cumpriu seu papel de validar a teoria na prática, promovendo a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico. O PréProjeto "Descobrindo o Folclore Brasileiro" comprovou que a ludicidade e a cultura popular são, de fato, eixos curriculares poderosos para a mediação pedagógica com crianças de 5 anos.

O principal aprendizado reside na compreensão de que a intencionalidade pedagógica deve permear todos os momentos da rotina, inclusive e principalmente os de transição e cuidado. O diagnóstico de uma rotina excessivamente focada no cuidado foi transformado em oportunidade de intervenção, demonstrando a importância de um professor pesquisador, capaz de diagnosticar e intervir. Por fim, cabe ressaltar que o estágio supervisionado contribuiu para a consolidação de nossa identidade profissional, reforçando o compromisso com uma Educação Infantil que valoriza o brincar como linguagem e o olhar sensível e comprometido com a infância como o alicerce de uma prática docente de qualidade.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC, 2017.

Vivências e aprendizagens na formação prática em Administração

Júlia Mendes Borges[190]
Adriana Aparecida Costa[191]

Um relato de experiência no setor de Compras Indiretas da Cargill Agrícola S.A.

Resumo: Este relato de experiência descreve as atividades desenvolvidas na empresa Cargill Agrícola S.A., especificamente no setor de Compras Indiretas para a unidade de negócio da Cargill de Nutrição Animal e Saúde (ANH). A atividade teve início em março de 2025 e permanece em curso, sob supervisão da colaboradora Danielli Vieira Dinis. Durante o período, estão sendo desempenhadas atividades relacionadas à validação de requisições, análise de propostas e contratos de fornecimento, criação e ajustes de pedidos, além do acompanhamento dos fluxos de compras junto a fornecedores e requisitantes internos. O relato busca abordar a prática profissional, ressaltando a aplicação dos conhecimentos teóricos dentro da empresa, discutir os desafios enfrentados no processo de compras multinacional e as estratégias de superação adotadas. A experiência contribuiu significativamente para o desenvolvimento de competências técnicas, comunicacionais e de gestão que fundamentam a formação do futuro administrador, conforme apontam Gouvêa *et al*. (2020), promovendo a consolidação dos conhecimentos teóricos e o amadurecimento profissional.

Palavras-chave: experiência; administração; compras; Cargill.

Teoria e Prática na Formação do Administrador: A Experiência na Cargill

Este relato apresenta as atividades práticas supervisionadas realizadas por mim enquanto estudante do curso de Administração ofertado pela Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior acompanhadas pela Prof. Adriana Aparecida Costa, no qual é necessário o cumprimento de carga horária de 200 horas sendo um dos critérios de formação do curso. As atividades práticas supervisionadas são uma etapa essencial da formação acadêmica, pois representam a conexão

[190] Acadêmica do curso de Administração. E-mail: julia.borges@aluno.ueg.br.
[191] Docente do curso de Administração. Pós-Graduada em Gestão Estratégica de Marketing pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. E-mail: adriana.aparecida@ueg.br.

entre o conhecimento teórico adquirido na universidade e as práticas desenvolvidas no ambiente organizacional. Essa relação é importante para o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e éticas, sendo indispensável para a formação da identidade profissional do administrador. Segundo Le Boterf (2003 *apud* DIAS JUNIOR *et al*., 2014), a competência envolve saber mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades em contextos específicos, o que amplia a autonomia do profissional diante de desafios reais. Trata-se, portanto, de um processo educativo que nos permite, enquanto estudantes, vivenciar o cotidiano das organizações, compreender suas dinâmicas e aplicar os conceitos aprendidos ao longo da graduação.

No caso deste relato, a experiência foi desenvolvida na empresa Cargill Agrícola S.A., na qual sou colaboradora. A Cargill é uma das maiores multinacionais do setor agroindustrial, com presença global e operações em mais de 70 países. O aprendizado prático é realizado no setor de Compras Indiretas para o negócio de Nutrição Animal e Saúde (ANH), no qual é desempenhado atividades administrativas e operacionais relacionadas aos processos de aquisição de suprimentos para as plantas latino-americanas do negócio de Nutrição Animal da Cargill. O exercício das funções de compras e acompanhamento de processos internacionais ampliam a visão sistêmica e o pensamento estratégico, aspectos que, segundo Brito e Berardi (2010), tornam-se diferenciais competitivos em cadeias de suprimentos sustentáveis, ao integrarem desempenho econômico e responsabilidade socioambiental.

Ao longo desse exercício profissional, é possível compreender como as atividades cotidianas de compras, análise de propostas, controle de requisições, criação de pedidos, modificação de pedidos, acompanhamento de contratos, de entregas e pagamentos contribuem para o funcionamento eficiente da organização. Assim, o intuito deste relato é apresentar uma análise das vivências práticas, dos desafios enfrentados e das aprendizagens obtidas, relacionando-as com a formação acadêmica em Administração e com a importância de desempenhar tais atividades supervisionadas para o crescimento e a formação do pensamento crítico e analítico do estudante, com ética e com comprometimento com a realidade empresarial.

Operações e Desafios no Departamento de Compras Indiretas

As atividades desenvolvidas ocorreram sob a supervisão direta da colaboradora Danielli Vieira Dinis e envolveram funções relacionadas à operação e gestão do setor de Compras Indiretas. Entre as principais responsabilidades estão: a validação de requisições de compra, análise de propostas e contratos, criação de pedidos no sistema SAP e JDE, acompanhamento de status e follow-up com fornecedores e requisitantes. Essas atividades exigiram atenção aos detalhes, organização e capacidade de comunicação com diferentes stakeholders.

Ao ser criada, a requisição passa por um processo de aprovação. A cada manhã é gerado um relatório de requisições dos sistemas, as quais são divididas para cada comprador conforme a sua categoria: Opex (Materiais e Serviços de Plantas, Materiais e Serviços de Escritório), Embalagens e Capex. Ao passar pelo processo de negociação, as requisições são direcionadas para a equipe de operações de indiretos para a colocação dos pedidos de compras. Sobre os pedidos de contrato, a maioria das requisições possuem o código de contrato inserido, o que permite a busca do contrato no sistema para visualizar o catálogo de preços e se o contrato está ativo para que então o pedido possa ser criado.

Para os negócios do Brasil, Argentina e Colômbia os pedidos são gerados dentro do sistema SAP, enquanto os pedidos das plantas localizadas na América Central são criados pelo Oracle JDE. A disseminação das requisições são realizadas através de uma plataforma denominada PRD (Purchase Requisition Dissemination), no entanto, estamos em processo de transição para o Power Bi que está em período de parametrização. Já para as correções de pedidos, o requisitante ou comprador abre um ticket pelo RemedyForce para que possamos corrigir o pedido. O ticket deve conter os dados do solicitante, o número do pedido, o ajuste a ser realizado e caso a nota fiscal tenha sido emitida, ela deve ser anexada no ticket. A maioria dos ajustes realizados são em relação a inclusão de IPI ou correção de CNPJ de fornecedor porque pode ocorrer o faturamento por outra filial que tenha o produto a pronta entrega por exemplo caso o item seja de urgência para o negócio.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

No decorrer das atividades, foi possível observar a complexidade das operações de uma empresa multinacional como a Cargill, especialmente por atender a diversas unidades na América Latina. A comunicação constante com profissionais de países como Argentina, Colômbia, Honduras, Costa Rica, Equador exigiu domínio técnico, capacidade de adaptação cultural e, em especial, habilidades linguísticas. Essa interação internacional contribuiu para o desenvolvimento de aptidões comunicativas para ambos os lados e para o fortalecimento do pensamento global, essenciais ao profissional de Administração.

Metodologia Aplicada

A metodologia utilizada para a coleta de dados e análise da experiência profissional se baseia em uma abordagem qualitativa, com foco na compreensão das dinâmicas e desafios do setor de Compras Indiretas na Cargill.

Procedimento de Coleta de Dados

- Observação Participativa: Como colaboradora inserida diretamente no ambiente de trabalho, a coleta de dados ocorre principalmente através da observação participativa. Este método contribuiu para uma participação completa nas rotinas, processos e interações do setor, proporcionando uma compreensão contextualizada das atividades. Conforme Cardano (2017, p. 45), a observação participante “consiste em uma técnica de pesquisa qualitativa que permite ao pesquisador integrar-se ao grupo treinado, participando de suas atividades cotidianas [...]”. Essa abordagem está alinhada à perspectiva de Mulder, Weigel e Collins (2007 *apud* Dias Junior *et al*., 2014), que defendem o aprendizado autêntico e o diálogo entre teoria e prática como instrumentos de formação profissional. O contato direto com os requisitantes e fornecedores, bem como a participação ativa nas discussões e tomadas de decisão,

foram cruciais para a identificação dos desafios e a compreensão das estratégias de superação.

- Análise Documental: Adicionalmente à observação participativa, foi realizada uma análise documental abrangente. Este inclui a análise de planilhas de controle, relatórios de volumetria, dados extraídos do SAP, JDE, RemedyForce, PRD e do Power BI. A análise desses documentos trouxe informações quantitativas e qualitativas sobre os processos de compras, identificando padrões, gargalos e oportunidades de melhoria.

Desafios Enfrentados

Entre os desafios enfrentados durante o processo de aprendizado, destaca-se a falta de padronização nas requisições de compras enviadas pelas diferentes plantas da América Latina. Na maioria das vezes, as solicitações apresentavam inconsistências como erros de categorização dos itens, erros nos cadastros de materiais, ausência de documentos obrigatórios ou informações incompletas, o que gerava retrabalho e compromete o cumprimento dos prazos definidos pelo SLA (Service Level Agreement) que para compras indiretas compreende o tempo de negociação, criação e envio do pedido ao fornecedor. Conforme Sampaio (2007 *apud* Brito; Berardi, 2010), tais desafios refletem uma das principais dificuldades do Supply Chain Management no Brasil — a integração entre setores e a qualidade da informação que sustenta os processos decisórios. Essas dificuldades exigiram ações corretivas, como a realização de alinhamentos frequentes entre as equipes sobre a forma como as requisições devem ser criadas, quais documentos são obrigatórios para anexação no processo de aquisição de itens importados ou em projetos realizados pelas plantas, revisão dos fluxos de processos de criação de requisições e o desenvolvimento de procedimentos mais unificados para as unidades atendidas.

A partir dessas observações, toda a equipe de compras de indiretos passou a investir em melhorias contínuas promovendo reuniões de alinhamento com diversos departamentos a

exemplo a área de produção, engenharia, transporte, importação, área fiscal e financeira para que a criação das requisições, o processamento de criação, de entrega e pagamento dos pedidos estarem de acordo com a necessidade do negócio e de forma que o processo seja realizado conforme demanda a lei e as políticas internas da Cargill. Também foi realizada a capacitação de colaboradores por meio de treinamentos para utilização de plataformas como por exemplo o RemedyForce, visto que, havia muitas dúvidas sobre as abas que deveriam ser utilizadas e quais informações seriam necessárias para agilizar o processo de correção dos pedidos. Ainda, está em desenvolvimento a criação de fluxos operacionais padronizados para reduzir retrabalhos e atrasos na operação. Segundo Sauaia (2010 *apud* Dias Junior *et al*., 2014), a aprendizagem vivencial favorece o desenvolvimento da capacidade de implementar conhecimento e assumir responsabilidades pelas decisões tomadas, o que foi evidenciado nas ações da equipe de compras. Tais ações refletem o compromisso da organização com a excelência operacional e o desenvolvimento de seus profissionais.

A vivência no ambiente corporativo permitiu também compreender a importância da integração entre teoria e prática. O conhecimento sobre gestão de suprimentos, negociação, controle de custos e logística, adquirido nas disciplinas do curso de Administração, mostrou-se essencial para o desempenho das atividades. Essa experiência, portanto, funcionou como um ateliê de aplicação dos conteúdos teóricos, possibilitando a construção de uma visão mais ampla e sistêmica da organização.

Além disso, a experiência proporcionou o desenvolvimento de competências interpessoais, como trabalho em equipe, resolução de conflitos, resiliência, adaptabilidade e liderança situacional. O convívio com diferentes áreas da empresa, como Fiscal, Contas a Pagar e Operações, reforçou a necessidade de cooperação e comunicação assertiva para o alcance dos resultados. Esses aprendizados contribuíram para o amadurecimento pessoal e profissional, fortalecendo o senso de responsabilidade e comprometimento com a qualidade das entregas.

Impacto da Vivência Profissional na Formação de Competências em Administração

A aprendizagem profissional supervisionada realizada na Cargill Agrícola S.A. possibilitou compreender, na prática, os desafios e as soluções relacionadas à gestão de compras em uma organização multinacional. O principal problema identificado ao longo da experiência foi a ausência de padronização nos processos de requisição entre diferentes unidades da América Latina, o que gerava retrabalhos, atrasos e dificuldades de comunicação entre equipes. A partir dessa constatação, foram desenvolvidas ações corretivas, como o fortalecimento dos fluxos operacionais, o aprimoramento da comunicação interna e a ampliação de treinamentos técnicos, refletindo o compromisso da empresa com a melhoria contínua.

De modo geral, o trabalho apresentou um panorama completo sobre as atividades desempenhadas no setor de Compras Indiretas, destacando a importância da integração entre teoria e prática e o papel estratégico da execução das atividades supervisionadas na formação profissional. Tal execução é uma etapa formativa essencial que conecta o conteúdo acadêmico à realidade empresarial, desenvolvendo competências técnicas, éticas e relacionais.

Portanto, pode-se concluir que o desempenho das atividades não apenas proporcionou vivência profissional, mas também contribuiu para o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva diante dos desafios organizacionais. A experiência consolidou o entendimento de que o aprendizado prático é indispensável para a formação de administradores capazes de atuar com eficiência, ética e sensibilidade em ambientes corporativos complexos. Assim, houve o cumprimento do propósito educativo do componente curricular supervisionado ao transformar desafios em oportunidades de crescimento e amadurecimento profissional.

Referências

CARDANO, Mário. *Manual de pesquisa qualitativa:* a contribuição da teoria da argumentação. Tradução: Elisabeth da Rosa Conill. Petrópolis, RJ: Vozes,2017. Disponível em:

https://www.academia.edu/download/54344846/CARDANO_Manual_de_pesquisa_qualitativa_EXCERTO.pdf.

GOUVÊA, Larissa Corrêa *et al.* A importância do estágio supervisionado na formação do profissional de Administração. *Revista Augustus*, v. 25, n. 50, p. 130-144, 2020. Disponível em: https://scholar.archive.org/work/4xpcnthj4rdwboqyfrcnnedq5m/access/wayback/http://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/download/467/273.

BRITO, Renata Peregrino de; BERARDI, Patricia Calicchio. Vantagem competitiva na gestão sustentável da cadeia de suprimentos: um metaestudo. *Revista de Administração de Empresas (RAE)*, São Paulo, v. 50, n. 2, p. 155–169, abr./jun. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rae/a/LchcZbsZQ5yyM7BHD4s4pDF/?format=pdf.

DIAS JUNIOR, Claudelino Martins *et al*.. Desenvolvimento de competências do administrador: um estudo em ambiente simulado. *Revista de Ciências da Administração*, Florianópolis, v. 16, n. 38, p. 172–182, abr. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/29278.

A prática docente em foco: reflexões sobre o tempo, a consciência histórica e a avaliação no estágio supervisionado

Juliana dos Santos Silva[192]
Luiz Fábio da Costa[193]
Afonso Lourenço Pimenta[194]

Resumo: Este trabalho relata as experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado III em História, realizado em um Colégio Estadual de Ensino em Período Integral (CEPI). O objetivo é analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no Ensino Fundamental e Médio, articulando-as com o referencial teórico de Jörn Rüsen sobre a consciência histórica e os desafios da avaliação no ensino de História, apontados por Martins (2020). A partir de duas experiências centrais — uma atividade sobre escrita cuneiforme com alunos do 6º ano e aulas sobre o Congo Belga e o filme *Amistad* com o 3º ano — discutimos a complexa relação dos estudantes com o tempo escolar. O relato evidencia como práticas sociointeracionistas e o uso de recursos audiovisuais podem engajar os alunos de forma crítica. Por fim, problematiza-se os modelos tradicionais de avaliação, defendendo a necessidade de métodos que valorizem o desenvolvimento do pensamento histórico em detrimento da memorização.

Palavras-chave: Ensino de História; Estágio Supervisionado; Consciência Histórica.

Introdução

O presente relato de experiência emerge das vivências do Estágio Supervisionado III, do curso de Licenciatura em História, realizado no Colégio Estadual CEPI José Ludovico de Almeida, em Anápolis-GO, entre março e junho de 2025. A imersão no cotidiano de uma instituição pública de tempo integral, que atende o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, proporcionou uma observação direta das dinâmicas entre gestão, professores e alunos, bem como dos desafios inerentes a este modelo educacional. Em um cenário de constantes transformações, impulsionadas pelo avanço tecnológico e digital, a experiência escolar se torna um campo fértil para a reflexão. Este trabalho tem como objetivo analisar as práticas

[192] Graduanda do Curso de Licenciatura em História E-mail: juliana.s.silva400@gmail.com.
[193] Graduando do Curso de Licenciatura em História E-mail: hapistello@gmail.com.
[194] Graduando do Curso de Licenciatura em História E-mail: afonso.pimenta@ueg.br.

pedagógicas desenvolvidas, fundamentando-se no referencial teórico de Jörn Rüsen para discutir o desenvolvimento da consciência histórica e dialogando com as provocações de Martins (2020) sobre a necessidade de ressignificar a avaliação da aprendizagem. Partimos da premissa de que o tempo escolar, especialmente em regime integral, é frequentemente percebido pelos alunos como um obstáculo, uma tensão entre o tempo planejado pela instituição e o tempo subjetivo e vivido por eles.

Desenvolvimento

A experiência do tempo e a prática sociointeracionista no ensino fundamental

Um dos primeiros desafios observados foi a gestão de uma turma de 6º ano com mais de 38 alunos. Em um contexto de tempo integral, no qual os estudantes chegam às 7:30 horas e saem às 17:00 horas, o engajamento, especialmente após o almoço, exige estratégias pedagógicas que transcendam o expositivo. Os alunos mais novos retornam do intervalo com grande energia, buscando socializar e interagir. Para canalizar essa disposição de forma produtiva, foi necessário planejar uma aula na qual eles fossem protagonistas da ação.

A partir do conteúdo sobre "Vestígios históricos, os períodos Neolítico e Paleolítico", propusemos uma atividade prática sobre a escrita cuneiforme. Distribuímos argila e palitos, convidando os alunos a exercitarem a criatividade e a produzirem seus próprios registros, simulando a prática histórica. A atividade foi estruturada a partir de um modelo sociointeracionista, inspirado em Vygotsky, no qual os estudantes interagiram intensamente entre si para aplicar o conceito teórico discutido. Essa abordagem prática permitiu que a turma refletisse sobre a escrita como um vestígio histórico e sobre o legado que as gerações passadas deixaram e o que nós mesmos estamos deixando para o futuro.

Foi necessário prepararmos 2 (dois) quilos de argila, palitos de dente, e nos organizamos para trabalharmos com eles a escrita cuneiforme. Com algumas cartinhas

Pokémom, [195] que meu filho mais velho, hoje com 16 anos, nos ofertou, realizamos os combinados com a turma, o famoso reforço positivo. Seguimos com a aula e todos exercitaram sua criatividade, demonstrado nas fotografias que a Juliana retirou (Figuras 1, 2, 3, 4, 5 e 6).

Figura 1

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 2

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 3

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 4

Fonte: Arquivo pessoal.

[195] As “cartinhas Pokémon” são as cartas do jogo Pokémon Trading Card Game (Pokémon TCG), que é um jogo de cartas colecionáveis criado em 1996 no Japão e que se tornou um grande sucesso mundial.

Figura 5

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 6

Fonte: Arquivo pessoal.

Despertando a consciência histórica no ensino médio: o Congo Belga e o Caso *Amistad*

No ensino médio, as intervenções buscaram aprofundar a reflexão crítica sobre temas sensíveis da história. Em uma aula para o 3º ano, a estagiária Juliana dos Santos Silva apresentou uma exposição sobre a exploração do "Congo Belga". As imagens e os contextos apresentados sobre a colonização, a violência, a mutilação e a destruição cultural no continente africano impactaram profundamente os alunos, que se engajaram em um debate acalorado e reflexivo, ressignificando suas percepções sobre o colonialismo (Figuras 7 e 8).

Amparando teoricamente esta discussão em sala, recorreu-se ao conceito de “violência ética” proposto por Achille Mbembe em “Crítica da razão negra” (2014) no qual o autor postula que o projeto colonial moderno instituiu um “mundo de hierarquias inflexíveis e de separações radicais entre os humanos” (Mbembe, 2014, p. 35). Elevando a discussão a níveis mais profundos, como aporte teórico para o âmbito psicossocial desta violência, fora utilizado Frantz Fanon que em sua obra “Os condenados da Terra” (1968) afirma que: “o colonialismo é um sistema que não é apenas contente em esvaziar a cabeça do nativo de toda forma e de todo conteúdo, mas, por uma espécie de perversão lógica, volta-se contra seus próprios

sistemas de referência" (Fanon, 1968, p. 63) desestruturando por completo o mundo psíquico e cultural do colonizado.

A atividade, portanto, ultrapassou a transmissão factual, constituindo-se em uma destruição ativa do legado colonial à luz de referenciais teóricos que expõem suas engrenagens de poder, saber e violência sistêmica.

Figura 7

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 8

Fonte: Arquivo pessoal.

Na mesma data, 13 de maio de 2025, o estagiário Luiz Fábio da Costa conduziu uma aula baseada em trechos do filme *Amistad* , que narra a revolta em um navio negreiro em 1839.

A escolha da data, simbolicamente ligada à assinatura da Lei Áurea no Brasil, gerou discussões paralelas e pertinentes sobre as diferentes narrativas históricas e marcos de memória.

A metodologia, detalhada no plano de aula, utilizou as questões de segunda ordem de Jörn Rüsen (temporalidade, causalidade, significação e perspectiva) para guiar o debate em grupos, incentivando os alunos a problematizarem o filme e a conectarem o passado da escravidão com o racismo estrutural contemporâneo.

O objetivo foi levá-los a uma reflexão sobre os impactos socioculturais da escravidão e os efeitos duradouros da resistência, [...] pois existe uma diferença entre os que apenas fazem o discurso da transformação social e os que a desejam, ou, ainda, no que se entende por

"transformação social", que não é uma transformação individual, mas sim total, do conjunto das relações sociais." (Viana, 2009, p. 50 e 51).

Figura 9

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 10

Fonte: Arquivo pessoal.

O desafio da avaliação da aprendizagem no ensino de história

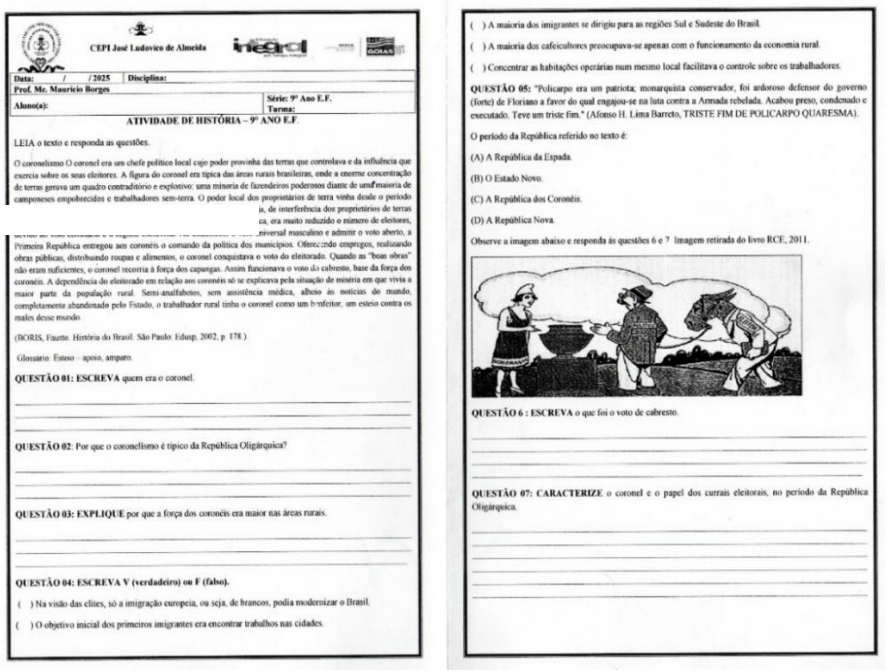
A experiência no estágio também revelou a prevalência de práticas avaliativas tradicionais. O sistema educacional da rede estadual, no qual a escola está inserida, frequentemente se utiliza de avaliações que privilegiam a memorização e a repetição de conteúdos, conforme ilustrado em uma atividade aplicada (Figura 11).

Essa abordagem contrasta com o engajamento observado quando os alunos são convidados a participar ativamente da construção do conhecimento, como nas atividades práticas e debates propostos.

Corroborando a crítica de Martins (2020), percebe-se um "silêncio" no campo do Ensino de História sobre como avaliar de forma crítica e significativa. É imperativo superar a lógica que reforça a "decoreba" e construir práticas avaliativas que legitimem aprendizagens históricas relevantes. O estágio demonstrou que a avaliação precisa ser ressignificada para valorizar a capacidade dos alunos de interpretar, questionar e estabelecer relações com o tempo histórico.

Espaços avaliativos que incluam debates, produções criativas e projetos são fundamentais para mensurar o desenvolvimento do pensamento histórico crítico.

Figura11



CEPI José Ludovico de Almeida

Data: / /2025 Disciplina:
Prof. Me. Mauricio Borges
Aluno(a): Série: 9º Ano E.F. Turma:

ATIVIDADE DE HISTÓRIA – 9º ANO E.F.

LEIA o texto e responda as questões.

O coronelismo O coronel era um chefe político local cujo poder provinha das terras que controlava e da influência que exercia sobre os seus eleitores. A figura do coronel era típica das áreas rurais brasileiras, onde a enorme concentração de terras gerava um quadro contraditório e explosivo: uma minoria de fazendeiros poderosos diante de uma maioria de camponeses empobrecidos e trabalhadores sem-terra. O poder local dos proprietários de terra vinha desde o período [illegible], de interferência dos proprietários de terras [illegible], era muito reduzido e número de eleitores, [illegible] universal masculino e admitir o voto aberto, a Primeira República entregou aos coronéis o comando da política dos municípios. Oferecendo empregos, realizando obras públicas, distribuindo roupas e alimentos, o coronel conquistava o voto do eleitorado. Quando as "boas obras" não eram suficientes, o coronel recorria à força dos capangas. Assim funcionava o voto do cabresto, base da força dos coronéis. A dependência do eleitorado em relação aos coronéis só se explicava pela situação de miséria em que vivia a maior parte da população rural. Semi-analfabetos, sem assistência médica, alheio às notícias do mundo, completamente abandonado pelo Estado, o trabalhador rural tinha o coronel como um benfeitor, um esteio contra os males desse mundo.

(BORIS, Fausto. História do Brasil. São Paulo: Edusp, 2002, p. 178.)

Glossário: Esteio – apoio, amparo.

QUESTÃO 01: ESCREVA quem era o coronel.

QUESTÃO 02: Por que o coronelismo é típico da República Oligárquica?

QUESTÃO 03: EXPLIQUE por que a força dos coronéis era maior nas áreas rurais.

QUESTÃO 04: ESCREVA V (verdadeiro) ou F (falso).

( ) Na visão das elites, só a imigração europeia, ou seja, de brancos, podia modernizar o Brasil.

( ) O objetivo inicial dos primeiros imigrantes era encontrar trabalhos nas cidades.

( ) A maioria dos imigrantes se dirigiu para as regiões Sul e Sudeste do Brasil.

( ) A maioria dos cafeicultores preocupava-se apenas com o funcionamento da economia rural.

( ) Concentrar as habitações operárias num mesmo local facilitava o controle sobre os trabalhadores.

QUESTÃO 05: "Policarpo era um patriota; monarquista conservador, foi ardoroso defensor do governo (forte) de Floriano a favor do qual engajou-se na luta contra a Armada rebelada. Acabou preso, condenado e executado. Teve um triste fim." (Afonso H. Lima Barreto, TRISTE FIM DE POLICARPO QUARESMA).

O período da República referido no texto é:

(A) A República da Espada.

(B) O Estado Novo.

(C) A República dos Coronéis.

(D) A República Nova.

Observe a imagem abaixo e responda às questões 6 e 7 Imagem retirada do livro RCE, 2011.

QUESTÃO 6 : ESCREVA o que foi o voto de cabresto.

QUESTÃO 07: CARACTERIZE o coronel e o papel dos currais eleitorais, no período da República Oligárquica.

Considerações finais

O estágio supervisionado permitiu compreender que a experiência do tempo na escola é complexa e carregada de significados que desafiam alunos e professores. A teoria de Jörn Rüsen mostrou-se uma ferramenta potente para interpretar essas vivências, evidenciando que as temporalidades precisam ser ressignificadas, especialmente quando colidem com as intenções e realidades dos estudantes. Neste cenário, o professor assume o papel crucial de mediador entre o tempo institucional e o tempo subjetivo dos alunos, auxiliando-os a valorizar suas próprias trajetórias. A experiência prática reforçou a urgência de repensar a avaliação no ensino de História. É fundamental que as práticas pedagógicas, incluindo as avaliativas, sejam

sensíveis às realidades dos discentes e promovam uma formação que os capacite a compreender e, principalmente, transformar suas próprias histórias.

Referências

AMISTAD. Direção de Steven Spielberg. EUA: Dreamworks, 1997.

FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra.* 2. ed. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. *Avaliação da aprendizagem no ensino de História*: entre "silêncios de" e "desafios para" um campo de pesquisa. Clio: Revista de Pesquisa Histórica, Recife, v. 38, p. 152-168, jan./jun. 2020.

MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra.* Tradução de Sebastião Nascimento. Lisboa: Antígona, 2014. (Trabalho original publicado em 2013).

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*. A teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UNB, 2001.

VIANA, Nildo. *Como assistir um filme?* Rio de Janeiro: Editora Corifeu, 2009.

A atuação do estagiário na área fiscal e contábil: estudo de caso na empresa Genus Tecnologia

Júllia Monteiro de Morais[196]
Adriana Aparecida Costa[197]

Resumo: O presente relatório descreve a experiência de estágio supervisionado na área fiscal e contábil da empresa Genus Tecnologia, especializada em soluções de software. O estágio teve como objetivo proporcionar ao estudante a vivência prática das rotinas contábeis e fiscais, com atividades como lançamento de notas fiscais, apuração de tributos, organização de documentos e apoio na elaboração de obrigações acessórias. Durante o período, foi identificada uma situação-problema envolvendo divergência entre valores declarados e valores de notas fiscais de serviço, o que poderia comprometer a apuração do ISS. A resolução envolveu conferência documental, correção no sistema e adoção de medidas preventivas, como checklist de verificação. A experiência possibilitou o desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais, além de reforçar a importância de controles internos no processo contábil. Conclui-se que o estágio contribuiu significativamente para a formação profissional, estabelecendo a ponte entre teoria e prática e evidenciando o papel estratégico da contabilidade e do setor fiscal na gestão empresarial.

Palavras-chave: contabilidade; área fiscal; controle interno.

Introdução

Este relato parte da experiência enquanto estudante do curso de administração da Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior. Cumprir 30h de estágio supervisionado é um dos critérios para todo e qualquer estudante do curso de administração.

O estágio supervisionado configura-se como etapa fundamental da formação acadêmica, permitindo ao estudante a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso. Na área contábil e fiscal, o estágio tem papel ainda mais relevante, uma vez que possibilita compreender, de forma vivencial, a complexidade dos processos legais, tributários e de escrituração que regem o funcionamento das empresas. O presente artigo tem

[196] Graduanda do Curso de Administração E-mail: jullia.morais@aluno.ueg.br.
[197] Pós-Graduada em Gestão Estratégica de Marketing (1998), pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. E-mail: adriana.aparecida@ueg.br.

como objetivo relatar a experiência de estágio supervisionado realizado na empresa Genus Tecnologia, atuante no setor de desenvolvimento de softwares, com foco na área fiscal e contábil. O estudo apresenta uma situação-problema vivenciada pelo estagiário, descrevendo o processo de identificação, análise e resolução, além de discutir os aprendizados proporcionados pela prática profissional.

Contextualização

A Genus Tecnologia atua no desenvolvimento de softwares de automação empresarial e atende clientes de diversos segmentos. A complexidade de suas operações exige que a área fiscal e contábil mantenha rigoroso controle sobre registros financeiros, apuração e recolhimento de tributos, bem como organização de documentos e elaboração de relatórios. De acordo com Marion (2019), a contabilidade empresarial não apenas registra informações financeiras, mas também fornece dados estratégicos essenciais para a tomada de decisão. Nesse sentido, o setor fiscal exerce papel estratégico, garantindo conformidade tributária e evitando penalidades legais. Além disso, Fabretti (2020) destaca que a integração entre contabilidade e fiscalização tributária permite otimizar a gestão de impostos e reduzir riscos de autuações. Para o estágio, esse contexto oferece oportunidade de desenvolver habilidades técnicas, analíticas e comportamentais, importantes para a formação profissional.

Durante o estágio supervisionado, a estagiária foi inserida em atividades práticas do cotidiano fiscal e contábil da empresa. As funções desempenhadas foram os lançamentos e conferências de notas fiscais de entrada e saída, apoio no processo de apuração de tributos como ICMS, ISS, PIS e COFINS, organização de documentos fiscais e contábeis para auditorias internas, apoio na elaboração de obrigações acessórias, como SPED Fiscal e EFD Contribuições, acompanhamento do calendário tributário da empresa, auxiliando na prevenção de atrasos e penalidades. Essas atividades possibilitaram à estagiária o contato direto com sistemas de gestão fiscal, além do desenvolvimento de habilidades técnicas e de interpretação

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

da legislação tributária, conforme recomenda Fabretti (2020), ao destacar a importância da prática para a consolidação do conhecimento fiscal.

Situação-Problema Vivenciada

Durante o período de estágio, foi identificada uma situação-problema relevante: a divergência entre os valores de notas fiscais de serviço (NFS-e) emitidas e os valores declarados na apuração do ISS (Imposto Sobre Serviços). A questão surgiu quando, ao realizar a conferência de documentos, a estagiária percebeu que determinados serviços prestados haviam sido lançados no sistema de gestão com valores incorretos, ocasionando diferenças nos relatórios destinados à prefeitura municipal. Essa inconsistência poderia gerar penalidades financeiras à empresa, além de comprometer a confiabilidade das informações fiscais.

Exemplo prático: Uma nota fiscal de serviço no valor de R$ 8.500,00 foi registrada no sistema interno como R$ 8.050,00, devido a erro de digitação. Embora pareça pequena, essa diferença impactava o cálculo final do ISS, gerando valores divergentes na declaração mensal.

Análise e Resolução do Problema

Diante do impasse, o estagiário, sob supervisão, iniciou um processo de verificação cruzada entre as notas fiscais emitidas, os registros no sistema e os relatórios de apuração do ISS. As etapas de resolução foram:

1. Identificação: conferência detalhada entre os arquivos XML das notas fiscais e os lançamentos no sistema.

2. Registro do erro: elaboração de relatório interno destacando as inconsistências encontradas.

3. Correção: ajuste manual no sistema, com o devido registro de auditoria.

4. Prevenção: implementação de um checklist de conferência prévia das notas fiscais, para reduzir a probabilidade de novos erros.

Segundo Iudícibus (2015), a confiabilidade da contabilidade depende da fidedignidade das informações registradas. Logo, processos de conferência e controles internos são imprescindíveis para garantir a consistência dos dados fiscais.

O processo de resolução incluiu conferência minuciosa de documentos; registro das inconsistências em relatório interno; ajustes no sistema com registro de auditoria; e implementação de procedimentos preventivos. Segundo Fabretti (2020), essas ações reforçam a importância da integração entre controles internos e processos fiscais, garantindo confiabilidade nas informações e mitigando riscos de penalidades.

A literatura especializada destaca a importância da precisão na escrituração contábil e na apuração fiscal. Para Iudícibus (2015), a contabilidade deve fornecer informações relevantes e confiáveis para usuários internos e externos. Já Fabretti (2020) reforça que a área fiscal atua como guardiã da legalidade tributária, evitando riscos de penalidades e permitindo melhor planejamento financeiro. Nesse contexto, a atuação do estagiário vai além da execução mecânica de tarefas: trata-se de uma prática formativa, que auxilia na consolidação de competências técnicas e comportamentais, além de contribuir para a melhoria dos processos organizacionais.

Metodologia aplicada

Este relato de experiência combina observação prática, análise documental e fundamentação teórica, baseado na vivência prática do estágio supervisionado realizado na empresa Genus Tecnologia, durante o período de maio de 2025 a junho de 2025, totalizando 200 horas de atividades práticas, conforme determinado pela matriz curricular do curso de Administração da Universidade Estadual de Goiás.

Considerações Finais

A experiência de estágio supervisionado na área fiscal e contábil da Genus Tecnologia proporcionou uma compreensão prática da importância das atividades contábeis e fiscais no contexto empresarial. Durante o estágio, foi possível observar que o controle rigoroso das operações financeiras não é apenas uma exigência legal, mas também uma ferramenta estratégica para a tomada de decisão e a sustentabilidade da organização

Além das competências técnicas, o estágio permitiu o desenvolvimento de habilidades comportamentais essenciais, como organização, responsabilidade, análise crítica, comunicação e trabalho em equipe. O contato com situações reais, como a resolução de problemas tributários, aproximou o estudante da prática profissional e consolidou a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos no curso.

Dessa forma, conclui-se que a vivência na Genus Tecnologia não apenas contribuiu para a formação acadêmica do estagiário, mas também destacou o papel estratégico da contabilidade e da gestão fiscal no crescimento e na manutenção da confiabilidade da empresa. A experiência reforçou a importância do estagiário como elemento ativo na melhoria de processos e no fortalecimento da conformidade tributária, demonstrando que a integração entre teoria e prática é fundamental para a formação de profissionais qualificados e preparados para os desafios do mercado de trabalho.

Referências

FABRETTI, Láudio Camargo. *Contabilidade tributária*. 18. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

IUDÍCIBUS, Sérgio de. T*eoria da contabilidade*. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MARION, José Carlos. *Contabilidade empresarial*. 19. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

Estratégias de ensino da leitura por meio do tema semana do trânsito

Júnia Patrícia de Souza Gonçalves[198]
Lázaro Moreira de Magalhães[199]

Resumo: O presente relato de experiência apresenta atividades desenvolvidas durante a Semana do Trânsito no contexto do Estágio Curricular Supervisionado em Docência no Ensino Fundamental. A experiência buscou integrar literatura infantil e dinâmicas lúdicas para promover a aprendizagem significativa, engajadora e interdisciplinar, em consonância com os objetivos do Projeto Institucional 2025 *"Mosaico: integrando saberes"*. A leitura do livro *O Trânsito no Mundinho* despertou questionamentos e diálogos sobre regras básicas de trânsito, enquanto atividades práticas, como a construção de tabela de meios de transporte e o jogo "Trânsito das Palavras", incentivaram a participação ativa entre os alunos. A interação com a professora regente e a avaliação do supervisor evidenciaram a importância do planejamento, da flexibilidade docente e da reflexão crítica sobre a prática pedagógica. A experiência reforçou a função do estágio como espaço formativo, permitindo a construção da identidade docente e demonstrando que estratégias lúdicas e integradas contribuem para a aprendizagem significativa.

Palavras-chave: aprendizagem significativa; atividades lúdicas; leitura; integração de saberes.

Introdução

O estágio curricular supervisionado representa um momento essencial da formação docente, possibilitando ao estudante vivenciar experiências práticas em sala de aula, refletir sobre estratégias pedagógicas e desenvolver sua identidade profissional. No ano de 2025, as atividades foram realizadas em consonância com o Projeto Institucional "Mosaico: integrando saberes", cuja proposta busca promover aprendizagens significativas e engajadoras, ultrapassando os limites disciplinares e fortalecendo a integração entre diferentes áreas do conhecimento.

Nesse contexto, o presente relato apresenta a experiência desenvolvida durante a Semana do Trânsito, que teve como objetivo integrar literatura infantil e atividades lúdicas ao

[198] Graduando do Curso de Pedagogia E-mail: juniapatricia305@gmail.com
[199] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia. Mestre em Políticas Públicas para a Educação Básica pela Universidade de Brasília (UNB) E-mail: lazaromagalhaes@ueg.br.

processo de ensino, favorecendo a construção de saberes de forma interdisciplinar. As atividades possibilitaram ampliar o conhecimento dos alunos, estimular a leitura, a escrita, a interpretação e promover reflexões sobre regras de convivência social.

A relevância dessa experiência está em demonstrar como práticas dinâmicas e integradas podem potencializar o aprendizado, despertar o interesse e estimular a participação ativa das crianças. Além disso, evidenciam a importância do estágio como espaço formativo, no qual desafios e conquistas se transformam em oportunidades de crescimento profissional e pessoal.

Desenvolvimento

A Semana do Trânsito teve como ponto de partida a leitura do livro *O Trânsito no Mundinho*, que despertou curiosidade, questionamentos e diálogos significativos sobre regras de convivência e segurança. A experiência demonstrou que a literatura infantil pode funcionar como uma ferramenta pedagógica poderosa, facilitando a compreensão de conceitos abstratos e aproximando-os da realidade dos alunos. Nesse sentido, Hernandez (1998) destaca que a aprendizagem significativa ocorre quando o estudante é protagonista da construção do conhecimento, engajando-se em situações que conectam teoria e prática — o que se tornou evidente durante as leituras e discussões realizadas.

Para consolidar os conteúdos trabalhados, foram propostas atividades práticas, como a construção de um gráfico no qual cada aluno registrava o meio de transporte utilizado para chegar à escola. Essa dinâmica promoveu atenção, responsabilidade e reflexão sobre as diferenças individuais, além de favorecer a socialização e a leitura do cotidiano da turma. A proposta dialoga com a pesquisa-ação defendida por Thiollent (2018), que valoriza a observação, a intervenção e a reflexão contínua como instrumentos para compreender e aprimorar a prática pedagógica.

Outro destaque foi o jogo “Trânsito das Palavras”, no qual os alunos, de costas para o quadro, precisavam identificar palavras relacionadas ao trânsito ao meu comando. Essa

atividade lúdica estimulou habilidades cognitivas como memória e leitura, além de favorecer a cooperação, a concentração e a competição saudável. Durante o processo, as intervenções da professora regente exigiram ajustes no planejamento inicial, o que reforçou a importância da flexibilidade e da capacidade de adaptação do docente. De acordo com Garrido Pimenta (2002), o professor reflexivo é aquele que analisa suas práticas e ajusta estratégias continuamente, tornando o processo educativo mais eficaz e coerente com as necessidades da turma.

A experiência também evidenciou a relevância da relação entre professor e aluno. Haidh (2011) ressalta que vínculos de confiança, motivação e reconhecimento das potencialidades dos estudantes são essenciais para garantir o engajamento. Ao longo das atividades, foi possível perceber que a valorização da participação individual e o respeito ao ritmo de cada criança fortaleceram a aprendizagem, especialmente em contextos lúdicos e interativos, em consonância com os objetivos do Projeto Institucional 2025 “Mosaico: integrando saberes”.

Por fim, a experiência proporcionou reflexões importantes sobre planejamento, tempo de execução e gestão da sala de aula. A avaliação realizada pelo professor supervisor apontou a necessidade de maior atenção à preparação prévia dos materiais, ressaltando que o planejamento detalhado é fundamental para o bom andamento das atividades. Essa observação contribuiu para compreender que o estágio, além de ser um espaço de vivência prática, é também uma oportunidade de aprendizado constante, em que erros e acertos se convertem em crescimento profissional.

Considerações finais

Minha experiência durante a *Semana do Trânsito* foi muito significativa, pois pude perceber, na prática, como atividades diferenciadas contribuem para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais envolvente e participativo. O uso da literatura infantil, com a leitura do livro *O Trânsito no Mundinho*, despertou nos alunos curiosidade e interesse,

abrindo espaço para diálogos sobre regras básicas de convivência e segurança no trânsito. A partir daí, as atividades lúdicas realizadas, como a construção de um gráfico sobre meios de transporte e o jogo "*Trânsito das Palavras*", mostraram que, quando o aprendizado é associado a experiências práticas e divertidas, ele se torna mais acessível, significativo e duradouro. Além de trabalharem a leitura, a escrita e a interpretação, essas atividades ajudaram a desenvolver, a atenção e a participação da turma.

E esse é o objetivo do Projeto Institucional 2025 "Mosaico: integrando saberes" tem como meta promover uma aprendizagem engajadora, que vá além das disciplinas isoladas e conecte diferentes áreas do conhecimento. Ele incentiva o desenvolvimento da leitura, da escrita, da interpretação e da resolução de situações-problema, sempre a partir da cooperação, da socialização e da troca entre os alunos. Além disso, valoriza o diálogo, a construção coletiva do saber e o reconhecimento das potencialidades de cada estudante, favorecendo um ensino mais completo e humano. Na Semana do Trânsito, pude perceber claramente como o projeto se concretiza, já que a interdisciplinaridade foi o ponto central: ao mesmo tempo em que os alunos aprendiam conteúdos relacionados ao trânsito, também praticavam habilidades de linguagem, raciocínio lógico, convivência e respeito.

O que ajudou no planejamento que foi elaborado de forma antecipada, prevendo cada etapa das atividades e selecionando recursos que dialogassem com o tema da Semana do Trânsito. A proposta foi criar momentos dinâmicos e interativos, capazes de despertar interesse, engajamento e, ao mesmo tempo, favorecer aprendizagens significativas.

Na atividade do gráfico de meios de transporte, as crianças compreenderam bem a dinâmica e participaram ativamente, e em vários momentos, surgiram palpites espontâneos sobre como os colegas vinham para a escola, o que tornou a atividade ainda mais interativa. Houve situações em que foi preciso chamar a atenção para retomar o foco na tarefa, mas, de modo geral, a participação foi positiva e colaborativa.

Na dinâmica do **"**Trânsito das Palavras", A atividade estimulou atenção, leitura e reconhecimento visual, mas também gerou pequenos conflitos foi necessário intervir,

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

reorganizando a ordem com a ajuda da professora regente, lembrando a importância de respeitar o colega, o que contribuiu para reforçar valores de convivência e cooperação.

Em relação ao tempo de execução, todas as atividades ocorreram dentro do previsto, sem necessidade de cortes ou mudanças significativas. Consegui executar o planejamento integralmente, garantindo a realização de cada etapa e mantendo o equilíbrio entre ludicidade, disciplina e aprendizagem. Essa experiência mostrou que, mesmo diante de pequenos imprevistos, como a necessidade de retomar a atenção ou lidar com conflitos momentâneos, a flexibilidade e a clareza na condução permitiram que o plano fosse cumprido de forma satisfatória e com resultados positivos para a turma.

As orientações da professora regente e as observações do professor supervisor foram fundamentais para minha compreensão da prática docente. Eles chamaram a atenção para o cuidado na elaboração dos materiais, garantindo que fossem claros, atrativos e adequados à faixa etária dos alunos. Também enfatizaram a importância de antecipar possíveis intervenções, como comportamentos de indisciplina, conflitos entre alunos ou dificuldades na execução das atividades, mostrando como prever soluções práticas pode tornar a aula mais eficaz.

O que achei mais relevante para minha formação foi compreender que a docência envolve equilíbrio entre planejamento, observação e adaptação. Aprendi que cada intervenção, cada ajuste feito durante a aula, é uma oportunidade de reflexão e aprimoramento profissional. Percebi também que a prática pedagógica não se limita ao ensino do conteúdo; envolve a gestão do tempo, atenção às necessidades individuais dos alunos e construção de um ambiente acolhedor, colaborativo e motivador.

Concluo que o estágio curricular vai muito além da simples observação: ele proporciona vivência concreta do ensino, mostrando que acertos e erros são igualmente valiosos, utilizar metodologias significativas e refletir constantemente sobre a prática são caminhos essenciais para fortalecer o processo educativo e formar professores capazes de promover aprendizagens duradouras, desenvolvendo competências cognitivas, sociais e emocionais nos alunos.

Referências

GARRIDO PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

HAIDT, Regina Celia C. *Relação professor-aluno*. São Paulo: Ática, 2011.

HERNANDEZ, Fernando. *Pedagogia de projetos*. São Paulo: Cortez, 1998.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

Relato de experiência de estágio supervisionado educação infantil

Kaliany Rabelo de Sousa[200]
Cibele Pimenta Tiradentes[201]

Resumo: Este relato descreve as experiências obtidas no CEMEI, em Anápolis-GO, com ênfase na observação e participação nas rotinas pedagógicas diárias. O estágio ocorreu em um ambiente educativo que prioriza a inclusão e a qualidade no ensino, com uma rotina que promove o aprendizado através de atividades lúdicas e sociais. Me permitindo observar, o planejamento pedagógico, as metodologias utilizadas pelos professores, bem como a interação entre os bebês, educadores e o ambiente escolar. A experiência através da observação atenta do desenvolvimento infantil em seus aspectos cognitivos, afetivos e sociais, me proporcionou a compreensão mais profunda do papel do professor e da relevância da interação familiar na educação infantil. A vivência possibilitou compreender como a rotina contribui para o desenvolvimento dos bebês e este relatório busca apresentar essas observações e refletir sobre o olhar atento na prática pedagógica.

Palavras-chave: estágio supervisionado; educação infantil; rotina escolar; experiência acadêmica; construção do conhecimento.

Introdução

O estágio supervisionado tem um grande papel significativo dentro do processo de investigação e construção do conhecimento no curso da pedagogia, onde temos a oportunidade de observar e aprender na prática, todas as aprendizagens adquiridas ao longo do curso. Possibilitando um real aprendizado sobre a visão da sala de aula, identificando os aspectos positivos e negativos da prática pedagógica, que adequará como exemplo para a minha futura profissão.

E este relatório tem o fim de compartilhar as experiências vivenciadas no estágio supervisionado, realizado na Educação Infantil com bebês de 1 a 2 anos, refletindo sobre a importância da rotina escolar na construção de vínculos, no desenvolvimento de

[200] Graduanda em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Goiás. E-mail: kaliany09_07@hotmail.com.
[201] Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. Mestre em Ciências Ambientais e Saúde pela PUCGO. E-mail: cibele.tiradentes@ueg.br.

habilidades e na formação da autonomia infantil. A rotina é composta por momentos de alimentação, higiene, sono, brincadeiras dirigidas e livres, bem como experiências sensoriais e musicais.

Observando e participando das práticas pedagógicas e de cuidado, me possibilitou a compreensão do desenvolvimento integral na primeira infância e a importância da atuação docente na promoção da rotina escolar, de vínculos afetivos, segurança e estímulos adequados às necessidades dessa faixa etária.

Relatório

O estágio supervisionado na educação infantil da universidade estadual de Goiás foi realizado no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), da região Sul de Anápolis, que atende crianças de 0 a 5 anos. A estrutura é adaptada para o atendimento de bebês e crianças bem pequenas, com salas acolhedoras, espaço para repouso, alimentação, higiene, além de brinquedos e materiais adequados ao desenvolvimento sensório-motor.

O estágio teve início no dia 10 de março no CMEI, e no primeiro momento a diretora apresentou a escola para os alunos e dividi-los nas salas, fiquei no infantil I “A”, a sala contém 12 alunos matriculados, onde inicialmente funcionava parcialmente na parte vespertina, subsequente começou a ser o período integral, na sala contém a professora regente e a professora que faz revezamento durante a semana, além das estagiarias remuneradas uma no período matutino e a outra no período vespertino.

Conforme Souza (2020), uma rotina pedagógica bem planejada promove segurança, autonomia e melhora o processo de ensino-aprendizagem, o que influência também no desenvolvimento da autonomia moral.

E o infantil I tem uma rotina fixa, no período matutino: chegada (07h15min às 07h30min) oração, café da manhã (7h45min), músicas, rotina pedagógica, banho, atividades dirigidas em sala, oração, almoço (10h30min), beber água, repouso (11h15min às 13h00), no período vespertino: Despertar (13h00 às 13h20min) lanche e beber água (13h30min)

atividades dirigidas na área externa, troca fraldas, atividades livres e dirigidas em sala, oração, jantar (16h), saída a partir das 17 horas.

No primeiro momento a professora me apresentou os alunos e explicaram um pouco como funcionava a unidade. Foram 10 dias de observação, alguns dias no matutino e outros no vespertino, onde tive várias atividades e momentos de socialização com as crianças.

Normalmente seguindo a mesma rotina, pela parte da manhã, entre às 07h, e as crianças chegam as 07h15min, vão direto para a sala, no local a professora recebe as crianças no colo, já que a maioria chora na hora da chegada, após é acolhida com música e pecinhas de montar ou outro brinquedo (Figura 1), faz oração, tomam café da manhã na sala mesmo, pois é mais difícil conduzi-las para o pátio, por diversos motivos, tanto do ponto de vista físico, quanto emocional e pedagógico.

Figura 1 - Momento de acolhimento na chegada ao CMEI

Fonte. A Autora, 2025.

Todas as segundas feiras tem o momento devocional e cívico, onde é cantado o hino nacional, o hino de Goiás e o hino de Anápolis, cada segunda uma professora ficava responsável para contar uma curiosidade da cidade e uma história, foi perceptível que maioria das histórias era de cunho religioso, como Daniel na cova dos Leões, Davi e Golias, por se tratar de escola pública levanta questões sobre o princípio da laicidade do Estado,

havia também história estereotipada, que mais amedrontava e fazia as crianças chorar, em vez de favorecer o desenvolvimento moral e emocional do aluno.

Após o momento cívico e devocional as crianças eram conduzidas novamente para a sala, começando a rotina pedagógica a professora faz a leitura com eles dos cartazes com o alfabeto e números os incentiva a aprenderem qual a letra inicial do nome de cada aluno, a contagem de quantos são, calendário, janelinha do tempo e a chamadinha (Figura 2). A chamadinha as crianças são colocadas em círculo e com as fichas nominais com fotos dos bebês na mão a professora canta uma música perguntando pelo nome onde a criança está quando o bebê se manifesta ela entrega a ficha para ele, foi possível observa que a maioria conseguia encontrar sua ficha atrás vez de sua foto.

Figura 2 - Sala organizada com recursos visuais e pedagógicos

Fonte. A Autora, 2025.

Dentro da rotina pedagógica tem o momento da história, o tema das histórias tem uma ligação com o tema da aula, dentre as histórias tinha, “João e o pé de feijão”, “A galinha ruiva”, “não quero escovar os dentes”, “O grande rabanete”, “chapeuzinho vermelho”, “dona galinha e os ovos de páscoa”, dentre outras.

No que tange ao comportamento dos bebês, durante a contação de história foi possível observar que quando a professora contava a história mais dinâmica os bebês ficavam mais calmos e prestava mais atenção do que quando era somente lido o livro.

Após o momento do banho dos bebês, são orientadas a guarda os brinquedos e senta para almoçar, beber água e vai cada uma para sua caminha onde terão o momento do soninho das 11h às 13h, durante esse intervalo eles acordam e ficam sob os cuidados das estagiárias

No período vespertino, após o lanche, a professora realiza com a turma diversas atividades dirigidas e livres, troca roupa e fraldas, oram, janta, e brincam até a chegada do responsável. Uma das coisas preocupantes é a grande quantidade de bebês que ficam doentes com bastante frequência, ocasionando a ausência de alguns deles, sendo prejudicial ao seu desenvolvimento.

As propostas pedagógicas e as atividades trabalhadas pela professora estão de acordo com à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), priorizando o cuidado, as interações e as brincadeiras como eixos centrais do trabalho com a Educação Infantil.

As atividades envolvem o desenvolvimento dos bebês, como a coordenação motora, além dos movimentos voluntários e involuntários, trabalho com as cores, os sons, as formas, histórias da literatura infantil, brincadeiras e as datas comemorativas sempre trazendo o lúdico para a sala de aula, que são fundamentais para o processo de aprendizagem de cada bebê (Figura 3 e 4).

Figura 3 e 4 - Professora desenvolvendo atividade pedagógica com os bebês

Fonte. A Autora, 2025.

Durante esses dias de observação, percebi que a professora utiliza muito a musicalidade, e as crianças conseguem aprender bem mais e seguir os comandos quando se tem música, todo momento que vai mudar de atividade ou antes da refeição e até mesmo para chamar atenção de um ato negativo como mordida, utilizavam a música para fazer com que os alunos ficassem em silêncio, ouvirem e se acalmarem.

A musicalização estimula a percepção e a expressão, ela fortalece a integração social, favorecendo a comunicação e a interação com o outro, e também impulsiona o desenvolvimento cultural, enriquecendo a experiência do mundo ao redor (BRASIL, 2020).

Acompanhei os ensaios para as apresentações da páscoa e dos ensaios da apresentação do dia das mães, no dia da apresentação das mães foi em um sábado (Figura 5), cheguei às 7h me deixando disponível e ajudei na produção do espaço e na condução dos bebês. Durante o ensaio e na apresentação, poucas crianças interagiram acompanhando a dança.

Figura 5 - Ambiente escolar decorado para o Dia das Mães

Fonte. A Autora, 2025.

Os bebês realizam as atividades propostas, mesmo com tão pouca idade e estar em diferentes estágios de desenvolvimento, conseguem demonstrar tamanho desempenho a cada atividade realizada, uma das coisas que é preciso aprimorar é a coordenação motora, interação e as formas de comunicação, é preciso um estímulo maior já que está na fase de desenvolvimento da coordenação motora e da fala.

Para melhor trabalhar essa área farei um projeto de intervenção que vise trabalhar os campos de experiência da BNCC, espero contribuir para aprendizagens e desenvolvimento da coordenação motora, estimulando a participação e interações nas atividades, auxiliando no reconhecimento de sons e palavras, sempre respeitando os diferentes ritmos de cada bebê.

Conclusão

A execução do estágio supervisionado na Educação Infantil proporcionou uma vivência prazerosamente rica e significativa, o que contribuiu de forma essencial para minha formação acadêmica e pessoal. Por meio da observação e da participação nas atividades cotidianas do CMEI, foi possível compreender com mais profundidade o papel do professor

na primeira infância, bem como a importância da rotina escolar no desenvolvimento integral dos bebês.

Foi perceptível que cada momento da rotina, desde do momento da chegada, o acolhimento, a alimentação, o sono, até as atividades pedagógicas, está diretamente relacionado à construção de vínculos afetivos, à promoção da autonomia e ao estímulo das habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais. A prática docente observada demonstrou o quanto é necessário planejar com intencionalidade e sensibilidade, respeitando os diferentes ritmos e necessidades de cada criança.

A experiência também me permitiu refletir sobre aspectos importantes da realidade escolar, como os desafios da inclusão, a influência da música como ferramenta pedagógica. Além disso, identifiquei a necessidade de intervenções que promovam o desenvolvimento da linguagem oral, o que motivou a proposta de um projeto voltado para essas áreas.

Concluo este estágio com a certeza de que a prática vivenciada fortaleceu minha escolha pela docência na Educação Infantil e ampliou minha compreensão sobre a importância da rotina para o desenvolvimento de habilidades e na formação da autonomia infantil, e de um olhar atento, afetuoso e comprometido com o desenvolvimento das crianças desde os seus primeiros anos de vida.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 4 jun. 2025.

BRASIL. Secretaria da Educação. *Guia prático musicalização infanti*l: a educação musical na infância. São Paulo: Secretaria da Educação, 2020. Documento em PDF.

SOUZA, Isaura Lays Sá Fernandes de. *Educação infantil e rotina pedagógica*. Trabalho acadêmico. Disponível em: arquivo pessoal. Acesso em: 28 maio 2025.

Teoria e prática: uma análise de estágio na gestão de serviços administrativos e operacionais

Kayame Pereira Rodrigues da Silva[202]
Nasser Cecílio Daher[203]

Resumo: Este relatório aborda fatores que durante o estágio realizado na empresa Make Service Gestão, foram retratados e aplicados assuntos e conceitos expostos durante o período de formação no curso de Administração, com foco especificamente no que se refere à gestão de processos administrativos. Correlacionando como a gestão dos processos é indispensável para uma melhoria contínua focada na eficiência da organização, tendo como relevância a experiência prática para seu aprimoramento profissional. A tese da experiência enfatizada e explana habilidades, conhecimentos e desenvolvimentos entendidos na teoria, e sua aplicação aprimorada na cadeia de atuação do processo, permitindo não limitadamente o amoldamento dos aspectos citados, mas como características interpessoais analíticas, operacionais e técnicos, alinhados às demandas do cenário externo em que se encontra atualmente.

Palavras-chave: Serviços; Marketing; Administrativo; Melhoria.

Integração e Sustentabilidade em serviços: Make Service

A objetividade desta apresentação possui o intuito de relacionar a experiência adquirida no período de aprendizado contemplado pelo componente curricular aplicado ao estágio e a sua importância para uma contribuição intelectual e pessoal. Relatado por Kolb (1984), este aprendizado experiencial é um processo recorrente que integra experiência concreta vivenciada, observação reflexiva, conceitualização abstrata e experimentação participante, fundamentando o estágio como recurso importante para uma consolidação do conhecimento teórico na prática do setor administrativo.

[202] Acadêmica do curso de Administração. E-mail: kayame@aluno.ueg.br.
[203] Docente do curso de Administração, Mestre em Administração pela Universidade de Brasília. E-mail: nasser.daher@ueg.br.

Essa experiência esclarece como a união entre teoria e prática favorecendo o perfil profissional esperado na formação do discente, conforme o ciclo de aprendizagem de Kolb (1984) e a investigação de Drucker (1999) na gestão como prática inovadora.

Como objetivo, relatar a prática de atuação e cumprimento das normas de um escritório administrativo, como também, sua determinada descrição de funções combinadas em sua cadeia. Dentre as atividades estipuladas em que se tenha como objetivas, a análise técnica e operacional para resolução de tais demandas e agregação de valor final, Mintzberg (1979) aborda em sua pesquisa, as funções gerenciais experimentadas, que inclui o planejamento, organização, comando, coordenação e controle.

Este relato possui a importância de analisar como via acadêmica para um cenário de entendimento de como a experiência em si, contribuiu para o conjunto de conhecimento adquirido à ação presencial de situações corriqueiras na empresa em questão citada posteriormente.

Desafios, Contemporaneidade e Espaço pela organização Make Service – fundamentos para excelência na operação

A organização Make Service Gestão, localizada em Anápolis-GO, nasceu da oportunidade de prestar serviços com foco em excelência, em sua suma qualidade e sustentabilidade com entendimento da necessidade do mercado externo. Sua existência se atribui ao fato de gerenciar e gerir tipos de serviços contínuos prestados amplamente voltados a seu entorno, contratados com uma síntese de fatos criteriosos e específicos dentre a operação de cada cliente, logo, para determinada natureza de contrato estabelecido.

Iniciou suas atividades com o âmbito de criteriosidade para qual a necessidade percebida do cliente fosse em seu mínimo atendida. Um de seus principais clientes, cita-se a Josidith, uma granja de renome com forte potencial econômico na região centro-oeste brasileira. A atividade principal caracteriza-se na promotoria do produto no ponto final em que se encontra, os pontos de vendas, atuando na reposição e promoção de vendas desses

produtos, respondendo amplamente por diversos atributos salientados no contrato estipulado. Segundo Porter (1985), a vantagem competitiva sustentável avança da capacidade da empresa em oferecer valor diferenciado ao seu redor por meio de atividades de cadeia de valor reconhecido em oportunidades pela abordagem personalizada.

Seu quadro de colaboradores é estruturado com uma posição clara e organizada, atribuindo responsabilidades totais sobre a operação global da empresa por meio de entendimento de cada cargo estabelecido nessa hierarquia de número reduzido. Sua estrutura organizacional, com esse quadro enxuto e classificação bem definida, reflete uma eficiência que equilibra responsabilidades totais com o suporte comercial essencial para captação e aquisição, prospectando novos clientes e marcas, conforme a averiguação de Fayol (1916) e Chiavenato (2014) sobre organização e gerenciamento de equipes.

Fayol (1916, p. 50-52) aponta que: "A eficiência administrativa surge da organização racional, onde a posição e as remunerações justas motivam responsabilidades totais, permitindo que estruturas enxutas atinjam objetivos globais por meio de colaboração e controle".

Logo, essa estrutura promove uma divisão de tarefas que equilibra autonomia e colaboração na repartição administrativa como um todo, com o setor comercial participante como suporte essencial e expressivo para o tratamento de situações que possam gerar perspectivas de expansão ou resolução de desafios no seu crescimento mercadológico. O que fala Chiavenato (2014), a gestão de pessoas em sua composição enxuta exige fator em foco no desenvolvimento de competências multifuncionais para promover a flexibilidade da operação e o engajamento organizacional no meio.

Em seu cotidiano, observa-se um investimento significativo aplicado a este setor, com destaque na prospecção de novas aquisições, captação de clientes adicionais e incorporação de marcas complementares de outros sentidos de branding, sempre alinhadas às necessidades específicas de atendimento para cada qual contrato.

Por meio de treinamentos regulares, o tempo comercial não só mantém a disponibilidade de oportunidades, mas também as aquisições sejam sustentáveis, considerando fatores como compatibilidade operacional e impacto ambiental que possam ocorrer.

Aplicada a essa rotina de atividades atuais e sequenciais, percebe-se que o quadro de colaboradores é relativamente enxuto, adaptado à modalidade de operação pessoal da empresa. Essa gama da hierarquia institucionalizada resulta em uma concentração generalista de funções, distribuídas entre profissionais alocados aos cargos principais, permitindo agilidade em ambientes de demanda variável e flexível, também impondo a necessidade de qualidade e capacitação contínua. Por exemplo, um colaborador pode transitar entre tarefas de logística e serviços que exijam rotas externas, análise de dados e suporte ao cliente, fomentando uma cultura de equipe integrada. Portanto, este tipo de abordagem exige reforçar a importância de processos bem definidos para evitar sobrecargas, contribuindo para a eficiência geral sem comprometer a saúde do meio em que a organização Make Service opera.

Atuando como um todo em diferentes contextos administrativos e sob determinadas demandas repassadas, são apontadas algumas fontes de tarefas desempenhadas, tomadas de decisão sob análises e resultados encontrados dentre cada departamento descrito no pré-projeto do componente curricular Estágio I.

No âmbito do Marketing, a função exercida e aplicada como carro-chefe, adicionou um valor significativo à percepção do produto final nas prateleiras e bancas, transformando-o de um item do dia a dia, em uma oferta diferenciada no mercado, trazendo melhores formatos de exposição do produto e ideias de melhorar a promoção de vendas, sem nenhuma adição de recurso disponibilizado. Isso se manifesta na forma como a empresa enxerga e promove o serviço, utilizando estratégias criativas de comunicação visual e narrativa de espaço-produto disponível para engajar os consumidores finais.

O Marketing engajou valor inestimável à percepção do produto final em seu entendimento de espaço e ao relacionamento com os clientes em suma prestação de serviços, transformando interações e coletas de dados em estratégias de engajamento interativo como feedback operacional.

Grönroos (2000, p. 145-147) enfatiza que: "O marketing de relacionamento em serviços envolve diálogos contínuos e personalizados para construir confiança, onde o foco não é na transação única, mas na retenção de longo prazo por meio de interações que criam valor mútuo entre empresa e cliente".

Tendo também, uma tratativa de relacionamento com o cliente sendo aprimorada por meio de abordagens personalizadas, como feedbacks regulares, relatórios com dados e critérios analíticos e parcerias co-criadas, fortalecendo os laços de confiança pela empresa e impulsionando o contrato a longo prazo. Essa via se enquadra ao conceito de branding de Aaker (1996), que aponta a construção de marcas de potenciais por meio de relações emocionais e visuais, como também, ao marketing de relacionamento de Grönroos (2000), que priorizam interações contínuas para fidelização do cliente percebido.

No departamento financeiro, a responsabilidade assumida é subentendida como um fator seriamente significativo para o equilíbrio e saúde da organização. Esse setor gerenciando orçamentos, fluxos de caixa e análises de custo-benefício com rigor, garantindo que todas as aquisições até operações rotineiras sejam viáveis e alinhadas aos objetivos da estratégia da Make Service.

Entendemos como a segurança no setor financeiro assegurou por meio de análises rigorosas dos custos operacionais e fluxos, mitigando riscos em um setor temeroso. De acordo com Gitman (2010), a administração financeira eficaz envolve o controle rigoroso de recursos para garantir o valor decerto dos sócios e mitigar riscos operacionais recorrentes.

No setor de faturamento, o último ponto estudado, entendemos que a documentação meticulosa para o cliente final é como um elemento relevante e necessário, como ponte entre a operação e a satisfação do parceiro, conforme apresentado por Peppers e Rogers (2011) na gestão da experiência do cliente para construir lealdade. A entrega pontual e documentada do produto atua como mecanismo de fidelização, reforçando compromissos contratuais e abrindo portas para renovações, como intercorrência, a prestação de contas fielmente à comarca fiscalizadora federal, tendo a operação envolta dentro da legitimidade na prestação de contas.

Portanto, esses departamentos interligados na organização para sustentar o modelo de negócios em sua prestação de serviço, da organização, exemplifica como a integração funcional de componentes conectados, impulsionam como um todo a excelência sustentável e competência qualitativa em um contexto geral resultante de serviços contínuos prestados.

Metodologia aplicada

Este relato de experiência baseia-se na abordagem qualitativa de natureza descritivo-analítica, fundamentado na vivência prática do estágio supervisionado realizado na empresa Make Service Gestão, durante o período de junho de 2025 a agosto de 2025, totalizando 200 horas de atividades práticas, conforme determinado pela matriz curricular do curso de Administração da Universidade Estadual de Goiás.

Caracterização do Estágio

O estágio foi desenvolvido no setor administrativo da organização, sob supervisão direta da Administradora Danila Alves Carvalho e acompanhamento acadêmico do Prof. Me. Nasser Cecílio Daher. As atividades foram realizadas em regime de 20 horas semanais, distribuídas em 5 dias durante um período de 4 horas diárias, aplicadas em 2 meses e meio, permitindo uma imersão gradual e evolutiva nas rotinas organizacionais.

Procedimentos de Coleta de Informações

Para a construção desta análise, foram organizados os seguintes procedimentos metodológicos:

a) Observação Participante: Acompanhamento sistemático vivenciado nas rotinas administrativas e operacionais da empresa, com registro em diário de campo das atividades desenvolvidas, desafios enfrentados e soluções implementadas. Conforme Minayo (2015), a

observação participante permite ao discente pesquisador uma compreensão profunda do contexto organizacional ao vivenciá-lo ativamente.

b) Análise Documental: Exame de relatórios internos da organização, incluindo procedimentos operacionais padrão (POPs), relatórios gerenciais, dados recolhidos em campo para análise e envio ao cliente, contratos de prestação de serviços, planilhas de controle financeiro e materiais de treinamento, sempre preservando o sigilo de informações confidenciais da empresa conforme termo de compromisso assinado.

c) Entrevistas Informais: Conversas não estruturadas com colaboradores de outros setores (administrativo, comercial, operacional e financeiro) e com gestores da empresa, com objetivo de compreender a percepção e conhecimento dos envolvidos sobre os processos organizacionais seguidos e a cultura empresarial presente.

d) Registro Fotográfico e Audiovisual: Quando autorizado, documentação visual de processos, layouts de pontos de venda e materiais promocionais, respeitando as políticas de confidencialidade da empresa contratante dos serviços, de seus produtos e de seus clientes.

Áreas de Atuação e Atividades Desenvolvidas

As atividades do estágio foram distribuídas entre os seguintes departamentos, permitindo uma visão sistêmica da organização:

1. Marketing e Relacionamento com Clientes - aproximadamente 60% do tempo:

a) Elaboração e aplicação de estratégias de merchandising no ponto de venda

b) Criação de materiais promocionais e melhorias na apresentação visual dos produtos

c) Análise de posicionamento de produtos nas prateleiras

d) Coleta de feedbacks junto aos parceiros comerciais e pontos de venda

e) Desenvolvimento de ações para fortalecer o relacionamento com clientes

f) Elaboração de melhoria contínua na promoção de produtos no ponto de venda

g) Repasse de informações e sugestões de realinhamento de processos

2. Gestão Financeira - aproximadamente 15% do tempo:

a) Acompanhamento de fluxo de caixa e análise de custos operacionais

b) Elaboração de planilhas de controle e cálculos para distribuição de resultados

c) Suporte na gestão orçamentária e relacionamento com a contabilidade

d) Gerência de compras e controle de serviços adquiridos

e) Análise crítica constante dos processos financeiros

3. Faturamento e Compliance - aproximadamente 5% do tempo:

a) Preparação de documentação fiscal e controle de entregas

b) Gestão de notas fiscais e adequação às normas tributárias vigentes

c) Realinhamento de ações e rotinas conforme mudanças na legislação

d) Adequação de posturas frente a clientes e prestadores de serviços

4. Gestão de Pessoas e Operações - aproximadamente 20% do tempo:

a) Participação em processos de treinamento e capacitação de promotores de vendas

b) Elaboração de procedimentos operacionais padrão (POPs) para padronização do meio

c) Desenvolvimento de descritivos de cargos

d) Elaboração de relatórios gerenciais para controle interno e tomada de decisão

e) Identificação e eliminação de gargalos operacionais

f) Implementação de feedbacks para correção de pontos falhos

g) Análise sistêmica focada em fatores críticos de qualidade

Fundamentação Teórica

A análise da experiência prática do estágio foi estruturada à observação do Ciclo de Aprendizagem Experiencial de Kolb (1984), que compreende quatro etapas: (1) experiência concreta - vivência das situações reais na empresa; (2) observação reflexiva - registro e análise crítica das experiências; (3) conceituação abstrata - estabelecimento de conexões com

teorias administrativas estudadas no curso; e (4) experimentação ativa - aplicação dos conhecimentos teóricos para resolução de problemas práticos.

Em complemento, utilizou-se como referencial analítico as contribuições teóricas sobre gestão de processos (Mintzberg, 1979), gestão de pessoas em estruturas enxutas (Chiavenato, 2014), marketing de relacionamento em serviços (Grönroos, 2000), vantagem competitiva (Porter, 1985) e administração financeira (Gitman, 2010), estabelecendo um diálogo contínuo entre o conhecimento acadêmico teórico e a prática organizacional.

Análise e Sistematização dos Dados

As informações coletadas foram organizadas e analisadas mediante:

a) Triangulação de fontes: debate entre observações diretas, documentos analisados e relatos de colaboradores, garantindo maior confiabilidade às interpretações realizadas;

b) Categorização temática: agrupamento das experiências vivenciadas de acordo com as áreas funcionais da empresa e sua correspondência com as disciplinas do curso de Administração;

c) Análise comparativa: comparação entre as práticas organizacionais observadas e os modelos teóricos estudados, identificando semelhanças, diferenças e adaptações contextuais.

Aspectos Éticos

Todo o processo de estágio foi conduzido em conformidade com os princípios éticos da pesquisa e da prática profissional, incluindo: assinatura de termo de compromisso de estágio; manutenção de sigilo sobre informações estratégicas e confidenciais da empresa; respeito às normas internas da organização; e preservação da identidade de colaboradores quando mencionados em situações específicas. Este relatório foi submetido à autorização da supervisão da empresa antes de sua apresentação acadêmica.

Experiência de estágio em teoria prática – reflexão sobre a gestão em serviços

Em síntese, neste contexto de estágio acadêmico, a trajetória de estágio de Kayame Pereira Rodrigues da Silva na Make Service Gestão transcende essa mera observação operacional distanciada, ela contribuiu de forma profunda para o seu desenvolvimento intelectual e pessoal. Sua aplicação prática de conceitos teóricos, como gestão de processos administrativos e marketing de PDV, aprimorou habilidades técnicas e interpessoais, como comunicação eficaz com participantes da equipe e cliente, alinhando-se às demandas propriamente encontradas no sentido de melhoria contínua.

Essa experiência aponta em como a amarração entre teoria e prática, favorece positivamente para o perfil profissional que se almeja na formação do discente. Em sua última análise, a Make Service discorre que o sucesso sustentável reside na capacidade de enxergar além das demandas imediatas, antecipando-se nas relações de operação e éticas que beneficiam os envolvidos na operação como um todo. Portanto, esta análise não só valida a importância do estágio como via de aprendizagem integradora, mas também visa um cenário otimista para o setor, onde a excelência operacional se alia à responsabilidade coletiva estudantil para um impacto duradouro futuro na sociedade.

Referências

AAKER, DA *Construindo marcas fortes*. Nova York: Free Press, 1996.

CHIAVENATO, I. *Gestão de pessoas*: o novo papel dos recursos humanos nas organizações . 4.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

DRUCKER, PF. *Desafios de gestão para o século XXI*. Nova York: HarperBusiness, 1999.

FAYOL, H. *Administração industrial e geral*. Paris: Dunod, 1916.

GITMAN, LJ. *Princípios de finanças gerenciais*. 13. ed. Boston: Pearson, 2010.

GRÖNROOS, C. *Gestão de serviços e marketing*: uma abordagem de gestão de relacionamento com o cliente . 2ª ed. Chichester: Wiley, 2000.

KOLB, DA *Aprendizagem experiencial*: a experiência como fonte de aprendizagem e desenvolvimento. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.

KOTLER, P.; KELLER, KL *Gestão de marketing*. 14. ed. Upper Saddle River: Pearson, 2012.

MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

MINTZBERG, H. *A estruturação das organizaçõe*s: uma síntese da pesquisa . Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1979.

PEPPERS, D.; ROGERS, M. *Gerenciando relacionamentos com clientes*: uma estrutura estratégica . 2ª ed. Hoboken: Wiley, 2011.

PORTER, ME *Vantagem competitiva*: criando e sustentando desempenho superior. Nova York: Free Press, 1985.

Entre Línguas e Práxis: Relato de Experiência em Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Inglesa

Kézia dos Santos Vaz[204]

Francisco Edilson de Souza[205]

Resumo: Este relato de estágio supervisionado em Língua Portuguesa e Língua Inglesa apresenta as vivências realizadas no Colégio Estadual Professor Heli Alves Ferreira, em Anápolis–GO. A experiência possibilitou a articulação entre teoria e prática, envolvendo observação, monitoria e semirregência em turmas do Ensino Fundamental II. Refletindo sobre a realidade escolar, identifiquei desafios como dificuldades de escrita, vocabulário e gramática, bem como estratégias pedagógicas que incluem uso de recursos audiovisuais, projetos criativos e análise de avaliações. O estágio evidenciou a importância da práxis docente como ato ético, social e transformador.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Língua Portuguesa; Língua Inglesa; Práxis Docente; Educação Básica.

Introdução

O estágio supervisionado constitui-se como um momento singular na formação docente, pois nele o licenciando tem a oportunidade de confrontar o conhecimento teórico adquirido ao longo do curso com as práticas pedagógicas vivenciadas no espaço escolar. Trata-se de uma experiência que ultrapassa a mera observação: é, acima de tudo, um exercício de práxis, entendida como a articulação reflexiva entre teoria e prática, entre compreender e agir no contexto educativo.

Durante o primeiro semestre de 2025, realizei meus estágios supervisionados de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa no Colégio Estadual Professor Heli Alves Ferreira, localizado em Anápolis – GO, instituição que atende aproximadamente 713 estudantes, em sua maioria

[204] Graduanda do curso de Letras – UEG – Campo Central – Sede Anápolis CET – Unidade Universitária Sócioeconômicas e Humanas – UnUCSEH Nelson de Abreu Júnior – keziavazz@gmail.com.
[205] Orientador do trabalho. Docente do curso de Letras; Mestre em Linguistica aplicada pelo Departamento de Língua Estrangeira e Tradução – LET – Universidade de Brasilia – email: francisco.souza@ueg.br.

oriundos de contextos socioeconômicos vulneráveis, incluindo famílias monoparentais (com apenas a mãe ou o pai/responsável), pessoas com deficiência e idosos, que são perfis que podem estar representados nas famílias dos alunos. Essa realidade reforçou a necessidade de uma postura docente crítica, empática e comprometida com a inclusão e a emancipação dos alunos.

Minha vivência foi marcada pela diversidade de experiências: acompanhei professoras e professores regentes em diferentes turmas do 6º ao 9º ano, observei rotinas escolares, participei de atividades de monitoria, corrigi avaliações, elaborei materiais de apoio e conduzi aulas em semirregência. Essas práticas me permitiram não apenas experimentar metodologias variadas, mas também refletir sobre os desafios enfrentados pelos estudantes, como as lacunas em leitura, escrita, coesão e coerência textual, bem como as dificuldades em vocabulário e estruturas gramaticais da Língua Inglesa.

Conforme destacam Pimenta e Lima (2004, p. 17), "a educação é uma prática, mas uma prática intencionada pela teoria. Disso decorre atribuirmos importância ao estágio no processo de formação do professor". Assim, compreendi que o estágio não se restringe a uma fase obrigatória do curso, mas é um campo formativo essencial, que possibilita o desenvolvimento da autonomia crítica, da capacidade de análise e da ressignificação da docência.

Ademais, o estágio me possibilitou compreender a educação no sentido macro, isto é, para além da escola. A análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) revelou uma instituição que, apesar das vulnerabilidades de seus alunos, busca ofertar um ensino de qualidade pautado na inclusão, na diversidade e na formação integral. Nesse sentido, o contato com o PPP e com a realidade cotidiana da escola me fez compreender a importância de enxergar a docência como prática social e política, em consonância com o que afirma Libâneo (2001, p. 178): "o diagnóstico consiste no levantamento de dados e informações para se ter uma visão das necessidades e problemas da escola e facilitar a escolha de alternativas de solução".

Ao longo deste relato, apresento a trajetória desenvolvida nos estágios supervisionados em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, articulando as experiências práticas às reflexões teóricas, de modo a evidenciar como essa vivência contribuiu para minha formação inicial,

para minha compreensão crítica sobre a docência e para o fortalecimento do compromisso ético-social de ser professora.

Desenvolvimento

O contexto escolar e o Projeto Político-Pedagógico

O Colégio Estadual Professor Heli Alves Ferreira, localizado em Anápolis–GO, foi o espaço de realização do meu estágio supervisionado em Língua Portuguesa e Língua Inglesa. A escola atende cerca de 713 estudantes, distribuídos entre os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Sua estrutura física é robusta, contando com salas equipadas com lousas digitais, biblioteca/sala de leitura e recursos didáticos diversificados.

No entanto, a maioria dos alunos pertence a famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o que impacta diretamente nos processos de ensino e aprendizagem. Tal realidade demanda do professor uma postura sensível e crítica, capaz de reconhecer as desigualdades e atuar pedagogicamente para garantir a inclusão.

A análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) revelou o compromisso da instituição com a formação integral dos estudantes, sustentada em uma perspectiva histórico-cultural. A escola busca promover um ensino contextualizado, como por exemplo, identificar um problema real na comunidade (exercendo o protagonismo), os alunos utilizam o conhecimento em Língua Portuguesa para planejar a intervenção e o em Língua Inglesa para criar um produto de conscientização bilíngue (como vídeos ou cartazes). Ao aplicar a intervenção e realizar a autoavaliação do impacto, eles internalizam o conhecimento e o usam para transformar a realidade social que os cerca, exercendo a tomada de decisão e a autorregulação, pilares centrais da autonomia na abordagem histórico-cultural inclusivo e capaz de desenvolver a autonomia dos educandos. Essa visão reforçou minha compreensão de que o trabalho docente não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve dimensões sociais, éticas e políticas.

Como afirma Libâneo (2001, p. 178), “o diagnóstico consiste no levantamento de dados e informações para se ter uma visão das necessidades e problemas da escola e facilitar a escolha de alternativas de solução”. Nesse sentido, compreender o PPP e observar a realidade concreta da comunidade escolar foram passos fundamentais para que eu pudesse inserir minhas práticas de estágio em um processo de reflexão crítica sobre o papel social da escola pública, ou seja, um processo de letramento.

Observação e monitoria

Nos primeiros momentos do estágio, dediquei-me à observação das aulas ministradas pelos professores regentes — em Língua Portuguesa, pela professora Rosângela Vieira e Silva Rodrigues; em Língua Inglesa, pelo professor Eduardo Santos da Silva.

A postura acolhedora e a metodologia dinâmica desses docentes foram determinantes para meu processo formativo. Durante a observação, pude compreender a importância da organização da rotina pedagógica, da gestão de sala de aula e da atenção às necessidades individuais dos alunos. Essa dinâmica ficou evidente em uma aula na qual a docente promoveu uma discussão crítica: ao abordar a temática das pessoas que almejam morar no exterior, ela contextualizou a conversa, alertando os alunos a valorizarem as leis brasileiras de proteção contra o preconceito. A professora ressaltou que, em países frequentemente idealizados, como a Rússia e países do leste europeu, ser homoafetivo era tipificado como crime até o início dos anos 2000. Essa abordagem demonstrou o poder do ensino de línguas para o debate ético e político, conectando o conteúdo a questões de cidadania global e direitos humanos.

Na etapa de monitoria, desempenhei diferentes funções: auxiliei na aplicação e correção de atividades, ofereci suporte individual aos estudantes, colaborei na organização de materiais e acompanhei momentos avaliativos. Essa participação ativa me permitiu experimentar a docência em pequenas práticas, refletindo sobre a importância do acompanhamento próximo para o desenvolvimento da aprendizagem.

As atividades de monitoria também revelaram as dificuldades mais recorrentes dos alunos. Em Língua Portuguesa, identifiquei fragilidades na produção textual, sobretudo na coesão, na coerência e no domínio dos gêneros discursivos. Já em Língua Inglesa, percebi limitações no vocabulário e nas estruturas gramaticais básicas, o que dificultava tanto a leitura quanto a produção escrita. Essas observações me ajudaram a reconhecer a necessidade de estratégias mais contextualizadas e significativas para o ensino de línguas.

Semirregência em Língua Portuguesa

Na disciplina de Língua Portuguesa, a etapa de semirregência foi desenvolvida principalmente em turmas do 7º e 8º ano, com atividades voltadas ao estudo da linguagem e dos gêneros textuais.

Ministrei, obedecendo aos planejamentos da professora regente, aulas que buscavam relacionar teoria e prática, estimulando a participação ativa dos alunos. Uma experiência marcante foi a aplicação de atividades sobre "linguagem do texto" do livro didático, cujo tema era *Fake News* no 8º ano e "gêneros textuais" no 7º ano. A receptividade dos estudantes foi bastante positiva: demonstraram interesse em relacionar o conteúdo escolar com situações de seu cotidiano, participando ativamente das discussões e exercícios propostos.

Outro momento formativo foi a correção das produções textuais do SAEGO (Sistema de Avaliação da Educação em Goiás). Essa atividade revelou, de forma concreta, as fragilidades na escrita dos alunos: problemas de organização estrutural, ausência de progressão temática, dificuldades na construção de sentidos e pouca familiaridade com os gêneros exigidos.

Conforme destaca Antunes (2003, p. 47), "a escrita existe para cumprir diferentes funções comunicativas, de maior ou menor relevância para a vida da comunidade". Tal reflexão me fez compreender que o ensino da escrita não pode se limitar à forma, mas deve considerar sua função social.

Além disso, a experiência com o SAEGO (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás) evidenciou a necessidade de repensar a prática de ensino da produção textual, com maior ênfase em atividades de leitura e escrita que sejam significativas para os alunos. Essa necessidade está intrinsecamente ligada ao conceito de letramento, que vai muito além da simples codificação e decodificação (alfabetização).

Semirregência em Língua Inglesa

Em Língua Inglesa, tive a oportunidade de ministrar aulas para turmas do 6º, 7º, 8º e 9º ano. O professor regente me concedeu autonomia para planejar e conduzir atividades que integrassem o conteúdo curricular ao interesse dos estudantes.

Uma das experiências mais enriquecedoras foi a utilização de recursos audiovisuais, como episódios das séries *The Good Place e A Series of Unfortunate Events*. As atividades propostas a partir dos episódios tiveram como foco discussões sobre *Good deeds* e *Bad deeds* (boas e más ações), promovendo reflexões éticas e debates sobre comportamento humano. Essa metodologia mostrou-se eficaz para despertar o engajamento da turma, pois os alunos se envolveram tanto com a narrativa quanto com a prática da língua.

Outro momento marcante ocorreu nos 9º anos, quando acompanhei e avaliei trabalhos de alunos sobre anúncios publicitários (*ads*). A criatividade e o esforço dos estudantes surpreenderam, pois demonstraram autonomia ao se expressarem em inglês. Essa experiência me fez perceber que, quando o ensino se abre para atividades criativas e contextualizadas, os alunos respondem com entusiasmo e desenvolvem habilidades de comunicação de forma mais significativa.

De acordo com Travaglia (2008, p. 23), “ao usar a língua, o indivíduo não apenas traduz ou transmite informações, mas realiza ações, age, atua sobre o interlocutor”. Essa concepção de linguagem como interação orientou minha prática em Língua Inglesa, reforçando a importância de criar situações comunicativas reais e relevantes em sala de aula.

Reflexões teóricas e articulação com a práxis docente

Ao longo do estágio, percebi de forma concreta que a prática docente não pode ser dissociada da teoria. Cada atividade realizada — seja na correção de textos, na mediação de debates em língua inglesa ou na observação da rotina escolar — esteve permeada por uma reflexão crítica sobre os fundamentos pedagógicos.

Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 23), "o estágio realizado com pesquisa e como pesquisa contribui para uma formação de melhor qualidade de professores e de pedagogos". Essa perspectiva me ajudou a compreender o estágio como espaço investigativo: mais do que aplicar técnicas, foi um momento de observar, analisar, refletir e propor alternativas para os desafios do ensino.

Na prática, isso significou reconhecer que o ensino de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa exige abordagens que considerem a linguagem em seu caráter social, comunicativo e histórico. A correção dos textos do SAEGO, por exemplo, mostrou que não basta apontar erros de ortografia ou gramática; é preciso ajudar os alunos a compreenderem a função social da escrita, como afirma Antunes (2003). Já nas atividades de Língua Inglesa, a concepção de linguagem como interação, discutida por Travaglia (2008), foi essencial para planejar aulas que priorizassem o uso real da língua, e não apenas a memorização de estruturas.

Essa articulação entre teoria e prática reforçou em mim a noção de que ser professora é um exercício de constante pesquisa e reinvenção. Cada dificuldade observada nas turmas — seja na falta de vocabulário em inglês ou na fragilidade da coesão textual em português — tornou-se um dado de pesquisa que orientava minhas escolhas pedagógicas.

Desafios e aprendizados

Minha vivência de estágio revelou múltiplos desafios que vão além da dimensão linguística ou metodológica. Um dos principais foi lidar com a heterogeneidade das turmas: havia alunos com níveis muito distintos de conhecimento, alguns já com certo domínio dos

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

conteúdos e outros ainda em processo inicial de alfabetização ou com graves lacunas no aprendizado. Essa diversidade exigiu sensibilidade para adaptar as atividades, garantindo que todos pudessem participar.

Outro desafio foi perceber o impacto das vulnerabilidades socioeconômicas no processo educativo. Muitos estudantes não dispunham de recursos adequados em casa para estudar ou tinham pouco incentivo familiar. Isso me fez refletir sobre o papel social do professor que é o de educar e que está atento aos diversos processos de desenvolvimento do aluno – indo além do conteúdo.

A experiência com a correção do SAEGO também foi desafiadora pelo volume de textos e pela necessidade de manter critérios claros e justos. No entanto, esse trabalho me ajudou a desenvolver olhar crítico e a compreender que a avaliação não deve ser apenas classificatória, mas formativa, oferecendo devolutivas construtivas que ajudem o aluno a progredir.

Em Língua Inglesa, um desafio constante foi a resistência inicial dos alunos em se comunicar no idioma estrangeiro. Muitos sentiam vergonha ou medo de errar. A estratégia de utilizar recursos audiovisuais e atividades criativas se mostrou eficaz para reduzir essa barreira, tornando a sala de aula um espaço mais leve e participativo.

Esses desafios, longe de serem obstáculos, tornaram-se aprendizados fundamentais. Entendi que a docência exige resiliência, paciência e criatividade para lidar com diferentes realidades. Cada situação vivida reforçou minha convicção de que ensinar é, como já afirmei, um ato de esperança e de compromisso ético com a transformação social.

Considerações Finais

A realização do estágio supervisionado em Língua Portuguesa e Língua Inglesa representou uma experiência transformadora em minha trajetória acadêmica e pessoal. Ao longo desse processo, pude constatar que a docência não é apenas uma profissão, mas uma

prática social, política e ética, que exige compromisso, reflexão e sensibilidade diante da complexidade da realidade escolar.

A observação das aulas, a participação em atividades de monitoria, a experiência com a correção de avaliações externas e a vivência em semirregência proporcionaram um contato direto com os desafios e as potencialidades da educação básica. Cada uma dessas etapas ampliou meu olhar sobre a escola como espaço vivo, plural e permeado por tensões, mas também repleto de possibilidades de construção coletiva.

As dificuldades enfrentadas pelos estudantes em leitura, escrita e no aprendizado da língua inglesa reforçaram em mim a convicção de que o ensino de línguas deve estar a serviço da formação integral. Ao mesmo tempo, percebi que o professor precisa constantemente reinventar suas práticas, recorrendo a metodologias diversificadas e a recursos pedagógicos que dialoguem com a realidade dos alunos.

Do ponto de vista teórico, autores como Pimenta e Lima, Libâneo, Antunes e Travaglia ofereceram bases fundamentais para compreender a docência como práxis. A articulação entre teoria e prática se mostrou não apenas necessária, mas vital: cada reflexão acadêmica encontrou eco na realidade vivida e cada experiência prática exigiu fundamentação teórica para ser ressignificada.

O estágio também evidenciou a importância da escola como espaço de acolhimento e de transformação social. Os alunos, apesar das vulnerabilidades socioeconômicas, demonstraram potencialidades e desejos de aprender, confirmando que o professor exerce papel central no fortalecimento da autoestima, no estímulo à autonomia e na construção de horizontes de futuro.

Assim, concluo que o estágio supervisionado foi mais do que um requisito curricular: foi um processo formativo essencial, que consolidou em mim a identidade docente em construção. Aprendi que ensinar é ato de esperança, como diria Paulo Freire, e que ser professora significa acreditar na potência da educação como caminho de emancipação e de justiça social.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, pela força e pela perseverança que têm me sustentado ao longo desta jornada acadêmica. Expresso também minha gratidão à Universidade Estadual de Goiás (UEG), por estar me proporcionado uma formação sólida e repleta de experiências significativas, fundamentais para a construção da minha identidade de docente em formação.

Em especial, registro meus sinceros agradecimentos aos professores Flávia, Sirlene, Maria de Lurdes, Rafael, Francisco Edilson e Jossane, que com paciência e dedicação acolheram minhas dúvidas, ampliaram meus conhecimentos práticos e ofereceram apoio constante durante o estágio. A forma leve e encorajadora com que conduziram esse processo me inspirou a acreditar ainda mais na docência como vocação e missão.

Sou igualmente grata aos colegas de curso, com quem compartilho experiências, reflexões e aprendizados que tornam essa caminhada mais rica e colaborativa.

Por fim, agradeço às escolas-campo e a toda comunidade escolar que me recebeu com abertura e respeito. A confiança das professoras e professores regentes, o apoio da equipe pedagógica e a participação dos estudantes foram fundamentais para que eu pudesse vivenciar, de forma plena e enriquecedora, este estágio supervisionado em Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. *Dispõe sobre o estágio de estudantes.* Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).* Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2020.

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Entre a teoria e a prática: reflexões sobre o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa

Lailla Cindy Souza Alemida[206]

Rafael Camargo de Oliveira[207]

Resumo: Neste relato, apresento minhas vivências no Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, realizado no Colégio Estadual Professor Heli Alves Ferreira, em Anápolis – GO, durante o primeiro semestre de 2025. Durante o estágio, acompanhei aulas das turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, realizei observação das práticas docentes, participei da aplicação e correção de provas, elaborei e apliquei um projeto de leitura com a obra *Malala, a menina que queria ir à escola*, além de realizar análise crítica do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Essa experiência possibilitou aproximar a teoria da prática, me fez refletir sobre os desafiosdo dia a dia da docência e compreender de forma mais profunda o papel do professor no contexto da escola pública.

Palavras-chave: estágio; língua portuguesa; ensino fundamental.

Introdução

O Estágio Supervisionado é uma etapa essencial na formação de professores, pois proporciona o contato direto com a realidade escolar, permitindo articular os conhecimentos teóricos que foram adquiridos no curso de Letras com as práticas aproximação entre os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade e as práticas vivenciadas em sala de aula. Assim, é um espaço de aprendizagens, reflexões e amadurecimento profissional.

Neste relato, descrevo minhas experiências no Estágio de Língua Portuguesa, realizado no Colégio Estadual Professor Heli Alves Ferreira. Apresento minhas observações sobre a escola, as práticas do professor regente, as atividades realizadas e as reflexões sobre os desafios da profissão docente. Por fim, destaco como essa etapa contribuiu para minha formação acadêmica e pessoal.

[206] Graduanda do Curso de Letras da UnU Anápolis de CSEH Nelson de Abreu Júnior. E-mail: laillacindyf47@gmail.com.

[207] Orientadora deste trabalho: rafaelcamargodeoliveira@hotmail.com.

Por fim, apresento as minhas considerações sobre como essa etapa foi relevante para a minha formação e para minha compreensão de como é realizado o trabalho docente em uma escola pública.

Desenvolvimento

Minhas observações e reflexões iniciais do contexto do Estágio

Logo nos primeiros dias, fui recebida com muito carinho pela comunidade escolar, especialmente pela professora regente, Andy Adonay Neias. Sua forma gentil e respeitosa de acolher me fez sentir à vontade desde o começo. Ao assistir às suas aulas, percebi o quanto ela domina os conteúdos de Língua Portuguesa e como conduz suas turmas do 6º ano com atenção e sensibilidade. Essa boa recepção foi essencial para que eu me sentisse parte da escola e pudesse observar o dia a dia do ambiente escolar com mais empatia.

O Colégio Estadual Professor Heli Alves Ferreira é uma escola pública da rede estadual que atende turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Apesar de sua estrutura simples, oferece espaços importantes como biblioteca, quadra coberta, pátio e cantina. Durante meu estágio, percebi a dedicação da equipe escolar em manter o ambiente organizado e acolhedor, mesmo diante das limitações de recursos.

A proposta pedagógica da escola valoriza a cidadania, a inclusão e o protagonismo estudantil. No entanto, observei que muitas dessas intenções enfrentam obstáculos na prática, em razão de turmas grandes e da sobrecarga de trabalho docente. Ainda assim, percebi a união entre os professores e sua preocupação em atender os alunos, especialmente os que enfrentam dificuldades de aprendizagem ou situações de vulnerabilidade.

A escola tem uma boa estrutura física, com salas de aulas amplas, a maioria delas contém ventilador e climatizador, o que proporciona um ambiente mais confortável para os professores e alunos. A biblioteca é pequena, mas conta com uma variedade de livros, o que atende a necessidade da comunidade escolar.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

Foto da biblioteca da escola

Fonte: Lailla Cindy Souza Almeida, 22/05/2025.

Ao acompanhar as aulas da professora Andy, observei também os desafios enfrentados em sua prática diária. Durante nossas conversas, falou sobre a sobrecarga de trabalho, a falta de valorização da profissão e a autonomia limitada devido às exigências da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (Seduc-Go). Um exemplo claro dessa limitação são as Provas de Bloco, avaliações padronizadas enviadas pela Seduc-Go bimestralmente.

As Provas de Bloco, aplicadas em todas as escolas estaduais, têm o propósito de acompanhar o progresso dos alunos e, de modo sutil, avaliar o trabalho dos professores a cada bimestre. Entretanto, em diversas conversas que presenciei entre os docentes, foi possível perceber um descontentamento comum: muitas vezes, essas provas não refletem o conteúdo realmente trabalhado em sala, o que acaba gerando frustração e desânimo.

Em um dos momentos na sala dos professores, a diretora da unidade escolar explicou que a Seduc-Go proíbe os docentes de visualizarem as provas antes do momento de avaliação. A diretora disse que assina um termo assumindo a responsabilidade de manter os pacotes de provas lacrados até o momento da aplicação. Nesse dia, os professores relataram suas

insatisfações e inseguranças devido seus alunos terem que realizar uma prova que nem eles tinham acesso previamente.

De acordo com a Seduc (Goiás, 2025), o Revisa Goiás é um programa educacional do Governo de Goiás que visa recompor as aprendizagens dos estudantes, oferecendo materiais didáticos estruturados de forma funcional. Esse material serve de base para a realização das Provas de Bloco, ou seja, os alunos estudam os conteúdos do Revisa Goiás durante as aulas para realizarem a avaliação. Os professores relataram essa pressão para a aplicação e uso do material durante as aulas de Língua Portuguesa. Esse cenário evidencia a limitação da autonomia docente dentro da sala de aula. O professor, em vez de exercer plenamente seu papel como mediador e planejador do processo de ensino, acaba reduzido a um mero executor dos conteúdos padronizados e enviados pela Seduc-GO. Essa situação entra em tensão com os princípios estabelecidos nos artigos 205 a 214 da Constituição Federal, que garantem a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família, fundamentada na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Quando o docente perde autonomia, compromete-se não apenas sua prática pedagógica, mas também o próprio ideal constitucional de uma educação voltada para o pleno desenvolvimento da pessoa e para o exercício da cidadania. É necessário refletir como esses desafios dificultam o trabalho do professor e como limita a qualidade do ensino, pois afetam diretamente os professores quanto os alunos.

Atividades desenvolvidas

Durante o estágio, participei de diversas atividades que contribuíram para minha formação:

- Observação das aulas das turmas A e B do 6º ano;
- Correção de redações e acompanhamento das dificuldades recorrentes de escrita (ortografia, gramática e coesão textual);
- Aplicação de provas de Língua Portuguesa e avaliações externas, como o CAEd;

- Apoio à professora em sala de aula, com tarefas como chamada, organização de atividades e acompanhamento de alunos;
- Análise crítica do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola;
- Colaboração em um projeto de leitura com a obra *Malala, a menina que queria ir à escola*, que envolveu rodas de conversa, debates, atividades escritas e produção criativa;
- Elaboração de plano de aula e aplicação de atividades de leitura e escrita criativa.

Um dos momentos mais significativos foi a condução do projeto da *Malala*. Os alunos se envolveram com a história, relacionaram-na com suas próprias experiências e refletiram sobre o valor da educação. As atividades de escrita, como a produção de cartas para a protagonista, revelaram não só dificuldades linguísticas, mas também grande sensibilidade e criatividade por parte dos estudantes.

Durante o semestre, na disciplina de Práticas de Estágio de Língua Portuguesa I reali zamos diferentes atividades com as quais construímos aprendizados relevantes para a prática docente, tais como:

- Participação de encontros quinzenais com o professor orientador e colegas de estágio na UEG;
- Planejamento e realização de micro aula. Elaboramos plano de aula e material didático autoral;
- Elaboração de atividade de leitura na UEG;

Observações nas turmas do 6º ano

Acompanhar os alunos do 6º ano foi uma experiência desafiadora e muito significativa. Durante as aulas, pude perceber que todas as turmas são diversas, e os interesses e os comportamentos são duas coisas importantes para serem citadas aqui. Alguns estudantes se mostraram dispersos ao participar das aulas de Língua Portuguesa, alguns apresentavam

dificuldades acerca dos conteúdos e outros demonstraram apenas falta de interesse. Vale ressaltar que essa faixa etária é marcada por diversas mudanças cognitivas, físicas e emocionais, o que pode impactar diretamente no processo de aprendizado.

Essas observações me fizeram refletir sobre a importância do planejamento e da organização das práticas pedagógicas. Sabemos que não é possível elaborar uma metodologia individualizada devido à quantidade de alunos dentro da sala de aula. No entanto, é importante pensar em estratégias que consigam envolver os alunos. Vejo que buscar atividades de leitura mais contextualizadas com os interesses dos alunos é uma excelente forma de estimular uma participação ativa.

A relação entre professor e aluno se mostrou um ponto central durante minhas observações. A professora Andy demonstrou, sensibilidade e ao mesmo tempo firmeza com as turmas. Essa relação respeitosa gerou um respeito mútuo, fazendo com que o ensino fosse produtivo. Com o passar dos dias, percebi que essa atitude do docente era uma estratégia pedagógica que funcionava muito bem com os alunos do 6º ano. Refletir sobre isso me fez compreender que a autoridade do professor pode ser construída a partir do diálogo e respeito. O vínculo afetivo é um elemento fundamental para o processo educativo, pois a partir disso é possível criar um ambiente acolhedor para os estudantes (Vygotsky, 2001, p. 101).

Ressalto o quanto essas observações e reflexões durante o Estágio são importantes para compreender a importância desse período de semirregência, pois, a partir disso, pude refletir do valor de práticas pedagógicas eficazes para construir um vínculo com os alunos e promover um ambiente respeitoso, a fim de favorecer o aprendizado em sala..

Outro aspecto importante que me chamou atenção foi a quantidade de redações que o professor precisa corrigir ao longo do bimestre. Corrigir textos demanda tempo e muita atenção, mas devido à quantidade de turmas, essa tarefa ultrapassa a carga horária do professor. Essa realidade faz com que o docente leve trabalho para casa, resultando em uma sobrecarga.

Diante disso, percebo que a correção textual não pode ser vista apenas como uma obrigação do professor de Língua Portuguesa, mas como uma parte essencial do processo de

aprendizagem. Nesse sentido,Ruiz (2010) enfatiza que o processo de correção textual é importante e deve ser considerado como um processo de aprendizagem e não apenas uma avaliação final.

Além disso, a autora propõe a correção textual-interativa, que consiste em comentários mais longos a respeito da escrita do aluno, como se fossem "pequenos bilhetes" elaborados pelo professor feitos para os alunos. Esse tipo de correção prioriza o diálogo entre o docente e aluno (Ruiz, 2015, p. 47). Quando a correção textual é realizada de maneira interativa, contribui diretamente para o aprimoramento da competência escrita dos alunos.

As experiências desenvolvidas na UEG e na escola tiveram um impacto profundo no meu crescimento como futura professora. Nos encontros quinzenais com o professor orientador e os colegas de estágio, tivemos a oportunidade de discutir pesquisas, metodologias e estratégias de ensino da Língua Portuguesa, o que se mostrou essencial para orientar minha prática em sala de aula. Esses momentos também serviram para trocar experiências, esclarecer dúvidas e analisar os desafios encontrados na aplicação do conteúdo no Ensino Fundamental. Além disso, pude refletir sobre minhas próprias leituras, produções escritas e atividades realizadas durante o semestre, percebendo pontos fortes e aspectos que precisavam ser aprimorados, o que contribuiu significativamente para meu amadurecimento profissional e para a construção de uma prática docente mais consciente e planejada.

Além dessas atividades, realizei uma microaula sobre " Adjetivação, relação do adjetivo com o substantivo, argumentação e persuasão", juntamente com meu colega do estágio, Lucas. Ao elaborarmos essa aula, buscamos desenvolver nos alunos estratégias de argumentaçãoo e reescrita de seus próprios textos. Essa atividade foi essencial, pois produzimos um plano de aula e um material didático autoral, aplicando conceitos e teorias estudados no curso de Letras. Ao produzirmos o material didático e a aula, pensamos em produzir uma aula interativa, que favorece uma aprendizagem interativa, conforme argumentam Swiderski e Costa Hubes (2009), que relatam experiências que envolvem abordagens sociointeracionista nas escolas.

Na escola, iniciei observando as aulas do professora regente, o que me fez analisar e compreender como era a organização das turmas. Além disso, apliquei provas e realizei correção de redações. Durante as correções, observei dificuldades recorrentes entre os alunos do 6º ano, como problemas na construção do texto, coesão e coerência, adequação ao gênero proposto e letras de difícil leitura.

Durante a elaboração da atividade, com base nas correções da minha professora orientadora, tive aprendizados importantes. Inicialmente, aprendi a fazer uma análise de cada questão, da escolha do texto e o tipo de pergunta que eu estava inserindo no material . Passei a refletir sobre os tipos de perguntas, perguntas de compreensão do texto e de interpretação. As correções também me levaram a refletir sobre a ordem das perguntas, se estava de maneira coerente.

A experiência de produzir material foi muito relevante, pois pude elaborar uma atividade pensando em trabalhar exatamente as dificuldades reais das turmas. Ao elaborar esse material aprendi que planejar atividades leva tempo, dedicação e uma análise verdadeira dos conteúdos que precisam ser trabalhados, além de como explorar esses conteúdos por meio de uma pergunta.

Todas as atividades que realizei durante o estágio foram muito significativas para a minha formação. As observações das aulas me ajudaram a compreender de fato como funciona a dinâmica de uma sala de aula e o quanto o papel do professor vai além de transmitir conteúdos: envolve também saber se relacionar com os alunos e manter a autoridade de forma respeitosa. Ao corrigir as redações, pude perceber de perto as dificuldades reais que os estudantes enfrentam na escrita, o que me fez refletir sobre a importância de um trabalho contínuo com a produção textual. Já as atividades desenvolvidas na UEG foram essenciais para me dar mais segurança e preparo para a próxima fase do estágio, quando terei a responsabilidade de assumir uma turma durante as regências.

Considerações finais

O estágio supervisionado foi uma etapa muito importante da minha formação. Estar dentro da escola me permitiu ver de perto a rotina dos professores, as dificuldades enfrentadas no dia a dia e, ao mesmo tempo, o quanto esse trabalho é essencial na vida dos alunos. Foi um período de muito aprendizado, em que pude observar aulas, corrigir redações, participar da aplicação de provas e, principalmente, desenvolver e aplicar o projeto de leitura com a obra *Malala, a menina que queria ir à escola*. Esse projeto me marcou porque mostrou como atividades de leitura bem planejadas podem despertar interesse e envolver os estudantes de verdade.

O diário de campo se mostrou fundamental nesse processo, pois me ajudou além de organizar minhas ideias e refletir de forma mais consciente sobre minhas experiências na escola. Ao registrar minhas observações, pude enxergar com mais clareza não apenas os aspectos positivos, mas também os desafios enfrentados na escola pública, como a falta de recursos, a sobrecarga dos professores e as avaliações padronizadas que nem sempre correspondem às necessidades reais dos alunos. Além disso, esse registro me permitiu perceber como esses obstáculos afetam diretamente a prática docente, reforçando a importância de planejamento, criatividade e adaptação na regência, e me fez valorizar ainda mais a complexidade e a responsabilidade de ser professora.

Concluo esta etapa com a certeza de que escolhi a profissão certa. O estágio me mostrou como ser professora na prática é realmente desafiador, mas também me fez enxergar a regência de outra forma e reforçou minha convicção de que quero seguir esse caminho. Foi um período difícil, mas enriquecedor, que me deu mais confiança e clareza sobre o impacto da educação. Saio dessa experiência consciente das dificuldades, mas motivada a seguir com responsabilidade, dedicação e compromisso com meu papel como educadora.

Referências

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Revisa Goiás*. Disponível em: Revisa Goiás – SEDUC. Acesso em: 1 set. 2025.

RUIZ, Eliane Donaio. *Como corrigir redações na escola*: uma proposta textual-interativa. 2. ed.São Paulo: Contexto, 2015. p. 47.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição Abordagem Sociointeracionista & Sequência Didática: relato de uma experiência. *Línguas e Letras*, vol. 10, n. 18, p. 113-128, 1° sem. 2009. Disponível em: https://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2253. Acesso em: 1 set. 2025.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 101.

YOUSAFZAI, Malala; LANGFORD, Patricia. *Malala:* a menina que queria ir à escola. São Paulo: Salamandra, 2013.

Relato de experiência a partir do Estágio Supervisionado

Lara Stéffany da Silva Madureira[208]
Emilly Rosa da Silva Monteiro[209]
Luana Lopes Xavier[210]

Resumo: O estágio supervisionado constitui um momento fundamental da formação docente, pois possibilita vivências que articulam teoria e prática. O presente relato descreve a experiência em andamento na Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva, em Anápolis-GO, junto à turma do 4º ano do Ensino Fundamental. Inicialmente, realizamos a ambientação institucional, conhecendo os espaços da escola e a equipe gestora. Em seguida, passamos a acompanhar a turma, composta por 30 alunos, entre eles estudantes com necessidades específicas, o que evidenciou a relevância das práticas inclusivas. As atividades desenvolvidas envolvem apoio em sala de aula, elaboração de materiais, acompanhamento individualizado, participação em projetos interdisciplinares e condução de aulas, com destaque para conteúdo de Matemática, como fração, multiplicação e divisão. Essa experiência nos permite compreender os desafios e as responsabilidades da profissão, além de reforçar a importância da atuação docente no desenvolvimento integral dos alunos. O estágio, portanto, se apresenta como um espaço formativo essencial, que contribui para a construção da identidade profissional e para o fortalecimento do compromisso social do professor.

Palavras-chave: estágio supervisionado; prática docente; inclusão escolar.

Introdução

O estágio supervisionado representa um componente curricular essencial na formação de professores, pois proporciona ao acadêmico a vivência prática da realidade escolar, articulando teoria e prática de maneira significativa. Trata-se de um momento em que o futuro educador tem a oportunidade de observar, refletir e atuar de forma consciente diante das demandas pedagógicas, compreendendo os desafios e possibilidades da docência. O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência de estágio realizada na Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva, em Anápolis-GO, destacando as observações feitas no

[208] Graduanda do Curso de Pedagogia. E-mail: silvalarasteffany@gmail.com.
[209] Graduanda do Curso de Pedagogia. E-mail: emonteirosilva12@gmail.com.
[210] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. Doutora em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: luana.xavier@ueg.br.

cotidiano escolar, as atividades desenvolvidas e as aprendizagens construídas ao longo do processo. A escolha por esse tema se justifica pela relevância do estágio como espaço de construção da identidade profissional docente, bem como pela sua contribuição para a formação de profe ssores críticos, reflexivos e comprometidos com a transformação social. Nesse sentido, este relato busca evidenciar a importância do estágio supervisionado não apenas como requisito acadêmico, mas como vivência formativa indispensável para a consolidação de saberes pedagógicos, para o fortalecimento das relações humanas e para a compreensão do papel social da escola.

Desenvolvimento

O estágio supervisionado é um componente essencial da formação de professores, pois possibilita ao acadêmico a vivência concreta da realidade escolar, articulando teoria e prática. De acordo com a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (2022), trata-se de uma etapa formativa que permite observar, refletir e atuar em situações reais de ensino, contribuindo para a construção da identidade profissional docente.

Tracz e Dias (2006) destacam que o estágio representa uma oportunidade de aprofundamento dos conhecimentos pedagógicos, promovendo o desenvolvimento de competências necessárias à prática profissional. Para Bianchi (1998), citado por Tracz e Dias (2006), quando bem conduzido, o estágio beneficia não apenas o estagiário, mas também o processo educativo da escola, gerando impactos positivos na comunidade escolar e na sociedade.

Dessa forma, o estágio não deve ser entendido apenas como exigência curricular, mas como espaço de formação crítica e reflexiva, que contribui para a consolidação de saberes pedagógicos, para o fortalecimento das relações humanas e para a compreensão do papel social do professor.

O estágio foi realizado na Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva, localizada em Anápolis- GO, com início em 12 de março de 2025. O primeiro contato incluiu a

apresentação institucional e a ambientação nos espaços escolares, como salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), secretaria e sala dos professores. A acolhida da equipe gestora e pedagógica favoreceu a compreensão da organização e do funcionamento da instituição.

Em seguida, iniciou-se o acompanhamento da turma do 4º ano "E", sob regência da professora Elisabeth. A sala é composta por 30 alunos, dos quais quatro apresentavam necessidades específicas: dois com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo um não verbal, uma aluna com miopia e outra com TDAH. Apenas os alunos com TEA contavam com apoio de auxiliares. Além disso, no segundo semestre, a turma passou a contar com uma estudante estrangeira, vinda da Bolívia, cuja presença trouxe novos aspectos ao processo de interação e comunicação em sala. Essa realidade possibilitou observar de perto o desafio da inclusão escolar e a importância da adaptação de estratégias pedagógicas.

As atividades desenvolvidas incluíram:

- apoio na elaboração e organização de materiais;
- acompanhamento individual de alunos com dificuldades;
- auxílio em atividades de leitura, escrita e Matemática;
- colaboração em tarefas práticas, como recorte, colagem e lembrancinhas;
- participação em projetos temáticos e atividades interdisciplinares;
- condução de uma atividade pedagógica, sob orientação da professora regente.

Foi possível observar que a professora utilizava estratégias diversificadas, muitas vezes lúdicas e interativas, favorecendo a motivação dos alunos e tornando o processo de aprendizagem mais significativo. Destaca-se também o acompanhamento de estudantes em processo de alfabetização, principalmente aqueles que necessitavam de reforço, o que exigiu maior atenção e individualização no atendimento. Além da rotina de sala de aula, o estágio proporcionou a vivência de momentos coletivos, como projetos comemorativos, atividades cívicas e recreação, evidenciando o papel da escola na formação cidadã e no fortalecimento da integração entre família, comunidade e instituição. Essas práticas ampliaram a

compreensão de que a docência vai além da transmissão de conteúdos, abrangendo também valores sociais, culturais e humanos.

Após as férias escolares, retornamos à Escola Rosevir Ribeiro de Paiva para iniciarmos a regência como professores, em agosto de 2025. Nessa etapa, estamos realizando a regência da turma do 4º ano do Ensino Fundamental, levando conteúdos voltados para a disciplina de Matemática. Desenvolvemos atividades e propostas sobre fração, multiplicação e divisão, proporcionando aos alunos momentos de aprendizado significativo e de prática orientada, sempre buscando adequar as estratégias às necessidades da turma.

A experiência está sendo enriquecedora e desafiadora, pois exige sensibilidade, postura e responsabilidade. O estágio nos permite vivenciar, de forma prática e reflexiva, a complexidade da docência e a importância de um trabalho pedagógico comprometido com a inclusão e com a formação integral do estudante.

Considerações finais

O estágio supervisionado que realizamos na Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva representa para nós uma etapa fundamental na nossa formação como futuras professoras. Essa experiência nos permite vivenciar na prática aquilo que aprendemos na teoria, ampliando a compreensão sobre os desafios e as responsabilidades da docência. Ao acompanhar e interagir com a turma do 4º ano, percebemos o quanto é necessário desenvolver sensibilidade, paciência e estratégias diferenciadas para atender às necessidades de cada aluno, principalmente no contexto da inclusão escolar.

Entendemos que o estágio não é apenas uma exigência acadêmica, mas um espaço de crescimento pessoal e profissional, onde construímos nossa identidade docente e aprendemos a lidar com situações reais do cotidiano escolar. A oportunidade de assumir a regência e de trabalhar conteúdos de Matemática, como fração, multiplicação e divisão, fortaleceu nossa autonomia e nos desafiou a planejar e conduzir as aulas com responsabilidade.

Assim, consideramos que essa vivência contribui não só para nossa formação acadêmica, mas também para a nossa compreensão sobre o papel social do professor, que vai muito além de ensinar conteúdos: envolve formar cidadãos críticos, participativos e humanos. Por isso, seguimos nesse processo com o compromisso de aprender continuamente e buscar sempre práticas pedagógicas que façam diferença na vida dos estudantes.

Referências

ESCOLA MUNICIPAL ROSEVIR RIBEIRO DE PAIVA **.** *Projeto Político Pedagógico.* Anápolis, 2024.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (RBEP). O estágio supervisionado como espaço de formação e reflexão da prática docente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 103, n. 262, p. 1-16, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/hX97HhvkMZnDnkxLyJtVXzr/. Acesso em: 18 set. 2025.

Da teoria à sala de aula: reflexões sobre o estágio em língua portuguesa e inglesa: um relato de estágio no Colégio Estadual Zeca Batista

Larissa Lopes Ferreira[211]
Maria de Lurdes Nazário[212]
Francisco Edilson de Souza[213]

Resumo: Relato de experiência nos estágios de Língua Portuguesa I e Língua Inglesa I, escrito por Larissa Lopes Ferreira, detalhando suas experiências no Colégio Estadual Zeca Batista, em Anápolis, Goiás, escola que atende a uma população de baixa renda e alunos com defasagem idade/série. A aluna-estagiária foi acompanhada pela Professora Sílvia nas turmas de 6º, 8ºA e B e 9º anos em Língua Portuguesa e pela Professora Maria Lindelci nas turmas de 6°, 8°A e 8°B anos em Língua Inglesa.

Palavras-chave: relato de experiência; estágio; língua portuguesa; língua inglesa.

Introdução

O presente relato de experiência visa apresentar, analisar e refletir as vivências de estágio em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa, vividas no Colégio Estadual Zeca Batista, em Anápolis – Goiás.

O estágio foi realizado acompanhando as turmas de 6º, 8º A e B, e 9º anos sob a orientação da Professora Sílvia (Língua Portuguesa) e nas turmas de 6º e 8º A e B sob a orientação da Professora Maria Lindelci (Língua Inglesa). O relato se fundamenta na importância da prática docente em contextos escolares marcados por desafios

[211] Graduanda do Curso de Letras Português e Inglês - UEG: Unidade Universitária Socioeconômicas e Humanas - UnUCSEH - Nelson de Abreu Junior - E-mail:larissalopesf12@gmail.com.
[212] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Letras Português e Inglês Maria de Lurdes Nazário. E-mail: mariadelurdesnazario@gmail.com.
[213] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Letras Portugês e Inglês - Mestre em Linguística Aplicada pelo Departamento de Língua Estrangeira e Tradução - LET - Universidade de Brasília - Francisco Edilson de Souza. E-mail: francisco.souza@ueg.br.

socioeconômicos, pedagógicos e na importância da observação da prática docente em contextos de ensino em escolas públicas.

O objetivo central deste relato é refletir as experiências de estágio, destacando como o contexto escolar e as políticas educacionais estaduais como a ênfase em resultados quantitativos e a utilização do material "Revisa Goiás" interferem diretamente no planejamento e na prática da professora de Língua Portuguesa em sala de aula e também analisar as dinâmicas de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, destacando as metodologias empregadas pela professora, as dificuldades encontradas pelos alunos e as reflexões geradas na estagiária.

A experiência se mostrou enriquecedora ao proporcionar a observação de estratégias pedagógicas como a priorização do material estadual em detrimento de outros recursos para melhor preparo dos alunos para as avaliações externas, e ao evidenciar as dificuldades dos estudantes em atividades de produção textual, como a da caixa misteriosa, orientadas pela Professora Sílvia.

O estágio também proporcionou uma imersão prática, permitindo a observação da dedicação da Professora Lindelci em criar um ambiente de aprendizado positivo e na elaboração de atividades de autoria da própria alinhadas à BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e ao DCGO (Documento Curricular para Goiás), com foco no desenvolvimento das habilidades de escrita e escuta dos alunos em língua inglesa.

Desenvolvimento

O estágio supervisionado de Licenciatura em Letras (Português-Inglês) foi vivenciado no Colégio Estadual Zeca Batista, em Anápolis – Goiás, uma instituição de ensino fundamental e médio que se destaca por sua missão de garantir acesso e permanência a estudantes de baixa renda. Localizada no bairro Vila Góis, a escola está inserida em um contexto urbano marcado por diversidade cultural e desafios sociais e econômicos significativos.

O perfil do corpo discente é heterogêneo, apresentando uma parcela significativa de alunos com defasagem idade/série, baixa autoestima e histórico de pouca participação familiar, o que exige da escola a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas e projetos de reforço contínuo.

A análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do colégio indica uma proposta fundamentada em uma educação de caráter transformador, inclusivo e crítico, centrada no aluno e alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às Diretrizes Curriculares do Estado de Goiás (DCGO). Em minha percepção, o PPP não está sendo cumprido em sua integridade, embora haja um esforço significativo para implementar seus princípios. A proposta do colégio está alinhada à BNCC e às DCGO, o que é excelente na teoria. Contudo, essa implementação exige tempo para formação de professores, reestruturação curricular e mudança de cultura. A pressa ou a falta de acompanhamento contínuo dificulta a consolidação dessa base, fazendo com que a prática do dia a dia, muitas vezes, ainda se apoie em métodos mais tradicionais, distantes da "educação centrada no aluno".

A metodologia adotada pela escola é uma abordagem sócio-construtivista, valorizando a interdisciplinaridade e a contextualização do conhecimento para a construção de aprendizagem significativa. O PPP também prevê o uso de materiais complementares como o Revisa Goiás para lidar com as dificuldades de aprendizagem e ajustar as práticas pedagógicas.

O Revisa Goiás é um material didático estruturado e articulado, criado pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO), com o principal objetivo de apoiar as ações de recomposição das aprendizagens dos estudantes da rede pública estadual, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática. Ele é elaborado com base nos Documentos Curriculares, na Matriz de Referência do SAEB e nos resultados das avaliações externas, visando desenvolver as habilidades curriculares e o avanço na proficiência dos alunos. O material é elaborado bimestralmente e é frequentemente utilizado pelos professores para otimizar o planejamento de aulas e preparar os estudantes para as avaliações.

No contexto do Colégio Estadual Zeca Batista, o material é usado como um dos recursos complementares para lidar com as dificuldades de aprendizagem e é priorizado pelos

professores, pois os conteúdos são considerados "mastigados" para que os alunos obtenham boas notas nas provas estaduais e satisfaçam as exigências da SEDUC. Este arcabouço teórico, embora sólido, entra em tensão direta com as exigências externas de resultados quantitativos, como observado nas vivências de estágio.

O estágio de Língua Portuguesa I foi realizado acompanhando a Professora Sílvia nas turmas de 6º, 8º A e B e 9º anos. Desde o primeiro dia de vivência, em 12 de março de 2025, o impacto das políticas estaduais no cotidiano escolar se tornou evidente. A rotina da graduanda foi iniciada com a participação em um trabalho coletivo para discutir a primeira nota do SAEGO (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás), cujo resultado negativo nas disciplinas de Linguagens e Matemática exigiu a elaboração de um plano de ação imediato para a SEDUC (Secretaria de Estado da Educação).

Essa pressão por obter "resultados quantitativos significativos" se refletiu diretamente na escolha metodológica da professora. Segundo seu próprio depoimento, embora o livro didático e os literários fossem excelentes, ela optou por priorizar o trabalho com o Revisa Goiás e atividades de autoria própria. A justificativa era pragmática: os alunos precisavam estar preparados para as provas estaduais, cujos conteúdos são "mastigados pelo Revisa", a fim de obterem notas satisfatórias e evitar "problemas com o resultado final". Essa escolha ilustra a constante necessidade do professor de negociar entre o que a teoria pedagógica e os recursos disponíveis sugerem (ensino contextualizado e uso de literários) e o que o sistema de avaliação exige. A vivência permitiu observar a dificuldade dos alunos em atividades de produção textual, como na correção da atividade da "caixa misteriosa", essa atividade foi proposta pela professora como atividade para casa depois de uma sequência didática sobre o gênero: contos de mistério. Nos minutos finais da aula os alunos tiveram contato com algum objeto misterioso e em casa deveriam escrever uma história baseada no objeto misterioso. O objeto apresentado aos alunos poderia ser antigo, comum, estranho ou encantador. O mais importante no texto produzido era que ele fosse o centro da narrativa estimulando nos alunos sua imaginação e criatividade, o trabalho na construção de enredo, personagens e ambientação, a atribuição de significados e histórias a objetos simples ou inusitados. A maior parte dos

textos foi desclassificada por fugir ao tema proposto, muitos alunos mal citaram o objeto indicando desafios na compreensão de comandos e na adequação à proposta solicitada, uma realidade que exige um foco constante nas habilidades de escrita e interpretação, conforme previsto pelo PPP e pela BNCC.

Paralelamente, a experiência de estágio em Língua Inglesa I foi desenvolvida nas turmas de 6º e 8º A e B, sob a orientação da Professora Maria Lindelci. Nessa vivência, o foco de reflexão recaiu sobre os desafios da motivação e da adaptação metodológica no ensino de uma segunda língua em escola pública. A Professora Lindelci, seguindo as diretrizes curriculares da BNCC e do DCGO, utilizou atividades de autoria própria e priorizou a escrita no caderno, reconhecendo-a como uma das competências mais desafiadoras. No entanto, o maior obstáculo pedagógico foi o desinteresse explícito dos alunos do 6º ano, que frequentemente alegavam não ver a relevância do inglês, justificando que "não iriam sair do país".

Essa resistência exigiu da professora uma postura empática e a adoção de uma metodologia que buscava ativamente contextualizar o aprendizado, utilizando exemplos práticos e situações do cotidiano para reforçar que o domínio do inglês transcende viagens e abre portas para acesso à informação, entretenimento e desenvolvimento pessoal. O esforço em adaptar o conteúdo à realidade dos alunos demonstra a busca por uma aprendizagem significativa, alinhada à concepção sócio-construtivista do PPP.

A junção das vivências em Língua Portuguesa e Língua Inglesa confirmou o estágio como um catalisador de reflexão sobre a prática docente. As duas experiências, embora em disciplinas distintas, convergiram para a importância da adaptação metodológica e do acolhimento do contexto do aluno.

A observação da Professora Sílvia (LP) expôs a interferência do sistema de avaliação e a consequente limitação da autonomia docente pela pressão dos resultados. Por outro lado, a experiência com a Professora Maria Lindelci (LI) destacou a necessidade urgente de o professor atuar como um agente motivador, contextualizando a língua para superar a resistência dos estudantes.

A imersão, especialmente após a experiência do estagiário em uma escola bilíngue particular, gerou uma profunda reflexão sobre a necessidade de professores com dupla habilitação. O estágio forneceu uma nova perspectiva sobre os desafios e as realidades do ensino em contextos diferentes, reforçando a convicção de que o papel do professor é fundamental para inspirar a aprender, independentemente do ambiente ou da disciplina.

Considerações finais

O estágio supervisionado, realizado no Colégio Estadual Zeca Batista em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa, cumpriu seu papel de imersão essencial na realidade da educação básica e no cotidiano do trabalho docente, proporcionando um desfecho provisório para a reflexão sobre o ensino-aprendizagem em contextos diversos.

As práticas do estágio fomentaram uma reflexão crítica sobre as tensões existentes entre as necessidades reais dos alunos (muitos com defasagem e baixa autoestima) e as exigências do sistema educacional, que prioriza resultados quantitativos e o uso de materiais padronizados como o Revisa Goiás.

As vivências nessa escola evidenciaram o desafio do professor em equilibrar a autonomia pedagógica com as diretrizes estaduais. Simultaneamente, a experiência de ensino de Língua Inglesa em escola pública, gera uma reflexão profunda sobre a importância da formação de professores com dupla habilitação e a necessidade de adaptação metodológica para lidar com a falta de motivação e o questionamento dos alunos sobre a relevância da segunda língua.

Em suma, o estágio se consolidou não apenas como um requisito curricular, mas como uma oportunidade valiosa de crescimento profissional e pessoal. A junção das observações em sala de aula com as discussões teóricas na UEG, reforçam a consciência sobre o papel essencial do educador em inspirar, motivar e adaptar-se aos desafios do ambiente de ensino, independentemente da disciplina ou do contexto escolar. Este trabalho se configura como um

importante registro que certamente influenciará a trajetória e as futuras decisões na área da educação da graduanda.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018.
Habilidade EF06LI01: Reconhecer e usar cumprimentos e formas de apresentação pessoal em língua inglesa.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Colégio Estadual Zeca Batista. Projeto Político-Pedagógico:* Triênio 2023–2025. Anápolis: Colégio Estadual Zeca Batista, 2024.

GOIÁS. *Documento Curricular para Goiás – Ampliado – Ensino Fundamental – Língua Inglesa*. Seduc-GO, 2020.

Tecnologia a serviço da proximidade: a digitalização de baixo custo e a valorização do atendimento no Sacolão Afonso

Laydiane Ribeiro de Jesus[214]
Adriana Aparecida Costa[215]

Resumo: o supermercado de varejo 'Sacolão Afonso' desempenha um papel essencial na economia local e na dinâmica social do bairro Jaiara, em Anápolis. Atuando como ponto de acesso conveniente a bens essenciais e suprindo a necessidades da comunidade. Contudo, sua sobrevivência é ameaçada pela estrutura demasiada simples na qual possuem lacunas que interceptam possível crescimento e os distanciam da concorrência. Este relatório visa descrever a estratégia de gestão e o modo de operação do estabelecimento e pontuando os decorridos pontos de melhorias. O Sacolão Afonso apresenta como vantagem competitiva a capacidade de oferecer atendimento personalizado, flexibilidade no sortimento de produtos e agilidade na adaptação às demandas sazonais e locais. A gestão de estoque de alta rotatividade é um ponto positivo, aliada a fidelização da clientela devido à proximidade, são cruciais para manter o fôlego do comércio e manter os lucros.

Palavras-chave: modernização; varejo; digitalização.

Introdução

O sacolão e supermercado Afonso, instaurando-se como ponto de convergência social e econômico do seu entorno, representa uma estrutura comercial distinta e insubstituível para o seu bairro. Auferindo não apenas clientes, mas vínculos pessoais que o torna parte da vida das pessoas que usam seu serviço. Contudo, a relevância social do estabelecimento contrasta com a fragilidade de sua estrutura e operações internas frente aos desafios da modernidade e suas demandas. O estágio se insere neste contexto ao tomar como estudo de caso o Sacolão Afonso, um minimercado que, embora mantenha uma clientela fiel e rotineira, peca com significativo déficit tecnológico em muitos pontos da sua estrutura. Caracterizando ausência de digitalização nos estoques, reposição, inutilização de computadores no caixa e outros. Vendas

[214] Graduando do Curso de administração: Laydiane Ribeiro de Jesus. E-mail: Laydianeribeiro-@hotmail.com.
[215] Orientador(a) desse trabalho. Especialista em Gestão estratégica de marketing pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás: Adriana Aparecida Costa. E-mail: adriana.aparecida@ueg.br.

sendo feita com somas através de calculadora, sem uso de códigos de barras para rastreio e facilidade, e estoques sendo acompanhados manualmente sem controle digitalizado dos vencimentos.

A importância desse trabalho reside em relatar os pontos falhos, como a ausência de processos digitais essenciais afeta diretamente a lucratividade da empresa, a competitividade de preços, o crescimento e a gestão do negócio. A persistência no uso de processos operacionais datados, como observados no Sacolão Afonso, eleva o risco de erros financeiros, perdas por vencimento de produtos e até comprometimentos legais junto a vigilância sanitária. Não abstendo, o enfraquecimento perante a concorrência.

Desse modo, aqui será relatado dois pontos centrais do estágio: (1) A análise do impacto das deficiências estruturais (logísticas e tecnológicas) do Sacolão Afonso; e (2) a propostas de melhorias estruturais de baixo custo e simples aderência, focado na implementação de pontos de venda eletrônicos e com controle de estoque digital. As razões para a elaboração desse relato se fundam na urgência em prover subsídios práticos para a modernização do varejo local, assegurando sua manutenção e sobrevivência econômica e função social.

Desenvolvimento

Desafios iniciais e a primeira impressão

A primeira impressão do Sacolão Afonso revelou gargalos já na entrada do estabelecimento, no caixa. A prática em somar itens de cada cliente manualmente em uma calculadora comum resultava em fila, essa que poderia ser amenizada com um sistema eletrônico, consequentemente, e várias vezes as contas eram reiniciadas pois a dúvida sobre o valor era recorrente. Foi fácil perceber que erros de cálculo possivelmente aconteciam e podiam prejudicar a empresa, comprometendo a confiança e precisão financeira. Paralelamente, a concorrência sempre rompia na frente, já que com a imprecisão de dados das

receitas e estoques dificulta lançar mão de amortizações e vantagens para fazer promoções mais atraentes aos clientes. Outro ponto focal foram as mercadorias, algumas com baixo estoque mesmo sendo produtos essenciais como arroz e feijão, esses eram dispostos numa ordem orgânica gerida pelo proprietário baseada na percepção constituída apenas pela experiência, sem dados ou sistema que o respaldasse sobre vencimentos ou perdas. O estoque era pouco, confiando apenas na prestatividade dos distribuidores. O proprietário informou que havia um sistema de registro de produtos, porém era inutilizado.

Diagnóstico e planejamento: escolhendo uma digitalização simples e eficaz

O diagnóstico inicial apontou a necessidade urgente de digitalização do estabelecimento, tanto nas vendas como no estoque. Para o Sacolão Afonso, proprietário e colaboradores, ficou claro que para ser implantada e utilizada dois fatores eram importantes, preço e praticidade. Com orçamento disponível limitado era importante ter escolhas precisas. O modelo de digitalização escolhido foi um de baixo custo, que envolvia a utilização do programa de registro já existente também planilhas de hardware já existentes no computador, com códigos abertos e licenças acessíveis, poupando gastos. A fase de planejamento focou em mapear os itens mais vendidos do sacolão para catalogação inicial e registro no sistema, dados como valores e data de vencimento também acompanharam, quantidade comprada e próxima data prevista para compra junto ao distribuidor. Com prioridade em desmitificar aos colaboradores e proprietário de que seria um processo oneroso e difícil.

Implementação de ponto de venda eletrônico e desafio de adaptação da equipe

A implementação física do ponto de venda eletrônico foi rápida, já que o programa de registro estava instalado, mas houve atualizações feitas por um técnico especializado. O maior desafio foi a adaptação, tendo vista todos serem acostumados a fazerem os processos e cálculos manualmente e a confiar na memória, a transição gerou uma leve resistência inicial que foi transpassada com a percepção dos benefícios que as mudanças trariam. Para superar as barreiras, todos receberam um treinamento de como operar o sistema e os softwares, sempre ressaltando que os programas não seriam uma verba gasta, mas sim investida, pois reduziria filas, erros, e igualmente importante, o comprovante fiscal para o consumidor. Esse respaldaria os dois lados da transação comercial e profissionalizaria a imagem do Sacolão Afonso. A chave da participação foi a participação ativa do proprietário no processo e a celebração dos primeiros resultados, como a redução do tempo de atendimento no caixa e a diminuição de falta e vencimento dos produtos nas prateleiras.

O impacto da gestão de estoque digitalizada

Com o novo modelo de gestão de estoque, onde os processos foram digitalizados, o que antes era um modelo reativo executado em formato de urgência, tornou-se mais preditivo e organizado. A percepção da equipe do que era um processo complexo, foi ficando mais aceito na medida em que seu funcionamento foi compreendido e as vantagens do novo mecanismo foi absorvido. Houve dificuldades no início, na compreensão e uso do sistema digitalizado, já que todos no sacolão eram acostumados a sistema antigos e informais. Mas com o auxílio do técnico e com a boa vontade de todos, suas capacidades de execução e entendimento prosperaram com o tempo. O novo sistema passou a permitir uma gerência mais fácil do estoque, consequentemente, gestão mais eficaz do ponto do pedido, contribuindo para o rastreio dessa mercadoria e sua necessidade de reposição. Ficou perceptível que a margem de lucro não é das maiores, já que é um comércio pequeno e sua configuração e poder de

negociação é reduzido, no entanto, a digitalização permitiu que houvesse pontos de economia relevantes. As perdas por perecibilidade diminuíram, pois, as datas de vencimento se tornaram mais controladas. O que deu não apenas mais lucro, mas também, um respaldo aos olhos de todos de que as mudanças feitas não foram em vão.

A valorização dos colaboradores e o atendimento potencializado pela tecnologia

O êxito não foi apenas na área tecnológica como também entre os colaboradores. O grande diferencial do Sacolão Afonso sempre foi o atendimento pessoal, próximo e atento ao seu cliente. Com ajuda do ponto de venda eletrônico, automatizando tarefas de cálculo e de estoque, o proprietário e equipe se viram com mais tempo para interagir com os clientes e antecipar as necessidades deles. O sistema, em sua simplicidade, se tornou ferramenta para apoiar a memória dos colaboradores para que o melhor atendimento seja prestado, fidelizando ainda mais sua clientela.

Considerações finais

O presente relato de experiência sobre o Sacolão Afonso reitera que a sobrevivência do pequeno varejo comunitário está diretamente ligada à sua capacidade de adaptação e disposição de transição operacional. O comércio, essencial para a dinâmica e suprimento dos moradores do seu arredor, no bairro Jaiara, estava com seu potencial de crescimento e sua sustentabilidade ameaçados por processos antigos, como a soma manual pela calculadora e a gestão de estoque analógica. As melhorias propostas e implementadas, focadas na digitalização de baixo custo (com o ponto de venda digitalizado e o sistema de estoque simplificado), provaram ser a alavanca necessária para elevar para elevar a precisão do controle financeiro, reduzir perdas por perecibilidade e permitir um posicionamento de mercado que seja estratégico, baseada em dados reais e mais precisos.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

No entanto, a conclusão mais significativa deste estudo reside na dualidade entre eficiência e humanização. A tecnologia serviu não para substituir, mas para potencializar o capital humano do Sacolão Afonso. Ao liberar a equipe de tarefas repetitivas e passíveis de erro, o tempo e atenção foram direcionados para o atendimento personalizado e a fidelização da clientela, que são os verdadeiros pilares de sua manutenção econômica e função social no contexto local.

Referências

SEBRAE. *Transformação digital para pequenos negócios*: um guia prático. Brasília, Sebrae, 2025. Disponível em: https://sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/PE/Anexos/Transforma%C3%A7%C3%A3o%20Digital%20para%20Pequenos%20Neg%C3%B3cios%20Um%20Guia%20Pr%C3%A1tico.pdf. Acesso em: 30 set. 2025.

SEBRAE-SC. *Tecnologia e inovação para mercado*s: redução de perdas e aumento das vendas. Blog Sebrae-SC, 01 de setembro de 2025. Disponível em: https://www.sebrae-sc.com.br/blog/tecnologia-e-inovacao-para-mercados. Acesso em: 30 set. 2025.

Estágio supervisionado em administração: desafios e aprendizados no Brasil Park Shopping

Leidiorrany Cristiny Oliveira da Silva[216]

Adriana Aparecida Costa[217]

Resumo: Este trabalho apresenta um relato das experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado em administração, sendo realizado no Brasil Park Shopping, sob a gestão da Terral Shopping Centers, entre abril de 2025 a dezembro de 2026. Nesse período, pude desempenhar atividades relacionadas ao suporte em processos de auditoria, elaboração e consolidação de relatórios de vendas, além da coleta e interpretação de dados quantitativos e qualitativos. Nesse período, ficou evidente a existência de gargalos no processo de controle de vendas, principalmente pelas inconsistências presentes nas informações fornecidas pelos lojistas, fator que compromete o fechamento mensal dos dados. Diante desse cenário, foram propostas algumas melhorias estratégicas, incluindo a implementação de relatórios padronizados e a realização de encontros periódicos com os lojistas para destacar a importância da informação fornecida por eles. Essa experiência proporcionou não somente o aprimoramento de competências técnicas, mas também uma compreensão mais aprofundada sobre a complexa dinâmica da gestão de shopping centers, especialmente no que se refere aos desafios inerentes à governança, controle e auditoria em organizações do setor privado.

Palavras-chave: auditoria; estágio; shopping; administração.

Introdução

O estágio supervisionado representa uma ponte essencial entre o conhecimento teórico adquirido em sala de aula e a realidade prática do ambiente corporativo. E no curso de Administração, essa etapa formativa assume um papel fundamental na solidificação dos conhecimentos, uma vez que proporciona a aproximação necessária com as rotinas administrativas, os processos de gestão e as complexidades ligadas à análise estratégica organizacional.

[216] Graduanda do Curso de Administração. E-mail: leidiorranycristiny75@gmail.com.
[217] Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de Administração. Especialista pela Universidade Estadual de Goiás. E-mail: adriana.aparecida@ueg.br.

O principal objetivo deste trabalho reside em compartilhar as experiências adquiridas durante o estágio no Brasil Park Shopping, um shopping center situado em Anápolis (GO) e administrado pela Terral Shopping Centers, empresa que compõe o Grupo Terral. Esta jornada de estágio teve início em abril de 2025 e permanece em desenvolvimento, com atividades voltadas para os processos de auditoria e controle de vendas.

Desenvolvimento

A organização concedente

A Terral Shopping Centers integra o Grupo Terral, organização empresarial fundada em 1987, que se destaca por sua atuação diversificada em diversos segmentos, abrangendo infraestrutura, energia, incorporação imobiliária e administração de centros comerciais. O Brasil Park Shopping, localizado em Anápolis (GO), constitui um dos principais empreendimento sob a gestão da Terral, que ao longo dos anos se consolidou como uma referência regional de destaque, não apenas pela sua expressiva dimensão estrutural e diversidade de lojas comerciais, mas também devido à sua relevante importância socioeconômica para a cidade e toda a região ao redor.

Este shopping center abrange um mix de lojas criteriosamente planejadas, que inclui lojas âncoras, lojas satélites, quiosques, uma ampla praça de alimentação, cinema e diversos espaços dedicados ao lazer e entretenimento. Sua arquitetura e estrutura operacional foram construídas para atender com eficiência aos mais variados perfis de consumidores, conseguindo atrair um fluxo de 400 mil visitantes mensais que impulsionam o comércio local e contribuem consideravelmente para o fortalecimento da arrecadação municipal.

Sob uma perspectiva estratégica mais ampla, a Terral Shopping Centers mantém como filosofia organizacional a proximidade com seus lojistas parceiros e com os consumidores finais, oferecendo suporte e estratégias de marketing inovadoras. Além disso, a empresa investe em tecnologias avançadas de monitoramento de fluxo, sistemas integrados de gestão

de dados e soluções digitais que contribuem com a experiência do consumidor. Este conjunto de práticas reforça a imagem da Terral como uma administradora inovadora, que valoriza ao mesmo tempo a sustentabilidade ambiental e a rentabilidade dos empreendimentos sob sua gestão.

Modelo de negócios e dinâmica da cultura organizacional

O modelo de negócios adotado pela Terral Shopping Centers é baseado principalmente na geração de receita advindas dos contratos de locação. Esta receita consiste de diversas fontes, incluindo o aluguel fixo e complementar das lojas, quiosques, depósitos, etc. E além disso, as receitas vindas do estacionamento são fontes adicionais que sustentam a operação.

Essa estratégia contribui para a estabilidade financeira da organização, pois permite a diminuição de riscos operacionais e possibilita que a empresa mantenha uma base sólida e consistente de receitas mesmo durante cenários econômicos desafiadores, como a pandemia da Covid–19.

A cultura organizacional da Terral valoriza o capital humano e prioriza o desenvolvimento de relacionamentos duradouros com todos os parceiros comerciais. Sua política de RH é guiada pela capacitação e desenvolvimento contínuo dos colaboradores, pela incitação ao trabalho colaborativo e incentivo à inovação. Durante o estágio, foi observado uma gestão de conhecimento voltada para a integração efetiva entre diferentes setores, o que fortalece admiravelmente o clima organizacional.

Os valores mais enraizados no cotidiano organizacional são a integridade, o compromisso com resultados, a inovação e o respeito mútuo, princípios que se refletem visivelmente nas práticas de relacionamento estabelecidas tanto com os colaboradores internos quanto com consumidores e lojistas parceiros.

Experiência prática durante o estágio

Ao longo do período de estágio, as atividades consistem principalmente no apoio às auditorias e controle de vendas. Este trabalho envolve desde a coleta de dados fornecidos pelos lojistas até a análise quantitativa e qualitativa, dos relatórios gerados, passando pelo processo de fechamento mensal das vendas, elaboração de planilhas comparativas e cálculo de aluguéis complementares. Além das auditorias fiscais, que são realizadas com base em uma análise detalhada dos livros fiscais de certas operações.

Durante esse processo, foi necessário desenvolver habilidades técnicas para lidar eficientemente com grandes volumes de informações e dados, além de competências interpessoais fundamentais para estabelecer uma comunicação clara e efetiva com os lojistas e indivíduos de diferentes perfis.

Essa experiência revelou um aspecto sensível da operação, sendo ela a confiabilidade das informações prestadas pelos parceiros comerciais. Em diversas situações, os dados enviados pelos lojistas apresentavam inconsistências significativas ou chegavam com atrasos consideráveis, o que prejudicava o fechamento adequado dos relatórios mensais.

Essa situação demandava um tempo muito maior de conferência, múltiplas revisões e contato frequente e, por vezes, insistente com os responsáveis pelas diferentes lojas, fatores que impactaram negativamente tanto o fluxo de trabalho quanto a agilidade necessária para a tomada de decisão por parte da administração e do estagiário.

Apesar dessas dificuldades, o estágio apresentou uma oportunidade de aprendizagem, pois possibilitou compreender na prática a importância da precisão das informações para a gestão eficiente de um shopping center. Além disso, essa experiência permitiu desenvolver certa resiliência diante de prazos muito desafiadores e pressão por resultados, aspectos que são comuns e necessários no ambiente corporativo.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

Principais dificuldades identificadas e propostas de melhoria

A principal dificuldade identificada durante o estágio, foi a ausência de padronização no processo de coleta de dados. Cada lojista adotava uma forma diferente para repassar suas informações de vendas, o que aumentava consideravelmente a margem de erro e dificultava a realização de análises consistentes e confiáveis.

A limitação de colaboradores dedicados somente às atividades de auditoria também agrava a situação, considerando que grande parte da responsabilidade operacional se concentra sobre um único estagiário, situação que, embora tenha proporcionado grande aprendizado, apresentou certa dificuldade para conciliar o grande volume de trabalho demandado.

Diante desse cenário desafiador, foi sugerido durante as práticas mensais de PDCA, algumas propostas de melhoria que podem contribuir consideravelmente para a otimização e eficiência dos processos, sendo eles, primeiramente, a organização de encontros mensais com os lojistas para reforçar a importância da precisão das informações, esclarecer dúvidas recorrentes e alinhar as expectativas do negócio, além de garantir também o bom relacionamento com os lojistas.

A padronização nos informativos de vendas, fazendo com que todos os lojistas adotem, obrigatoriamente, o informe por XML (eXtensible Markup Language), um arquivo que abrange todas as informações necessárias para o fechamento mensal. Garantindo assim a uniformidade nos dados coletados.

A realização de workshops com os responsáveis pelas lojas, abordando boas práticas de preenchimento de relatórios e a preferência pelo preenchimento semanal de vendas, destacando os impactos negativos que a inconsistência de dados pode trazer para o lojista, pois o cálculo do aluguel complementar é feito com base na venda informada por eles e caso a venda esteja incorreta, pode haver a cobrança de valores indevidos.

Acredito que a adoção dessas práticas contribuiria para aumentar a confiabilidade das informações, reduzir o retrabalho e garantir maior agilidade no fechamento dos relatórios

mensais, trazendo benefícios para todo o processo operacional. Vale ressaltar que, algumas das práticas citadas acima já estão em desenvolvimento na organização.

Reflexões sobre o aprendizado adquirido

Além do desenvolvimento técnico, o estágio pode proporcionar grandes reflexões sobre o papel estratégico da administração em empreendimentos de grande porte. Esta experiência demonstrou que a gestão de um shopping center vai muito além da locação de espaços comerciais, ela envolve o desenvolvimento de relacionamentos próximos com lojistas, a análise criteriosa de indicadores de desempenho, a elaboração de estratégias de marketing, além da implementação de práticas de governança e responsabilidade social.

Neste contexto totalmente enriquecedor, o aprendizado foi muito além do domínio de ferramentas de auditoria e controle de dados, mas também possibilitou o aprimoramento de certas *soft skills,* dentre elas, destaca-se a melhoria da comunicação, tanto oral quanto escrita, que é essencial para a interação com gestores, lojistas e colegas de trabalho. E também, ficou perceptível o avanço nas competências intelectuais, como a análise crítica de dados, a resolução de problemas e a tomada de decisão sob pressão.

Sendo assim, o estágio se mostrou não apenas como um espaço de aprendizado técnico, mas principalmente como um ambiente de amadurecimento pessoal e intelectual, agregando valores indispensáveis para a formação de um administrador.

Considerações finais

O estágio desenvolvido no Brasil Park Shopping, proporcionou uma experiência enriquecedora para a formação acadêmica, profissional e pessoal. Sendo possível compreender de maneira concreta e prática os desafios complexos relacionados à auditoria e tomada de decisões no dinâmico setor de shopping centers.

Além disso, essa vivência destacou de forma coerente a importância fundamental de processos padronizados e da aproximação efetiva entre a administração e os parceiros para garantir a excelência operacional desejada.

Portanto, o estágio em desenvolvimento, consolidou competências essenciais em análise de dados, elaboração de relatórios técnicos e auditoria operacional, o que reforçou de maneira definitiva a importância da prática supervisionada como complemento indispensável à teoria estudada durante o curso de Administração. É válido ressaltar que esta etapa formativa constituiu um marco fundamental na trajetória acadêmica do estagiário, pois proporcionou uma compreensão mais madura e realista sobre os desafios e oportunidades que caracterizam o mundo empresarial contemporâneo.

Referências

BRASIL PARK SHOPPING. *Comercial - Brasil Park Shopping*. Anápolis: Brasil Park Shopping, [2025]. Disponível em: https://brasilparkshopping.com.br/comercial.asp. Acesso em: 4 out. 2025.

GRUPO TERRAL. *Institucional - Grupo Terral.* Goiânia: Grupo Terral, [s.d.]. Disponível em: https://www.terral.com.br/institucional. Acesso em: 4 out. 2025.

REVISTA SHOPPING CENTERS. *Terral Shopping Center segue em expansão ao longo de 2021.* São Paulo: Revista Shopping Centers, 2021. Disponível em: https://revistashoppingcenters.com.br/empreendedor/terral_shopping_centers_em_2021/. Acesso em: 4 out. 2025.

TERRAL SHOPPING CENTERS. *Shopping Centers - Grupo Terral.* Goiânia: Terral Shopping Centers, [s.d.]. Disponível em: https://www.terral.com.br/shopping. Acesso em: 4 out. 2025.

TERRAL SHOPPING CENTERS. *Terral Shopping Centers - Gupy.* Goiânia: Terral Shopping Centers, [s.d.]. Disponível em: https://terral.gupy.io/. Acesso em: 4 out. 2025.

Relato de Experiência do Estágio Supervisionado

Letícia Cândida Anatálio de Mesquita[218]
Maria de Lurdes Nazário[219]

Resumo: O presente texto de experiência relata as atividades que desenvolvi durante o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, realizado no Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista, em Anápolis-GO. A vivência contemplou 50 horas de semi-regência no primeiro semestre de 2025 e mais 50 horas de regência/semi-regência em andamento, desde agosto, com observação e participação das atividades de preparatório para prova e produção textual das turmas do 9º ano. Essa experiência me possibilitou refletir sobre a prática docente, especialmente diante de desafios como a falta de autonomia pedagógica, as constantes avaliações externas, o desinteresse discente e as interrupções externas na rotina escolar. Ao mesmo tempo, evidenciei a importância do compromisso e da criatividade docente para proporcionar aprendizagens mais significativas. O estágio tem se revelado fundamental para a articulação entre teoria e prática, permitindo-me compreender as múltiplas responsabilidades da docência e fortalecer a minha identidade profissional em construção.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Ensino de Língua Portuguesa; Formação de professores.

1 Introdução

O estágio supervisionado é um dos momentos mais importantes da formação docente, pois possibilita a aproximação entre teoria e prática, permitindo ao licenciando compreender melhor a realidade escolar. Durante meu estágio em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, realizado no Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista localizado no bairro Maracanã em Anápolis-GO, com carga horária de 50 horas de semi-regência no 1º semestre, durante o período de março a junho de 2025, e mais 50 horas de regência/semi-regência em andamento, tive a oportunidade de observar e atuar em turmas do 9º ano.

[218] Graduanda do 6º período do Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás do Campus CSEH. E-mail: anatalioleticia@gmail.com.
[219] Professora do Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás do UnU Anápolis de CSEH Nelson de Abreu Júnior, Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: mariadelurdesnazario@gmail.com.

Acompanhei a rotina do professor Pedro. Essa vivência me proporcionou reflexões significativas sobre o processo de ensino-aprendizagem e os desafios enfrentados pelos professores na atualidade.

A escola possui uma estrutura física satisfatória, contando com salas de aula ventiladas, biblioteca, quadra esportiva, laboratório de informática, laboratório de química e espaços administrativos. Apesar das limitações enfrentadas como salas muito cheias, tetos quebrados e com fios soltos, o colégio tem uma estrutura adequada.

A equipe docente demonstrou bastante união, especialmente durante os momentos de trabalho coletivo e eventos escolares. No entanto, é perceptível o impacto da sobrecarga de trabalho sobre os professores, o que afeta diretamente a qualidade do ensino e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inovadoras. No entanto, durante o estágio, percebi o impacto da sobrecarga de trabalho sobre os professores. Essa sobrecarga se expressava, por exemplo, nas constantes exigências de aplicar provas externas e internas, no planejamento de aula às atividades do calendário escolar, como avaliação e eventos. Muitas vezes, observei que esses compromissos reduziam o tempo destinado ao trabalho com leitura, escrita e interpretação de textos, o que dificultava o desenvolvimento de práticas mais criativas e inovadoras. Essa pressão por cumprir prazos e resultados acabava afetando a qualidade do ensino, pois limitava o espaço para atividades diferenciadas e para uma atenção mais individualizada aos alunos.

Refletir sobre os desafios da prática docente requer expor não apenas minha vivência como estagiária, mas também levar em conta a experiência do professor regente, que enfrenta diariamente limitações de tempo, pressões institucionais e exigências burocráticas. Observar essas dificuldades foi essencial para compreender que a prática docente não depende apenas da vontade de inovar, mas também das condições concretas que garantem (ou limitam) a autonomia em sala de aula. Como aponta Vigotski (*apud* Castanho; Costa, 1999, p. 46-50), é na reflexão sobre o cotidiano, ao nos apropriarmos das demandas que nos foram colocadas e superá-las, que podemos compreender o nosso lugar enquanto aprendizes de professoras.

A possibilidade de atuar como estagiária docente me colocou diante de desafios reais, que exigiram de mim respostas como futura educadora, mobilizando práticas que gerassem aprendizagens tanto para os estudantes quanto para mim. Desde o início do estágio, tomei como base a concepção de Paulo Freire (1996, p. 47) de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção. Assim, entendi que o papel do professor é considerar o que os estudantes já trazem consigo, potencializar suas capacidades e promover ações que colaborem para o seu desenvolvimento. No entanto, percebi que nem sempre foi possível colocar essa concepção em prática. Em alguns momentos, as exigências de cumprir conteúdos para avaliações externas, o tempo reduzido de aula e o desinteresse de parte da turma dificultaram a realização de atividades mais participativas. Ainda assim, consegui observar o professor promovendo discussões no momento de corrigir as atividades, quando vinham à tona muitas falas dos próprios alunos sobre os temas tratados em aula. Esses momentos mostraram como a interação pode tornar o aprendizado mais significativo e revelaram a importância de valorizar a experiência que cada estudante traz para a sala.

2 Descrição da Experiência

2.1 Observação

Grande parte das aulas de Língua Portuguesa ocorreu no laboratório de informática, onde os alunos realizavam atividades pelo programa Net Escola, seguindo orientações da Seduc de Goiás. Além disso, havia um calendário escolar previamente organizado pela instituição, no qual constavam provas externas, simulados, avaliações diagnósticas e outras atividades obrigatórias. Quando não havia tarefas online, o professor trabalhava conteúdos exigidos por esse calendário, como a preparação para a avaliação externa Saego, utilizando também o Revisa Goiás, que é um material didático elaborado pela Seduc/GO para apoiar o estudo dos alunos. Essa rotina gerava certa insatisfação entre os estudantes, que frequentemente comentavam sentir-se cansados pela quantidade de provas em sequência e

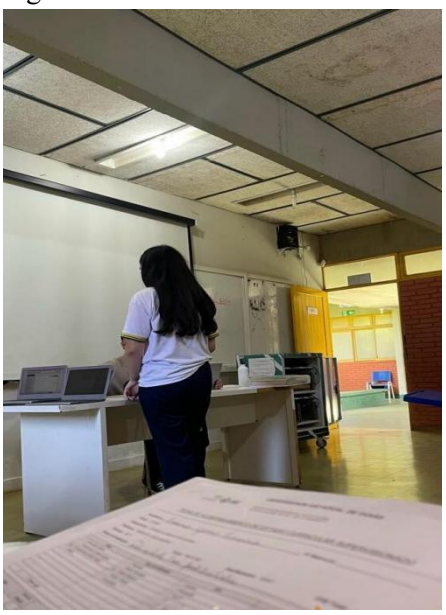
diziam que muitas vezes não conseguiam assimilar os conteúdos. Em algumas falas, os alunos mencionavam que as avaliações eram repetitivas. Já entre os professores, observei comentários sobre a falta de autonomia para elaborar suas próprias provas, já que precisavam seguir as determinações do calendário oficial da rede.

O professor regente, Pedro, demonstrava grande conhecimento e domínio de sala de aula. Suas explicações eram claras, e percebi que os alunos gostavam de suas aulas. Ele procurava envolver a turma pedindo que lessem, respondessem perguntas e argumentassem sobre suas respostas. No entanto, as constantes interrupções, como chamadas da coordenação que geralmente servem para passar avisos importantes, orientar sobre comportamento ou desempenho, tratar de questões disciplinares, entregar a frequência e dar informações administrativas e intervalos para o lanche, dificultavam a continuidade das aulas, prejudicando tanto a concentração dos alunos quanto o desenvolvimento dos conteúdos.

Figura 1- Sala de aula do 9° ano

Fonte: Autoria própria.

Figura 2 - Laboratório de informática



Fonte: Autoria própria.

2.2 Semi-regência

Durante a semi-regência, realizei tarefas como elaboração de material didático, correção de redações, lançamento de notas e acompanhamento de cadernos. Essa vivência me mostrou o outro lado da profissão docente: percebi que preparar e ministrar aulas é apenas uma parte do trabalho, já que há muitas outras responsabilidades burocráticas e pedagógicas envolvidas.

No período da semi-regência, participei de um trabalho de produção textual, cujo gênero escolhido foi a resenha de filme. O professor explicou de forma detalhada as características desse gênero, apresentou exemplos e até construiu uma resenha junto com os alunos, garantindo que todos compreendessem a diferença entre resumir e resenhar. No entanto, ao corrigir as produções, percebi que a maioria dos textos entregues eram apenas resumos de filmes, sem a análise crítica ou a apreciação pessoal que caracterizam uma resenha.

Além disso, durante esses meses em que realizei a semi-regência, observei poucas situações em que os alunos realmente colocassem em prática a escrita autoral e, principalmente, o lado crítico. Muitos ainda reproduziam informações de maneira mecânica, sem desenvolver argumentação ou emitir opiniões próprias.

Esse fato revela um problema recorrente na escola: grande parte dos estudantes encara a produção textual como mera reprodução de informações, sem compreender que escrever é também um ato de interpretação e posicionamento. Como aponta Antunes (2003, p. 46), escrever exige não apenas domínio da norma, mas também a capacidade de refletir, organizar ideias e dialogar com o leitor. A ausência desses elementos críticos mostra que os alunos não foram suficientemente estimulados, ao longo da trajetória escolar, a desenvolver um olhar analítico sobre os textos.

Criticamente, observo que essa dificuldade está relacionada ao modelo de ensino predominante, fortemente voltado para avaliações padronizadas, como a Saego. Embora essas provas incluam questões de múltipla escolha voltadas à compreensão e à interpretação de textos, elas não estimulam a reflexão crítica nem permitem que os alunos desenvolvam argumentação própria. Além disso, a rotina de leitura apenas para responder a esse tipo de teste contribui para que os estudantes apresentem resistência em se posicionar criticamente em produções escritas. Essa situação evidencia a necessidade de um ensino de Língua Portuguesa que valorize práticas de leitura e escrita mais significativas, indo além da preparação para exames e favorecendo o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas.

3 Resultados e Reflexões

Com esse estágio, aprendi que a realidade da educação pública é repleta de desafios, desde a falta de autonomia docente até o desinteresse de muitos alunos. No entanto, também pude perceber como é gratificante acompanhar o crescimento do estudante quando conseguimos apoiá-lo em sua aprendizagem.

Percebi que uma das maiores dificuldades está na falta de tempo do professor para ministrar aulas completas, devido ao calendário escolar sobrecarregado e às constantes interrupções em sala de aula. Além disso, a postura desmotivada de parte dos alunos nos faz refletir sobre a necessidade de práticas pedagógicas que sejam mais atrativas e que, possivelmente, se aproximem mais da realidade dos estudantes.

Outra reflexão importante foi perceber a distância entre o que a universidade nos apresenta teoricamente e o que encontrei na prática escolar. Essa distância não significa que a formação acadêmica esteja equivocada, mas sim que muitas vezes faltam, no cotidiano da escola, condições concretas para que propostas inovadoras possam ser efetivamente aplicadas. Questões como excesso de avaliações externas, pouco tempo disponível para planejamento, turmas numerosas e interrupções frequentes dificultam a implementação de atividades diferenciadas. Assim, entendi que não se trata de responsabilizar apenas o professor como alguém que, sozinho, deve salvar a educação, mas de reconhecer que práticas mais significativas só se tornam possíveis quando há apoio institucional, tempo para preparação e espaço para a autonomia docente. Nesse sentido, a formação universitária continua sendo fundamental, pois oferece as bases teóricas e críticas necessárias, mas é preciso que a realidade escolar ofereça condições para que tais propostas possam se transformar em prática.

4 Considerações Finais

Concluo que o estágio supervisionado é uma experiência fundamental para minha formação docente. Ele me possibilitou enxergar a sala de aula com outro olhar, compreendendo não apenas a dinâmica do ensino, mas também as múltiplas responsabilidades do professor.

Apesar das dificuldades enfrentadas como a falta de autonomia docente, o excesso de avaliações externas, o desinteresse da parte dos alunos e as interrupções frequentes percebi que o professor pode, com criatividade e compromisso, proporcionar momentos de aprendizagem significativa como as discussões dos textos passados em sala de aula.

Essa vivência reforçou em mim que ser professora exige dedicação, criatividade e reflexão constante. No entanto, percebi que a simples intenção de criar oportunidades de aprendizagem não é suficiente, pois a prática docente está atravessada por limites estruturais, como a falta de autonomia, o excesso de avaliações externas, o desinteresse de alguns alunos e as interrupções frequentes. O estágio, portanto, aproximou-me da complexidade do trabalho docente e me motivou a buscar estratégias que favoreçam uma educação mais crítica, reflexiva e transformadora, levando em conta os obstáculos existentes.

Referências

ANTUNES, Irandé. Explorando a gramática. *In*: ANTUNES, Irandé. *Aula de português*: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003, p. 44-46.

CASTANHO, M. E. L. M.; COSTA, E. A. P. Vygotsky e a formação de professores. *Revista de Educação*, PUC-Campinas, v. 3, n. 6, jun. 1999, p. 45-51.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: *In*: FREIRE, Paulo. *saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 25-47.

Estratégias para o ensino da matemática por meio de projeto no ensino fundamental

Letícia Carvalho Silvestre Macêdo[220]

Lázaro Moreira de Magalhães[221]

Resumo: O estágio se institui como um rico campo de conhecimento, uma vez que se produz na interação dos cursos de formação com o campo social, no qual se desenvolvem as práticas educativas. O presente relato refere-se ao Estágio Curricular Supervisionado em Docência no Ensino Fundamental realizado em uma escola da rede Municipal de Anápolis-GO, no ano de 2025. O estágio é componente obrigatório como pré-requisito para a integralização curricular do curso de Pedagogia, criando a oportunidade aos estagiários de analisar e compreender as atividades administrativas, pedagógicas e curriculares das instituições de educação, permitindo aos mesmos vivências e experiências fundamentais para sua formação, no ambiente escolar. Para o desenvolvimento das atividades de observação, análise e regência optou-se por referencial a pesquisa-ação e os projetos de trabalho, buscando desenvolvê-las, também, em concordância com o Projeto Institucional 2025 "Mosaico: integrando saberes", que fundamentado pela Base Nacional Comum Curricular propõe a conexão entre diferentes áreas do conhecimento, sendo assim, os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) são um eixo fundamental para a integração de saberes, promovendo a interdisciplinaridade e proporcionando um ensino-aprendizagem mais significativo para os alunos.

Palavras-chave: interdisciplinaridade; pesquisa-ação; metodologia de projetos.

Introdução

O Estágio Curricular Supervisionado em Docência no Ensino Fundamental, do curso de Pedagogia, matutino, do 8° período, da Unidade Universitária De Anápolis - CSEH - Nelson de Abreu Júnior, no ano de 2025, na cidade de Anápolis - GO, foi desenvolvido em uma escola da rede Municipal da cidade.

No primeiro semestre de 2025 foram realizadas 9 idas à escola campo, a primeira etapa da observação situou-se na coleta de informações acerca da estrutura e funcionamento da unidade, o que se desenvolveu nos três primeiros dias de ida a escola, simultaneamente foi

[220] Graduando do Curso de Pedagogia. E-mail: leticiahcsmacedo@gmail.com.
[221] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia Mestre em educação pelo Universidade de Brasília – UNB. E-mail: lazaromagalhaes@ueg.br.

realizada a análise do Projeto Político Pedagógico da mesma, afim de compará-lo a realidade do ambiente escolar em questão.

Em seguida o direcionamento situou-se nas observações em sala de aula na unidade escolar, através da produção de relatórios semanais de cada ida a escola, os estagiários puderam expor suas observações e analisa-las a partir dos autores discutidos em sala de aula, na disciplina de orientação para o estágio supervisionado.

As experiências e vivências discorridas nesse relato se desenvolveram em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, situadas no contexto mais amplo do estágio como componente fundamental na formação de professores e oportunidade para uma prática docente reflexiva e significativa. Para essa etapa o referencial teórico elencado foi a pesquisa ação descrita por Tripp (2005).

Após essas etapas foi desenvolvido o planejamento de cinco atividades para serem desenvolvidas juntamente com o plano de aula da professora regente da turma em questão, essas atividades tiveram como base o Projeto Institucional 2025 “Mosaico: integrando saberes” e a necessidade da turma.

Desenvolvimento

Após as observações e análises realizadas percebeu-se que a turma apresenta maior dificuldade em matemática, com base nos projetos de trabalho de Hernandez (1998) desenvolveu-se o projeto “contos matemáticos”, cujo o produto final será um livrão, confeccionado com as crianças a partir de cartazes que relacionem os temas transversais do projeto mosaico e os conteúdos da matemática e fotos dos jogos e brincadeiras desenvolvidos, destacando a importância do aprender brincando, da ludicidade e intencionalidade nas atividades lúdicas.

O desenvolvimento das atividades deverá acontecer simultaneamente com o planejamento da professora regente, de forma a aprofundar os conteúdos da matemática já

trabalhados em sala de aula por ela, de forma lúdica e significativa, relacionando-os aos temas transversais da BNCC, visando a interdisciplinaridade proposta pelo projeto mosaico.

A primeira atividade já realizada relacionou aspectos do trânsito e as operações simples de adição e subtração, tendo como tema a semana do trânsito. Foi desenvolvida com as crianças uma corrida matemática, a atividade obteve sucesso nos objetivos de Resolver corretamente os desafios matemáticos propostos em cada etapa da corrida, bem como trabalhar de forma cooperativa com os colegas, respeitando turnos e decisões do grupo, os desafios encontrados foram sobre a indisciplina da turma e os diferentes níveis de aprendizagem das crianças, porém foram superados com os combinados com a turma e com o auxilio da professora regente que ao reconhecer bem cada aluno, foi direcionando os alunos de acordo com seus níveis de dificuldade, tornando assim a disputa justa.

A segunda atividade que ainda será realizada terá como tema a semana da alimentação saudável (frutos do cerrado), será montada uma pequena feirinha de frutos do cerrado, onde as crianças poderão realizar a compra desses frutos, trazendo uma atividade concreta e contextualizada, bem como significativa, ao ser algo do cotidiano dessas crianças, o objetivo da atividade é relacionar a alimentação saudável e as operações simples da matemática de adição e subtração, simulando uma situação da vida em sociedade de compra onde essas operações são fundamentais, trabalhando com as crianças noção de valores, troco, etc. Outro objetivo é apresentar para as crianças alguns frutos que elas ainda não conhecem ou reconhecem como frutos do cerrado.

A terceira atividade será desenvolvida tendo como tema a semana de educação para a vida, no campo de conhecimento da matemática os objetivos são trabalhar as noções básicas de gráficos e comparação, relacionando a temática proposta ao desenvolver a atividade: “eu e o outro: descobrindo nossos números”. A atividade consistirá em confeccionar com a turma um gráfico simples das informações básicas de cada aluno, como a idade, quantidade de irmãos de cada um, qual criança tem cachorro ou gato e quantos, em seguida elaborar um cartaz de interpretação dos dados do gráfico, em que se possa trabalhar a noção de comparação na matemática e de diversidade e identidade.

A quarta atividade a ser desenvolvida será sobre a cultura oceânica, visando conscientizar as crianças sobre a importância da preservação dos mares, rios e oceanos, de forma simplificada para que as crianças possam compreender dentro do seu cotidiano, em seguida explicar a atividade, que será a confecção de um cartaz, cujo as crianças resolverão os problemas matemáticos simples, individualmente, em seguida com as mãos com tinta elas mesmas representarão peixinhos na quantidade correta do resultado, por fim serão mostradas algumas fotos de espécies de peixes, para que as crianças se inspirem e conheçam melhor sobre as espécies do oceano, as mesmas vão pintar seu próprio peixe de acordo com a espécie escolhida.

E por fim a quinta atividade será a confecção de um livrão como produto do projeto, onde serão reunidos os cartazes confeccionados e as fotos tiradas das atividades. O livrão apresenta uma proposta interativa e contextualizada, uma vez que apresenta temas atuais, de forma a representar cada atividade como um conto matemático, mostrando a integração de diferentes saberes á matemática.

A metodologia do projeto consiste na contextualização dialógica dos temas trabalhados, nas dinâmicas e jogos como uma forma lúdica e intencional de ensino-aprendizagem, bem como na confecção de cartazes, buscando o trabalho em equipe, a cooperação da turma e o trabalho de forma sistemática e sequencial, que acompanha o desenvolvimento da turma.

Referencial teórico

O texto "Estágio e docência: diferentes concepções", de Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima, estudado pelos estagiários, aborda a necessidade de superação da dicotomia entre teoria e prática, a partir do conceito de práxis, ou seja, atividade teórico-prática. Desconstruindo esse pensamento estabelecido a priori sobre o estágio, o mesmo, na perspectiva das autoras, não se limita a concepção de atividade prática, sendo entendido por elas como campo de conhecimento, no qual se articulam os cursos de formação e as práticas educativas na sociedade, podendo assim constituir-se também de pesquisa.

Fundamentamos nossa prática na metodologia da pesquisa-ação de Tripp (2005), para ele "A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos" (Tripp, 2005, p. 445). A pesquisa-ação segundo o autor segue um ciclo que se inicia com a identificação do problema, parte para o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia.

Tripp (2005) argumenta a respeito de uma definição mais estrita da pesquisa-ação, como uma forma de investigação-ação que através de técnicas de pesquisa consagradas informa a ação que se elege para melhorar sua prática, técnicas essas que devem atender aos critérios comuns de outros tipos de pesquisa. A pesquisa-ação ainda segundo o autor envolve ações tanto da prática quanto da teoria, envolvendo, assim, também, processos da pesquisa científica.

As aulas foram planejadas seguindo os objetos de conhecimento e as habilidades previstas na BNCC e como procedimento de ensino utilizamos a metodologia de projetos. Hernandez (1998) aponta que os trabalhos com Projetos podem contribuir para que o aluno desenvolva capacidades relacionadas com a autodireção, a formulação e resolução de problemas, a integração, a tomada de decisões, a comunicação interpessoal, a aprendizagem significativa, uma nova concepção de sequência de conteúdos, a funcionalidade dos conteúdos, e a avaliação.

Para o autor é necessário que "a criança estabeleça relações com muitos aspectos de seus conhecimentos anteriores, ao mesmo tempo em que, vai integrando novos conhecimentos significativos" (Hernandez, 1998, p. 50), sendo esse um princípio dos projetos de trabalho. A integração dos conhecimentos prévios dos alunos e dos novos conhecimentos de forma interdisciplinar, tornando o aprendizado significativo, uma vez que apresenta significado concreto no cotidiano dos alunos.

As etapas definidas por Hernandez (1998) para os projetos de trabalho consistem na escolha do tema, através dos eixos possíveis, ou seja, definição de um conceito, um problema

geral ou particular um conjunto de perguntas inter-relacionadas, uma temática, em seguida a ênfase, ou seja, a articulação da informação necessária e dos procedimentos requeridos pelo aluno para desenvolvê-lo, e por fim a globalização que consiste em buscar a estrutura cognoscitiva, e problema eixo, que se vincula diferentes informações.

Discussões

A partir das teorias estudadas nos vários campos do conhecimento ao longo do curso, foi possível desenvolver uma visão crítica dos processos educativos, criando uma análise que compreende os mesmos como essenciais para transformação e emancipação humana. O professor precisa ter uma formação bem fundamentada, que o torne capaz de compreender seu trabalho como parte fundamental na sociedade, que contribui intencionalmente para a integração dos indivíduos nessa mesma sociedade, assim como é responsável pelo seu desenvolvimento cognitivo e intelectual, e também, o desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades.

Partindo dessa compreensão se faz primordial a perspectiva que o professor tem da própria sociedade, da comunidade em que vive, de si e do outro, da tendência pedagógica em que baseia sua prática docente, podendo ser da linha crítica, que percebe os conflitos sociais, uma vez que a sociedade se constitui pela luta de classes, ou da linha acrítica que percebe a sociedade como harmoniosa, desconsiderando as inúmera minorias que se encontram marginalizadas na sociedade e consequentemente no âmbito educacional.

Um indivíduo em sala de aula é um ser dotado de experiências e vivências determinadas pelo seu acesso a cultura, a linguagem, pelo tempo histórico em que vive, assim como pela classe social que ocupa, e é papel do professor proporcionar a cada um desses indivíduos o desenvolvimento a partir da interação com o mundo, de forma a considerar seus conhecimentos prévios e suas subjetividades, sendo capaz de contemplar a todos.

Considerações finais

O projeto “contos matemáticos” representa uma sinergia valiosa entre a matemática e os temas transversais da BNCC, valorizando a interdisciplinaridade e o ensino significativo. Cabe ressaltar que o projeto está em andamento, assim como o curto período de observação e implementação previsto na carga horária do estágio, devido á isso os limites das análises e reflexões aqui apresentadas.

As experiências e vivências descritas no presente relato torna nítida a necessidade de uma boa fundamentação teórica e de um bom planejamento para que a prática docente contemple a todas as crianças da turma, para que uma atividade alcance os objetivos a que se propôs em primeiro lugar esses objetivos precisam ser bem definidos, considerando os aspectos do agrupamento como um todo, assim como os meios pelos quais ela será realizada.

O estágio não apenas promove o desenvolvimento profissional dos futuros docentes, como também reforça a importância da formação continuada e da prática reflexiva, que são essenciais para a construção de uma educação que valorize o indivíduo e o coletivo. A prática docente baseada na interdisciplinaridade e a integração de saberes tornam possível romper os limites de um ensino fragmentado e tradicional, buscando contextualizar o conhecimento, o tornando mais significativo para os alunos. Através do estágio é possível perceber a importância dessa mudança no ensino e os aspectos positivos no ensino-aprendizagem.

É de extrema importância trabalhar a matemática com atividades que despertem o interesse e motivem a criança para realizar as atividades propostas, caso contrário a aprendizagem ficaria dificultada.

Ao trabalhar a matemática relacionada aos temas transversais da BNCC elencados pelo projeto mosaico foi possível aproximar os conteúdos da disciplina de matemática dos acontecimentos do mundo, trazendo para o cotidiano delas assuntos contextualizados em debate na sociedade, assim como aspectos da cultura, dentre outros, do bioma em que vive, que é o cerrado.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. MEC. Brasília, DF, 2017.

DIRETORIA DE ENSINO DE ANÁPOLIS – GO. *Projeto Institucional 2025:* Mosaico: integrando saberes. Anápolis, GO, 2025.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *Os projetos de trabalho:* uma forma de organizar os conhecimentos escolares. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Docência em formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

TRIPP, David. Pesquisa- ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443- 466, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf. Acesso em: 02 out. 2025.

Estágio Supervisionado nos Anos iniciais do Ensino Fundamental – experiências e reflexões

Lindaura Pereira[222]
Rosimeire Oliveira[223]
Luana Lopes Xavier[224]
Jean Isídio dos Santos[225]

Resumo: O relato apresenta experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado realizado na Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva, em Anápolis/GO, entre fevereiro e junho de 2025. A instituição atende ao Ensino Fundamental I, com destaque para o compromisso com a inclusão. As observações mostraram uma prática pedagógica organizada, pautada no afeto, no respeito e na utilização de metodologias diversificadas, como jogos, músicas, leitura coletiva, ditado cantado, atividades de matemática, produção textual, artes e recreação. A professora regente demonstrou sensibilidade e domínio, atuando como mediadora do conhecimento e valorizando a participação dos alunos. O estágio evidenciou a importância da inclusão escolar, contemplando estudantes com deficiência visual, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno Opositor Desafiador (TOD). Apesar do esforço da equipe, foram identificados desafios como falta de recursos adaptados e sobrecarga de funções de cuidadoras. A experiência contribuiu para a formação crítica e ética das estagiárias reforçando a relevância da afetividade, da escuta ativa e do compromisso social da docência. As reflexões destacam que ensinar vai além da transmissão de conteúdos, sendo um ato de cuidado, presença e transformação social.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Práticas Pedagógicas; Inclusão Escolar; Afetividade.

[222] Graduanda do curso de Pedagogia – noturno – UnU CSEH – Nelson de Abreu Junior – Anápolis. E-mail: lindaurafonteiro@gmail.com.
[223] Graduanda do curso de Pedagogia – noturno – UnU CSEH – Nelson de Abreu Junior – Anápolis. E-mail: tavarescamposrosy@gmail.com.
[224] Orientadora deste trabalho. Docente do curso de Pedagogia. Doutora em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: luana.xavier@ueg.br.
[225] Orientador deste trabalho. Docente do curso de Pedagogia. Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: jean.santos@ueg.br.

Introdução

O estágio supervisionado é uma etapa essencial na formação docente, pois permite ao futuro professor vivenciar o cotidiano escolar e articular teoria e prática. Ademais, é parte essencial da formação docente por possibilitar ao estudante de Pedagogia o contato direto com a realidade escolar e a compreensão das múltiplas dimensões que envolvem a prática educativa. Essa experiência contribui para a construção da identidade profissional, segundo Pimenta (2007, p. 16).

Nesse contexto, este relatório apresenta as atividades realizadas na Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva, em Anápolis/GO, que atende exclusivamente ao Ensino Fundamental I. O estágio foi realizado no 3º ano do ensino fundamental, sob a regência da professora Márcia Cristina, entre fevereiro e junho de 2025, com foco na observação das práticas pedagógicas, metodologias aplicadas e estratégias de inclusão voltadas a alunos com TEA, TOD e deficiência visual. A análise das experiências busca destacar boas práticas, refletir sobre a importância da inclusão escolar e evidenciar o estágio como espaço de aprendizagem, crescimento profissional e formação humanizada do educador.

Desenvolvimento

O estágio supervisionado foi realizado na Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva, situada em um bairro da cidade, que atende à comunidade local e se destaca pelo comprometimento com a educação inclusiva e pela organização de suas práticas pedagógicas. O estágio aconteceu ao longo do semestre letivo, no período da tarde, com acompanhamento da professora regente da turma do 3º ano do Ensino Fundamental. O acolhimento da equipe escolar foi cordial e prestativo desde o primeiro dia.

A professora regente demonstrou profissionalismo, dedicação e domínio de sala, acolhendo os alunos com carinho e respeito. Observou-se uma relação de afeto e confiança entre a professora e seus alunos, que é essencial para o desenvolvimento de uma

aprendizagem significativa. Como ressalta Veiga (2007, p. 268), "a aula é constituída de um sistema complexo de significados, de relações e de intercâmbios que ocorrem num cenário social que define as demandas da aprendizagem. E o professor, como organizador do processo didático, tem de ser o mediador dessa ação".

A rotina da sala era bem estruturada, com momentos definidos para entrada, oração, atividades dirigidas, alimentação, recreio e leitura. A espiritualidade era cultivada através da leitura de textos bíblicos, reflexão e música, sempre com um tema do cotidiano que incentiva valores como respeito, solidariedade e empatia. Em todos os dias que fomos na escola as aulas que foram ministradas era Língua portuguesa, Matemática, Geografia e Educação Física.

Durante as atividades pedagógicas, a professora utilizava estratégias diversificadas para envolver os alunos, como o uso do quadro branco, cartazes coloridos, jogos pedagógicos e músicas. Uma prática que chamou atenção foi o uso do ditado cantado, que além de estimular a escrita, despertava o interesse e a atenção dos estudantes. Também foram utilizados acrósticos, leitura coletiva de livros didáticos, construção de gráficos com nomes, atividades de jogos em Matemática e leitura de textos.

A sala contava com alunos com diferentes necessidades educacionais, incluindo um aluno com deficiência visual, um com Transtorno Opositor Desafiador (TOD) e outro com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Foi possível observar o esforço da professora e dos profissionais de apoio, como cuidadoras e estagiárias, para adaptar as atividades e garantir a participação desses alunos. Essa prática evidencia o compromisso com a inclusão, que, segundo Mantoan (2003), deve garantir não apenas a presença, mas a efetiva participação de todos no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, percebeu-se também desafios enfrentados pela escola, como a falta de materiais específicos adaptados para alunos com deficiência e a sobrecarga de funções atribuídas a cuidadoras, que muitas vezes precisavam atender simultaneamente a diversas necessidades. Esses pontos reforçam a necessidade de políticas públicas mais efetivas para garantir a equidade no ambiente escolar. A prática docente observada também dialoga com os

princípios defendidos por Paulo Freire (1996), que afirma que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção".

A professora atuava como mediadora, promovendo um ambiente favorável à construção coletiva do saber, valorizando as experiências prévias dos alunos e estimulando a autonomia de cada um. A metodologia adotada estava alinhada com os princípios da didática crítica, conforme Libâneo (2013), que ressalta a importância de se articular conteúdo, método e finalidade no processo de ensino. As atividades propostas levavam em conta o contexto dos alunos, promovendo uma aprendizagem ativa e significativa.

Com base nas observações e reflexões feitas ao longo do estágio, foi possível compreender que a atuação docente exige não apenas domínio de conteúdo e métodos pedagógicos, mas também sensibilidade, empatia e compromisso com a formação humana. Ser professor implica estar aberto ao diálogo, à escuta e à constante formação, como defende Freire (1996): "ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo". Durante o período de estágio supervisionado foram desenvolvidas diversas atividades em sala de aula que permitiram o acompanhamento efetivo da prática docente e do processo de aprendizagem dos alunos.

Portanto, o estágio foi fundamental para fortalecer minha identidade como futura professora, ampliando minha percepção sobre os desafios e as potencialidades da educação básica. O contato com a realidade escolar mostrou que, embora haja muitas limitações estruturais e sociais, é possível transformar vidas por meio de uma educação humanizada, crítica e inclusiva. Este processo reforçou a importância de uma prática reflexiva e consciente, pautada no respeito às diferenças e no compromisso com o desenvolvimento integral dos alunos.

Considerações finais

A realização do estágio supervisionado na Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva representa uma etapa fundamental da nossa formação acadêmica e profissional. Ao longo das etapas realizadas pudemos observar de maneira ampla e aprofundada a dinâmica do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental I, bem como refletir sobre os desafios, estratégias e potencialidades do processo educativo em contextos reais.

A experiência me permite compreender que o papel do professor vai muito além da transmissão de conteúdo. Ensinar é, antes de tudo, um ato de escuta, cuidado e presença. Conforme afirma Paulo Freire (1996), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". Essa perspectiva se confirmou em cada momento do estágio, desde as interações com os alunos até o planejamento e a mediação das atividades.

As práticas pedagógicas observadas foram marcadas por metodologias diversificadas, uso de materiais acessíveis, abordagens lúdicas e preocupação com o desenvolvimento integral dos estudantes. A professora regente demonstrou não apenas domínio dos conteúdos curriculares, mas também sensibilidade e comprometimento com a inclusão e o respeito às diferenças — aspectos essenciais em uma escola pública que acolhe alunos com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento.

A inclusão escolar, por sua vez, revelou-se um ponto central de reflexão. Como bem discute Mantoan (2003), a inclusão não se limita à presença física do aluno na sala de aula, mas exige práticas pedagógicas que realmente favoreçam sua participação ativa e significativa. Durante o estágio é possível ver avanços nesse sentido, mas também algumas fragilidades, como a descontinuidade no apoio especializado a alunos com deficiência visual, o que reforça a necessidade de políticas institucionais mais sólidas e suporte contínuo aos profissionais da escola.

Outro ponto relevante foi a importância do planejamento e da organização das aulas. As atividades observadas mostraram uma intencionalidade pedagógica clara, com foco no

desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. A presença de projetos interdisciplinares, momentos de leitura, produções textuais, práticas corporais e o cuidado com a formação cidadã dos alunos refletem um trabalho comprometido com uma educação significativa e transformadora, conforme defendido por Libâneo (2013).

Por fim, o estágio supervisionado nos proporciona não apenas a ampliação do olhar sobre a prática docente, mas também um mergulho profundo na nossa própria formação. Vivenciar o dia a dia da escola, interagir com crianças, observar a atuação de uma professora experiente e colaborar com as atividades de ensino são experiências enriquecedoras que marcaram de forma definitiva a trajetória como futuras educadoras.

Referências

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

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática.* 28. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar*: o que é? Por quê? Como fazer? 9. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

Relato do estágio supervisionado de língua portuguesa no ensino fundamental

Lorena Gomes Ferreira[226]

Maria de Lurdes Nazário[227]

Resumo: Neste relato, apresento minhas vivências no Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG), realizado no Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista, em Anápolis, com as turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. Durante o estágio, realizei observação das aulas, observei as interações entre o professor regente e os alunos, produzi material didático e realizei correção de redações. Essas experiências me permitiram aproximar a teoria e a prática, refletir sobre os desafios enfrentados no contexto escolar. Assim, o estágio contribuiu de forma significativa para a minha formação, ampliando minha visão sobre o papel do professor e os desafios enfrentados na carreira docente.

Palavras-chave: estágio; língua portuguesa; ensino fundamental.

Introdução

O Estágio Supervisionado é uma etapa essencial na formação de professores, pois proporciona uma vivência na realidade escolar e a aproximação entre os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade e as práticas vivenciadas na sala de aula. Diante disso, é possível reconhecer que o estágio é um espaço de aprendizados e reflexões sobre a prática docente.

Neste texto, relato minhas experiências durante o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, realizado no Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista, em Anápolis. Inicialmente, relato as minhas observações sobre a escola, o acolhimento, a atuação do professor regente e as atividades acompanhadas e realizadas por mim. Em seguida, apresento reflexões sobre a sobrecarga de trabalho dos docentes, a padronização das avaliações e as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

[226] Graduanda do Curso de Letras da UnU Anápolis de CSEH Nelson de Abreu Júnior. E-mail: lorenaferreira01@icloud.com.

[227] Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de Letras/UEG, Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: mariadelurdesnazario@gmail.com.

Por fim, apresento as minhas considerações sobre como essa etapa foi relevante para a minha formação e para minha compreensão de como é realizado o trabalho docente em uma escola pública.

Desenvolvimento

Minhas observações e reflexões iniciais do contexto do Estágio

Desde o início, fui bem recebida pela comunidade escolar e principalmente pelo professor regente, Pedro Gomes da Silva Neto, que me recebeu de forma acolhedora e respeitosa. Ao acompanhar as aulas do professor regente, percebi o seu domínio dos conteúdos de língua portuguesa e também a forma acolhedora e respeitosa que o professor lida com as turmas dos 9º anos, de maneira sensível e atenciosa. Essa recepção inicial foi essencial para que eu me sentisse acolhida pela escola e para que eu pudesse observar de forma mais sensível o dia a dia do ambiente escolar.

O Colégio Polivalente Frei João Batista, localizado no bairro Maracanã atende cerca de 1702 alunos frequentes em turmas de Ensino Fundamental II, de Ensino Médio e de cursos técnicos como o Técnico em Química, Desenvolvimento de Sistemas, Programação de Jogos Digitais e Manutenção Automotiva em parceria com o Senai.

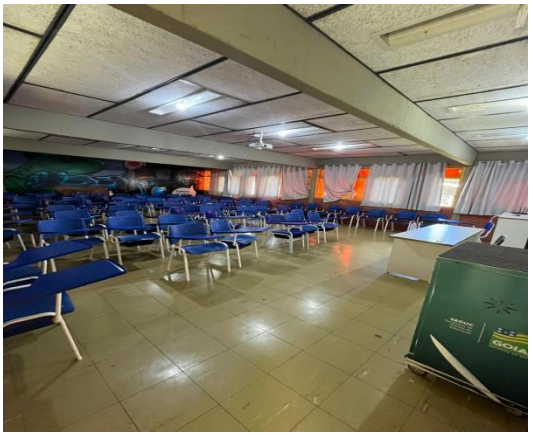
A escola tem uma boa estrutura física, com salas de aulas amplas, a maioria delas contém ar-condicionado e climatizador, o que proporciona um ambiente mais confortável para os professores e alunos. A biblioteca é grande e conta com uma variedade de livros, o que atende a necessidade da comunidade escolar. Os laboratórios são todos muito bem estruturados, muito bem equipados e também contém ar-condicionado, permitindo que as atividades práticas sejam feitas com conforto.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

Foto da biblioteca da escola

Fonte: Lorena Gomes Ferreira, 05/05/2025.

Foto do Laboratório de Multimídias



Fonte: Lorena Gomes Ferreira, 05/05/2025.

Ao acompanhar as aulas do professor Pedro, observei também os desafios enfrentados em sua prática diária. Durante nossas conversas, falou sobre a sobrecarga de trabalho, a falta de valorização da profissão e a autonomia limitada devido às exigências da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (Seduc-Go). Um exemplo claro dessa limitação são as Provas de Bloco, avaliações padronizadas enviadas pela Seduc-Go bimestralmente.

As Provas de Bloco são aplicadas em todas as escolas estaduais. O objetivo de sua aplicação é acompanhar o desempenho dos alunos e, de maneira discreta, avaliar o trabalho realizado pelos professores durante o bimestre. No entanto, presenciei conversas entre os docentes em que eles apontavam que essas provas nem sempre estão alinhadas ao que está sendo trabalhado em sala de aula, o que gera insatisfação e frustração entre eles.

Em um dos momentos na sala dos professores, o diretor da unidade escolar explicou que a Seduc-Go proíbe os docentes de visualizarem as provas antes do momento de avaliação. O diretor disse que assina um termo assumindo a responsabilidade de manter os pacotes de provas lacrados até o momento da aplicação. Nesse dia, os professores relataram suas insatisfações e inseguranças devido seus alunos terem que realizar uma prova que nem eles tinham acesso previamente.

De acordo com a Seduc (Goiás, 2025), o Revisa Goiás é um programa educacional do Governo de Goiás que visa recompor as aprendizagens dos estudantes, oferecendo materiais didáticos estruturados de forma funcional. Esse material serve de base para a realização das Provas de Bloco, ou seja, os alunos estudam os conteúdos do Revisa Goiás durante as aulas para realizarem a avaliação. Os professores relataram essa pressão para a aplicação e uso do material durante as aulas de Língua Portuguesa. Esse é um reflexo claro da falta de autonomia do professor dentro da sala de aula, o docente deixa de planejar suas aulas e passa a ser um aplicador dos conteúdos enviados pela Seduc-GO. É necessário refletir como esses desafios dificultam o trabalho do professor e como limita a qualidade do ensino, pois afetam diretamente os professores quanto os alunos.

Observações nas turmas do 9º ano

Acompanhar os alunos do 9º ano foi uma experiência desafiadora e muito significativa. Durante as aulas, pude perceber que todas as turmas são diversas, e os interesses e os comportamentos são duas coisas importantes para serem citadas aqui. Alguns estudantes se mostraram dispersos ao participar das aulas de Língua Portuguesa, alguns apresentavam dificuldades acerca dos conteúdos e outros demonstraram apenas falta de interesse. Vale ressaltar que essa faixa etária é marcada por diversas mudanças cognitivas, físicas e emocionais, o que pode impactar diretamente no processo de aprendizado.

Essas observações me fizeram refletir sobre a importância do planejamento e da organização das práticas pedagógicas. Sabemos que não é possível elaborar uma metodologia individualizada devido à quantidade de alunos dentro da sala de aula. No entanto, é importante pensar em estratégias que consigam envolver os alunos. Vejo que buscar atividades de leitura mais contextualizadas com os interesses dos alunos é uma excelente forma de estimular uma participação ativa.

A relação entre professor e aluno se mostrou um ponto central durante minhas observações. O professor Pedro demonstrou, sensibilidade e ao mesmo tempo firmeza com as

turmas. Essa relação respeitosa gerou um respeito mútuo, fazendo com que o ensino fosse produtivo. Com o passar dos dias, percebi que essa atitude do docente era uma estratégia pedagógica que funcionava muito bem com os alunos do 9º ano. Refletir sobre isso me fez compreender que a autoridade do professor pode ser construída a partir do diálogo e respeito. O vínculo afetivo é um elemento fundamental para o processo educativo, pois a partir disso é possível criar um ambiente acolhedor para os estudantes (Vygotsky, 2001, p. 101).

Ressalto o quanto essas observações e reflexões durante o Estágio são importantes para compreender a importância desse período de semi-regência, pois, a partir disso, pude refletir do valor de práticas pedagógicas eficazes para construir um vínculo com os alunos e promover um ambiente respeitoso, a fim de favorecer o aprendizado em sala..

Outro aspecto importante que me chamou atenção foi a quantidade de redações que o professor precisa corrigir ao longo do bimestre. Corrigir textos demanda tempo e muita atenção, mas devido à quantidade de turmas, essa tarefa ultrapassa a carga horária do professor. Essa realidade faz com que o docente leve trabalho para casa, resultando em uma sobrecarga.

Diante disso, percebo que a correção textual não pode ser vista apenas como uma obrigação do professor de Língua Portuguesa, mas como uma parte essencial do processo de aprendizagem. Nesse sentido,Ruiz (2010) enfatiza que o processo de correção textual é importante e deve ser considerado como um processo de aprendizagem e não apenas uma avaliação final.

Além disso, a autora propõe a correção textual-interativa, que consiste em comentários mais longos a respeito da escrita do aluno, como se fossem “pequenos bilhetes” elaborados pelo professor feitos para os alunos. Esse tipo de correção prioriza o diálogo entre o docente e aluno (RUIZ, 2015, p. 47). Quando a correção textual é realizada de maneira interativa, contribui diretamente para o aprimoramento da competência escrita dos alunos.

Outras atividades realizadas durante o Estágio:

Durante o estágio supervisionado foram realizadas as seguintes atividades na escola:

- Elaboração de um material didático adaptado para os alunos do 6º ano;
- Aplicação de provas;
- Monitoria aos alunos no laboratório de informática;
- Correção de redações na escola;
- Observação das aulas;
- Participação do conselho de classe.

Durante o semestre, na disciplina de Práticas de Estágio de Língua Portuguesa I reali zamos diferentes atividades com as quais construímos aprendizados relevantes para a prática docente, tais como:

- Participação de encontros quinzenais com a professora orientadora e colegas de estágio na UEG;
- Planejamento e realização de micro aula com o tema "Correção coletiva de parágrafos no quadro" com o objetivo de explorar estratégias de correção e reescrita com os alunos. Elaboramos plano de aula e material didático autoral;
- Oficina na UEG - Correção de textos de alunos do EF;
- Elaboração de atividade de leitura na UEG.

As atividades realizadas tanto na UEG quanto na escola, contribuíram de forma significativa para o meu desenvolvimento. Ao participar dos encontros quinzenais na UEG com a professora orientadora e colegas de estágio, discutimos pesquisas sobre ensino de língua portuguesa que nos auxiliaram durante o estágio, na elaboração de materiais didáticos e sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Com essas reuniões pude refletir sobre as leituras, as escritas e as atividades que desenvolvi ao longo do semestre.

Além dessas atividades, realizei uma micro aula sobre "Correção coletiva de parágrafos no quadro", juntamente com minha colega do estágio, Letícia Cândida Anatalio de Mesquita. Ao elaborarmos essa aula, buscamos desenvolver nos alunos estratégias de revisão e reescrita de seus próprios textos. Essa atividade foi essencial pois produzimos um plano de aula e um

material didático autoral, aplicando conceitos e teorias estudados no curso de Letras. Ao produzirmos o material didático e a aula, pensamos em produzir uma aula interativa, que favorece uma aprendizagem interativa, conforme argumentam Swiderski e Costa Hubes (2009), que relatam experiências que envolvem abordagens sociointeracionista nas escolas.

Na escola, iniciei observando as aulas do professor regente, o que me fez analisar e compreender como era a organização das turmas. Além disso, apliquei provas e realizei correção de redações. Durante as correções, observei dificuldades recorrentes entre os alunos do 9º ano, como problemas na construção do texto, coesão e coerência, adequação ao gênero proposto e letras de difícil leitura.

Além dessas atividades, tive a oportunidade de produzir um material didático solicitado pelo professor regente para trabalhar os descritores do Saeb. Utilizei o texto “Internet e Fraude” de Moacyr Scliar, como base para elaborar as questões. O objetivo com essa atividade era desenvolver habilidades de leitura e interpretação, explorando os descritores enviados pelo professor regente.

A atividade foi corrigida e aprovada pela minha professora supervisora, e essa orientação foi essencial para que eu e minha colega do estágio, Letícia Cândida Anatalio de Mesquita , pudéssemos realizar ajustes necessários para que esse material cumprisse com os objetivos solicitados pelo professor regente. Essa experiência foi importante, pois contribuiu para o meu aprendizado na elaboração de materiais didáticos, levando em consideração as necessidades dos alunos observadas pelo professor da turma.

Durante a elaboração da atividade, com base nas correções da minha professora orientadora, tive aprendizados importantes. Inicialmente, aprendi a fazer uma análise de cada questão, da escolha do texto e o tipo de pergunta que eu estava inserindo no material . Passei a refletir sobre os tipos de perguntas, perguntas de compreensão do texto e de interpretação. As correções também me levaram a refletir sobre a ordem das perguntas, se estava de maneira coerente.

A experiência de produzir esse material foi muito relevante, pois pude elaborar uma atividade pensando em trabalhar exatamente as dificuldades reais das turmas. Ao elaborar esse

material aprendi que planejar atividades leva tempo, dedicação e uma análise verdadeira dos conteúdos que precisam ser trabalhados, além de como explorar esses conteúdos por meio de uma pergunta.

Atividade elaborada (fragmento)

4.No trecho **"A ai do AI! A Internet subverteu totalmente a milenar ideia de que os mais velhos detêm o conhecimento"**, o que o autor quis expressar com a frase **"A ai do AI!"**?

a) Está assustado com a quantidade de informações disponíveis na Internet.
b) Está fazendo um jogo de palavras para expressar surpresa com a mudança trazida pela Internet.
c) Está criticando a forma como os jovens usam a Internet.
d) Está lembrando de uma exclamação muito comum entre os mais velhos.

5.De acordo com o texto, como os idosos se sentiram após os adolescentes os ensinarem a utilizar a Internet? Cite trechos do texto para justificar sua resposta.

6. No trecho **"Agora, são eles que têm de aprender com os mais jovens, e não o contrário."**, a quem o termo **"eles"** se refere? E qual é o grupo oposto a esse?
Explique como essa substituição contribui para a coesão do texto.

COESÃO
É o modo como os elementos linguísticos se interligam, formando sequências de sentido.
Estrutura superficial do texto
Existem dois tipos de coesão: REFERENCIAL e SEQUENCIAL
REFERENCIAL: Ligada às retomadas do que já foi dito, com uso de pronomes, sinônimos...
SEQUENCIAL: Ligada à manutenção da progressão temática, com conjunções, nexos e operadores argumentativos

7. **"O vovô pode, sim, aprender com os netos. Vale para computador, vale até para controle remoto."** - A palavra **"vale"** retoma qual ideia expressa anteriormente no texto? Explique.

8. Leia o trecho: **"A frequência com que isso está acontecendo é muito grande, e os textos a respeito, que aparecem na própria Internet, dizem que, nos Estados Unidos, no mínimo 50% dos alunos admitem que já recorreram a esse tipo de fraude."**

A conjunção **"e"** estabelece entre as orações uma relação de:
a) Adversidade
b) Adição
c) Causa
d) Explicação

9. No trecho em que o autor diz que **"só a autenticidade resolve"**, o que ele quer dizer em relação aos trabalhos escolares? O que isso revela sobre a opinião dele quanto ao uso da Internet nesse contexto?

Fonte: Lorena Gomes Ferreira, 03/06/2025.

Todas as atividades desenvolvidas por mim durante o estágio tiveram uma grande importância para minha formação. As observações das aulas me permitiram compreender a realidade de uma sala de aula e o papel essencial do professor durante o processo de ensino, tanto por seus conhecimentos específicos de sua área e do processo de ensino, como por sua habilidade de se relacionar com os alunos e ter autoridade sobre a turma. Ao corrigir as redações dos alunos, pude analisar as reais dificuldades dos alunos. Além disso, as atividades desenvolvidas na UEG foram fundamentais para me sentir mais segura e preparada para a segunda fase do estágio, quando irei assumir uma sala de aula para realização das regências.

A professora Maria de Lurdes Nazário teve um papel essencial durante o estágio supervisionado. Seu conhecimento teórico, sua experiência prática e suas correções do plano de aula e dos materiais didáticos elaborados foram importantes nessa fase do estágio. Durante as aulas na UEG, tive a impressão que a professora nos auxiliou de maneira positiva, com responsabilidade e respeito. Sem dúvidas, sua orientação foi um diferencial que tornou a vivência do estágio cada vez mais relevante, necessária e significativa.

Durante os encontros na UEG, suas orientações me ajudaram a compreender como eu poderia aplicar a teoria. Suas aulas sobre correção de textos, ampliaram meus conhecimentos e me sinto mais segura e preparada para realizar uma correção textual mais significativa para os alunos.

Considerações finais

Realizar o estágio supervisionado foi uma experiência enriquecedora e transformadora para a minha formação como futura professora de Língua Portuguesa. Ao ser inserida na realidade escolar, tive a oportunidade de observar as práticas de ensino e as práticas de gestão da escola, produzir material didático, ter um contato direto com os alunos e refletir sobre os desafios enfrentados na educação básica.

Além disso, ter produzido o diário de campo foi essencial, pois pude organizar minhas ideias, pontos importantes e minhas percepções acerca do estágio supervisionado. Pude relacionar minhas anotações com textos teóricos estudados, conforme diz Lima (2018), também entendo que o diário de campo é um importante instrumento de aprendizagem e reflexão.

Essa vivência me fez refletir sobre os desafios enfrentados na educação básica, como a imposição de avaliações padronizadas, materiais muitas vezes desconectados com as necessidades de aprendizados dos alunos. Isso impacta diretamente o processo de aprendizagem dos alunos.

O estágio me fez perceber a importância de ter um vínculo respeitoso com os alunos. Percebi que esse vínculo é capaz de promover um ambiente onde os estudantes se sintam acolhidos e estejam motivados para aprender.

Concluo essa etapa com a certeza de que realizei o estágio supervisionado com responsabilidade e dedicação e com a certeza de que escolhi a profissão certa. Foi um período desafiador, mas enriquecedor, e sigo consciente dos desafios da profissão e, apesar disso, sigo motivada a seguir essa carreira com respeito e compromisso, com o objetivo de contribuir para a formação dos alunos. Sigo motivada a atuar com respeito e responsabilidade, acreditando que a educação pode transformar as pessoas. O Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa ampliou minha compreensão sobre a importância de valorizar a carreira docente.

Referências

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Revisa Goiás*. Disponível em: Revisa Goiás – SEDUC. Acesso em: 1 set. 2025.

LIMA, Sheila Oliveira. O diário de campo na experiência inicial docente. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 126-141, out-dez/2018. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39856/1/2018_art_solima.pdf. Acesso em: 1 set. 2025.

RUIZ, Eliane Donaio. *Como corrigir redações na escola*: uma proposta textual-interativa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 47.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição Abordagem Sociointeracionista & Sequência Didática: relato de uma experiência. *Línguas e Letras*, vol. 10, n. 18, p. 113-128, 1° sem. 2009. Disponível em: https://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2253. Acesso em: 1 set. 2025.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 101.

A coparticipação como Elementos Estruturantes do Estágio em Educação Docência na Educação Infantil

Lorrane Oliveira[228]

Ivana Alves Monnerat de Azevedo[229]

Resumo: O presente texto refere-se as principais análises relativas às atividades de Coparticipação realizadas durante o Estágio em Docência na Educação Infantil, em um CMEI (Centro de Educação Infantil), no primeiro semestre do ano de 2025, oportunizando compreender a forma de organização e efetivação das atividades curriculares e pedagógicas nessa etapa de ensino, bem como vivenciar situações variadas relacionadas a esses processos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Estágio Supervisionado. Vivência. Aprendizagem.

Introdução

O texto a seguir aborda informações relevantes acerca das atividades de Estágio em Docência em Educação Infantil realizadas no primeiro semestre letivo do ano de 2025, especificamente sobre as atividades de Coparticipação no Agrupamento V A, do referido CMEI.

Nesse sentido, pode-se enfatizar que a participação durante essa etapa das ações, foi de extrema importância, especialmente, para quem está conhecendo, de maneira mais detalhada, o ambiente escolar como aspecto preponderante para o desenvolvimento profissional e um bom relacionamento entre os professores em formação e professores regentes – supervisores e, segundo Freschi e Freschi (2013, p. 3):

Quando os professores e supervisores de uma escola relacionam-se bem, há grandes chances de se alcançar uma estrutura forte e funcional nesse meio. É necessário que haja um bom entendimento entre toda a equipe da escola, pois existindo comunicação e respeito tudo

[228] Graduanda do curso de Pedagogia. E-mail: lorraneoliveira1011@gmail.com.
[229] Orientadora deste trabalho. Professora do curso de Pedagogia. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. E-mail: ivanamonnerat@ueg.br.

funciona melhor: as normas são discutidas, as sugestões dadas pelos colegas são levadas em consideração e todos tentam usar uma mesma linguagem com seus alunos, o que faz com que eles não se sintam perdidos.

Pode-se afirmar, então, que a relação harmônica entre esses profissionais contribui parta que as ações compartilhadas por ambas sejam organizadas e realizadas de forma integrada, interativa, em conformidade com as expectativas e necessidades das crianças.

Desenvolvimento

O CMEI possui uma estrutura completa para realizar aulas expositivas, lúdicas, e dinâmicas mesmo que o cmei não ofereça área esportiva, possui também, um espaço amplo e tem o espaço de recreação como: parques e solário.

No que se refere às atividades de Coparticipação foram desenvolvidas por meio do auxílio junto a docente regente do Agrupamento IV A e, essa vivência, segundo Nascimento (2014, p. 32): "[…] fornece muitos subsídios em torno da prática docente, proporcionando um novo olhar acerca do ambiente escolar e da sala de aula, também sendo um ambiente de descoberta da própria identidade do estagiário como professor e a busca por um aprendizado significativo e duradouro".

Percebe-se, pois, a relevância dessas ações, possibilitando um contato mais amplo com a professora regente, ao qual contribui, de forma significativa para a ampliação dos conhecimentos acera da dinâmica da sala de aula realização da prática docente mais segura.

Desse modo, deve-se ter como indicativo que o espaço escolar e ação docente deve ser caracterizados segundo Schram; Carvalho, (s.d, p. 17): " [...]espaço de construção de sentidos, dos desejos e emoções. O ato de ensinar pelo professor, que se transforma na possibilidade da sua própria construção, e da construção do aluno enquanto participante".

Nesse sentido, a Coparticipação oportuniza a intensificação desses processos, bem como propicia a aplicação dos conhecimentos teóricos que adquiridos durante o curso de Pedagogia na prática pedagógica, principalmente no que se refere ao acompanhamento dos

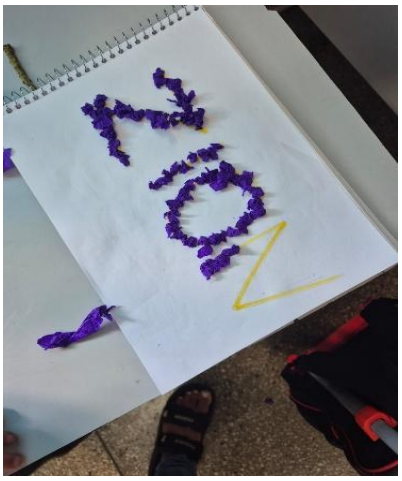
planejamentos das rotinas do CMEI, a colaboração junto à professora e crianças, segundo as atividades propostas pela professora regente, as atividades lúdicas, a participação ativa nessas ações, possibilitando reconhecer a complexidade e, ao mesmo tempo, a dinamicidade do trabalho docente.

Metodologia

As atividades de Coparticipação se se direcionaram à organização e desenvolvimento da rotina, como: a aplicação e acompanhamento das atividades, na organização de materiais, permeadas por músicas, estimulando a participação das crianças, além de oferecer suporte durante os momentos de cuidado e atenção às mesmas. Dessa forma, participei ativamente da organização e preparação dos materiais, de modo a proporcionar um ambiente acessível, dinâmico e estimulante. As atividades foram enriquecidas pelo uso de músicas, que funcionaram como recurso lúdico e pedagógico, proporcionando a interação, a socialização e a participação das crianças.

Esse envolvimento possibilitou o fortalecimento de vínculos fundamentais para o desenvolvimento integral pessoal e das crianças. Dessa forma, a coparticipação se consolidou como uma prática essencial para compreender a importância e valorização das crianças no contexto educativo.

Figura 1 – Observação



Considerações finais

Durante a realização das atividades de Coparticipação foi possível atuar de forma colaborativa junto a equipe pedagógica e as crianças, aprendendo mais profundamente a organização, os desafios e as possibilidades do cotidiano escolar.

Essa relação com a realidade da educação infantil proporcionou reflexões importantes sobre a prática docente e o papel do educador na formação das crianças, conduzindo à percepção da relevância da integração e diálogo entre a professora em formação, professora regente e crianças, favorecendo, significativamente, o desenvolvimento profissional.

A oportunidade de contribuir e acompanhar o desenvolvimento de diversas atividades, durante essa etapa do estágio oportunizou a ampliação da ‘visão’ sobre as dinâmicas imbuídas nos processos de ensino e de aprendizagem nessa etapa escolar, as quais envolvem a utilização de estratégias e recursos audiovisuais diversificados, valorizando o lúdico, a inclusão e a afetividade

Referências

CHRAM,Sandra Cristina; Carvalho, Marco Antonio Batista *O Pensar Educação em Paulo Freire:* para uma Pedagogia de mudanças. Disponível em: https://www.diaadoaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf. Acesso em: 28 set. 2025.

FRESCHI, M. Elisandra e FRESCHI Márcio. Relações interpessoais: A construção do espaço artesanal no ambiente escolar. *Revista de educação do ideau,* Uruguai, v. 8, n. 18, 2013.

NASCIMENTO, Geisiane Antonita Do. *Relato de estágio:* Importância da vivência escolar como instrumento na formação do futuro professor. Campina grande - PB. 2014.

Relato de experiência do Estágio Supervisionado: vivências na Educação Infantil

Luana Ferreira Amaral[230]

Cibele Pimenta Tiradentes[231]

Resumo: Este relato de experiência tem como objetivo descrever e refletir sobre as vivências e práticas realizadas durante o estágio supervisionado na Educação Infantil do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, realizado no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no município de Anápolis. Ao longo do período do estágio, foram desenvolvidas práticas pedagógicas que incluíram momentos cívicos, devocionais, contação de histórias, atividades lúdicas, brincadeiras e projetos. Além disso, foi possível observar a importância da rotina escolar para o desenvolvimento da autonomia, socialização e aprendizagem das crianças. O estágio contribui significativamente para a formação docente, promovendo a reflexão sobre o papel do educador na construção de um ambiente acolhedor, significativo e estimulante para seus alunos.

Palavras-chave: educação infantil; aprendizagem; práticas pedagógicas.

Introdução

O presente relato de experiência tem como objetivo descrever e refletir sobre as atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionado na Educação Infantil, realizado nos meses de março a maio. Os estágios supervisionados representam uma oportunidade valiosa para o desenvolvimento de práticas essenciais para a formação do futuro professor. Por meio dele, é possível transformar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso em experiências reais, contribuindo para o aprimoramento profissional e pessoal em preparação para os desafios da carreira (Ferreira, Gregorio; Schmidt, 2019).

Além disso, estagiar é ter uma oportunidade de conhecer de perto o cotidiano escolar, possibilitando uma reflexão mais crítica e consciente sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente educacional (Zabini, Rodrigues; Oliveira, 2015).

Esse relato de experiência foi realizado no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no município de Anápolis atendendo crianças de 0 a 5 anos nos períodos matutino e

[230] Graduanda do Curso de Pedagogia E-mail: luanaffamaral@gmail.com.
[231] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia e Mestre em Ciências Ambientais e Saúde pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC). E-mail: cibele.tiradentes@ueg.br.

vespertino ou de forma integral. Foi inaugurado em 2020 e atende 234 crianças, as quais estão divididas em 12 turmas conforme sua faixa etária. O CMEI dispõe de uma infraestrutura que inclui refeitório e cozinha localizados em um pátio amplo e coberto, o qual também abriga um parquinho de plástico e dois pula-pula. Esse pátio dá acesso às salas de aula e a um segundo espaço ao ar livre, que conta com um parquinho de plástico de dimensões maiores em comparação ao primeiro, uma área verde e um parquinho de areia. Além desses ambientes, a unidade conta com estacionamento, secretaria, sala da direção, banheiros, almoxarifado e uma sala destinada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A rotina escolar como eixo estruturante das práticas educativas

Ao tratar da Educação Infantil, torna-se imprescindível considerar a rotina escolar como um dos pilares centrais da prática pedagógica, pois organiza o tempo, os espaços e as interações no ambiente escolar. Conforme aponta Oliveira (2010), a rotina, quando bem planejada, oferece estabilidade e segurança à criança, sem limitar sua criatividade ou liberdade de expressão, desde que seja flexível e sensível às necessidades do grupo.

Para as crianças, a rotina não é apenas uma sequência cronológica de atividades, mas um instrumento que proporciona segurança emocional e autonomia. Por meio dela, os pequenos reconhecem a organização do tempo, compreendem o andamento das atividades e passam a participar de forma ativa, podendo inclusive oferecer sugestões e propor mudanças no cotidiano da sala de aula (Souza, 2020).

No CMEI, as rotinas são bem estruturadas e seguidas, iniciando com a chegada das crianças, acompanhada por um acolhimento com música, massinhas e/ou outras brincadeiras essenciais para sua adaptação e bem-estar no ambiente escolar. Em seguida, ocorre o café da manhã no refeitório e o devocional no pátio. De forma especial, nas segundas-feiras o devocional é acrescido com o momento cívico (imagem 1) onde todos se reúnem no pátio coberto para saudar o hino nacional brasileiro e o hino da cidade de Anápolis, seguido por uma história sobre a cidade (imagem 2) seguido por uma contação de história com temas

diversos apresentado por uma professora diferente a cada semana. Por sequência, é realizada a chamadinha, as atividades pedagógicas proposta para o dia, brincadeiras/recreação ao ar livre e, por fim, o almoço e saída das crianças.

Imagem 1 - Momento cívico

Imagem 2 - Momento da história sobre Anápolis

Vivências pedagógicas no estágio supervisionado

A infância, que se caracteriza de zero a cinco anos, é um momento importante para a formação do ser humano. Nessa fase, além do ambiente familiar, a Educação Infantil é essencial para ampliar as experiências da criança, favorecendo seu desenvolvimento por meio de atividades lúdicas que estimulem a autonomia, a criatividade e a convivência (Macedo; Dias, 2024).

Durante os meses de março a maio, diversas atividades foram realizadas com a turma, promovendo o desenvolvimento integral das crianças por meio de vivências lúdicas, cognitivas e afetivas. As atividades desenvolvidas ao longo do período desse estágio supervisionado foram realizadas na turma do Infantil V, no turno matutino, composta por aproximadamente 25 crianças. Foram trabalhados temas como os cincos sentidos (olfato, paladar, audição, visão e tato), saúde bucal, aprendendo os números, quantidade, alimentação

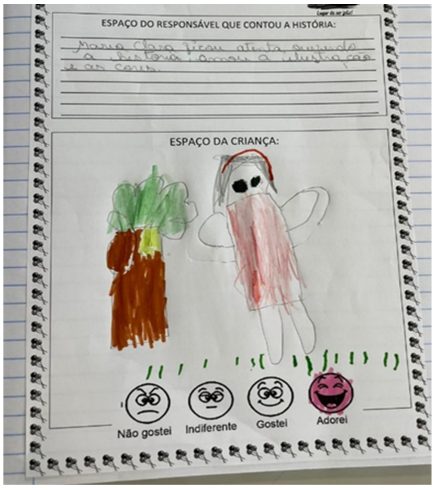
saudável entre outros. E, a partir das atividades, foi possível observar que a maioria da turma já consegue escrever seu próprio nome e identificar letras.

A professora regente costuma iniciar o dia com atividades pedagógicas voltadas para o reconhecimento das letras, utilizando, como ponto de partida, os nomes dos próprios alunos. Uma das propostas envolve o uso de massinha de modelar para formar letras, como “M” ou “A”, de forma tátil e divertida. Além disso, cada criança recebe uma ficha de papelão plastificado, contendo seu nome escrito na parte superior. Na parte inferior da ficha, há um espaço destinado para que os alunos possam treinar a escrita, observando a grafia correta como modelo. Contudo, em matemática ainda são percebidas algumas dificuldades significativas na identificação e na escrita dos números do 1 ao 5.

No entanto um dos destaques foi o projeto intitulado **“Maleta Viajante”** (imagem 3), uma iniciativa de incentivo à leitura que tem como objetivo estimular o gosto pela literatura e, ao mesmo tempo, abordar temas importantes para as crianças. Nesse projeto, cada aluno fica responsável por levar a maleta para casa durante um final de semana, realizar a leitura do livro escolhido junto com a família, registrar no caderno um desenho relacionado à história lida (imagem 4) e, por fim, trazê-la de volta à escola para compartilhar brevemente com os colegas um pouco da narrativa. Um fato interessante é que, geralmente, os livros escolhidos estão relacionados aos temas geradores trabalhados ao longo da semana, o que contribui para ampliar a compreensão dos alunos de forma lúdica e criativa.

Imagem 3 - Maleta Viajante

Imagem 4 - Caderno para o registro da história



Considerações finais

As atividades revelaram avanços na autonomia, oralidade e interesse dos alunos pela leitura e pela convivência escolar, bem como desafios pontuais relacionados à alfabetização numérica. O estágio contribuiu significativamente para a formação docente, permitindo vivenciar na prática os princípios da Educação Infantil e refletir sobre a importância do planejamento e da escuta sensível no cotidiano educativo.

A partir das observações e experiências adquiridas durante o estágio, foi possível identificar dificuldades significativas relacionadas à matemática, como o reconhecimento de números, a realização de contagens simples, a comparação de quantidades e a escrita numérica. Considerando a importância da base matemática para o desenvolvimento cognitivo, o projeto de intervenção propõe amenizar essas dificuldades por meio de atividades lúdicas, utilizando jogos e brincadeiras como estratégias para estimular a aprendizagem de forma prazerosa e significativa.

Referências

FERREIRA, D.C.K; GREGORIO, C.A; SCHMDIT, K.C.S; *O estágio supervisionado na educação infantil*: uma relação dialética entre teoria e prática. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 22, p. 1-13, 2019.

MACEDO, R; DIAS, M. A. T. Atividades pedagógicas para educação infantil: jogos e brincadeiras**.** *Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro*, v. 2, 2024.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação infantil*: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, I.L.S.F. Educação Infantil e Rotina Pedagógica. *Conedu: VII Congresso Nacional de Educação*. Maceió, AL. 2020.

ZABINI, F.O; RODRIGUES, G.R; OLIVEIRA, M. R.F. de; *Relato de experiências a partir do estágio supervisionado em educação infantil da universidade estadual de londrina*. Londrina. 2015.

Estágio supervisionado em Língua Portuguesa: aprendizagens e desafios na formação inicial docente

Lucas Aparecido da Silva[232]
Maria de Lurdes Nazário[233]

Resumo: Neste artigo, relato parte de minha experiência no Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa do curso de Letras da UEG em Anápolis, realizado no Colégio Estadual Heli Alves Ferreira, período vespertino, entre os meses de março a junho, nas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental. Nesses meses de estágio foram realizadas observações das aulas, semirregência, criação de projeto de leitura, correções de atividades, provas e redações. A partir dessas vivências, buscou-se compreender os desafios da prática docente no ensino de Língua Portuguesa, especialmente, no que se refere às dificuldades de escrita dos alunos, ao papel do planejamento pedagógico e às estratégias de motivação em sala de aula. Os resultados da experiência permitiram refletir sobre as condições do sistema educacional em Anápolis e sobre a importância do estágio para a construção da identidade profissional como professor de línguas.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Língua Portuguesa; Formação docente; Avaliação externa.

Introdução

Neste relato apresento minha experiência referente ao Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, realizado no curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior, no primeiro semestre de 2025. O estágio ocorreu no Colégio Estadual Heli Alves Ferreira, em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II, no período vespertino, entre os meses de março e junho. Durante esse período, foram desenvolvidas atividades de observação, semirregência, aplicação de projetos e vivência concreta da rotina escolar. O objetivo do presente relato é

[232] Graduando do 6º período do Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás do Campus CSEH. E-mail: ribeirolucas3107@gmail.com.
[233] Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de Letras/UEG, Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: mariadelurdesnazario@gmail.com.

refletir sobre as práticas pedagógicas observadas e vivenciadas, relacionando-as tanto ao processo de formação docente quanto à inserção da escola dentro de uma lógica de mercado.

As experiências desenvolvidas permitiram não apenas a aplicação de atividades planejadas no curso de Letras, mas também uma análise da instituição escolar como espaço de disputas entre a formação cidadã e a busca por resultados mensuráveis em avaliações externas. Ao longo da experiência, foi possível perceber como o estágio supervisionado contribui para consolidar a identidade profissional do futuro professor, ao mesmo tempo em que evidencia os desafios enfrentados por docentes diante da tensão entre educação como direito social e educação como mercadoria.

O estágio supervisionado em Língua Portuguesa foi composto por um conjunto de práticas que, em sua totalidade, contribuíram significativamente para minha formação inicial como docente. A realização de atividades tanto na escola campo quanto na universidade permitiu o desenvolvimento de competências fundamentais para compreender a realidade educacional e para construir uma identidade profissional alinhada às demandas contemporâneas do ensino.

Desenvolvimento

Observações e percepções do meu estágio no ensino fundamental I

Acompanhei apenas duas turmas de 6º ano, A e B. Como haviam duas turmas e muitos estagiários de língua portuguesa, eu trabalhei mais com os alunos do 6º ano A. E mesmo sendo duas turmas, eu percebi a real importância do planejamento pedagógico, de adaptar as aulas para as especificidades de cada turma. De acordo com Libâneo (2011, p. 45-47), o planejamento pedagógico é um instrumento indispensável da prática docente, pois organiza de maneira intencional o ensino e permite ao professor adequar suas estratégias às necessidades concretas dos alunos. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas ao longo do estágio

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

refletiram essa necessidade de planejar e adaptar, possibilitando experiências práticas variadas que contribuíram para minha formação docente, tais como:

- Participação de encontros quinzenais com o professor orientador e colegas de estágio;
- Micro aula produzida por mim e minha colega de classe Laila Cindy feita com o objetivo de reconhecer e aplicar o uso dos adjetivos, locuções adjetivas e substantivos em diferentes contextos discursivos, promovendo a construção de sentido e a reflexão sobre a escolha lexical e seus efeitos de sentido na comunicação, por meio da análise e produção de textos criativos e expressivos;
- Aplicação de provas;
- Criação e correção de caderno de caligrafia;
- Aplicação do projeto “Malala;
- Auxílio aos alunos e professora;
- Correção de redações;
- Observação das aulas.

Durante o acompanhamento das turmas, ainda no início do estágio, percebi a preocupação da professora e também dos alunos com as avaliações externas. Durante as aulas e conversando com a docente pude compreender que ela fazia ao máximo para aplicar atividades que realmente fizessem os alunos pensar e compreender a disciplina de língua portuguesa como uma ferramenta que auxilia no dia a dia em sociedade. A professora sempre tentou encaixar atividades de leitura, propostas que fizessem reflexões sobre a língua mesmo diante da cobrança da escola e da Seduc.

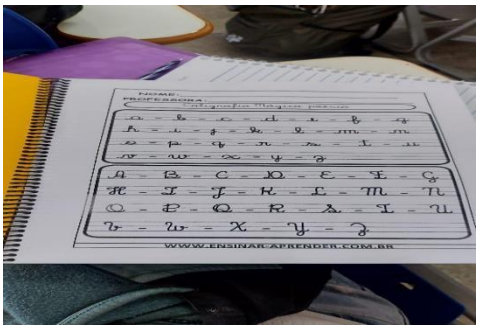
Foi notório a sobrecarga da professora, houve um momento em uma das minhas conversas com a professora em que ela disse estar estressada por não conseguir acompanhar a demanda da Seduc. Como estagiário, eu tive a experiência de corrigir alguns blocos de redações. Os temas das redações propostas não tinham alta relevância social, assim como é esperado de uma redação da educação básica. E o roteiro de correção era bastante simples e

sempre focado em correção da ortografia, gramática e se a estrutura estava de acordo com o gênero.

Nas minhas observações, os alunos das duas turmas demonstraram ter bastante dificuldades em escrever. Com isso, a professora sugeriu trabalharmos a caligrafia com os estudantes, eu e minha colega de estágio ficamos responsáveis pela turma do 6º ano B. A professora regente comentou que seria desafiador trabalhar caligrafia, pois esse não é um trabalho em que o profissional de Letras tenha capacidades teóricas e práticas para desenvolver de modo eficiente. De todo modo, a escola forneceu a impressão desses cadernos de caligrafia, eu ajudei a montar, a professora fez uma lista com os alunos que mais precisavam e entregamos a eles. Boa parte dos alunos selecionados para fazer a caligrafia ficaram bastante desmotivados porque entenderam como castigo. A professora teve que explicar para toda turma que era apenas um treinamento para a letra ficar mais legível. Com isso, eles fizeram uma parte e entregaram para ser corrigidas e, se necessário, fariam mais.

Esse é só um dos problemas observados, além dos problemas com leitura e escrita. Refletimos, nesse contexto, sobre o fato de a escola passar esses alunos de série sem mesmo considerar suas dificuldades de aprendizado como um problema futuro na formação desses alunos. Essa situação evidencia um problema estrutural da educação brasileira, em que a promoção dos alunos ocorre muitas vezes sem que suas dificuldades sejam superadas. Como aponta Pinto (2010, p. 72-74), a escola contemporânea é pressionada por exigências externas que priorizam índices e resultados, deixando em segundo plano a real aprendizagem dos estudantes.

Imagem 1 - Caderno de caligrafia



Fonte: Lucas Aparecido da Silva, 02/04/2025.

Outro aspecto central foram as atividades realizadas na universidade, que serviram como preparação e fundamentação teórica para a prática em sala. A elaboração de planos de aula, a discussão de metodologias e a troca de experiências com colegas e professores possibilitaram maior segurança para atuar em contextos de semirregência. Essas vivências acadêmicas foram essenciais para a posterior aplicação do Projeto de Leitura baseado do livro "Malala: a menina que queria ir para a escola" da autora Adriana Carranca, que teve como objetivo despertar a consciência crítica dos estudantes a partir de uma narrativa inspiradora e contemporânea e também de influenciar os alunos o hábito a leitura.

Todas essas atividades trabalhadas fizeram com que eu tivesse um olhar mais detalhado sobre o nível de aprendizagem dos alunos e suas principais dificuldades, especialmente porque eu pude identificar problemas recorrentes, como fragilidades na ortografia, dificuldades de organização textual e limitações na compreensão de gêneros textuais. Mais do que um exercício técnico, essa prática evidenciou a necessidade de um trabalho pedagógico contínuo e sistemático, capaz de atender as demandas reais da turma. Cada uma dessas práticas reforçou a relevância do estágio supervisionado como ponte entre teoria e prática. O contato direto com a escola permitiu não apenas compreender a estrutura e funcionamento institucional, mas também estabelecer conexões entre os debates acadêmicos e a realidade concreta do ensino. Esse processo gerou um sentimento de pertencimento, no qual

me percebi parte integrante da comunidade escolar e, ao mesmo tempo, vinculada à universidade como espaço de reflexão crítica.

A vivência no estágio supervisionado em Língua Portuguesa revelou múltiplos aprendizados, tanto no campo pedagógico quanto na compreensão crítica da escola como instituição inserida em um sistema permeado por lógicas mercadológicas. A cada atividade realizada, foi possível identificar não apenas os avanços e as limitações dos estudantes, mas também os mecanismos de controle e avaliação que moldam a prática docente e interferem no processo de ensino-aprendizagem. Um dos aspectos mais evidentes dessa lógica foi a centralidade das avaliações externas, como as chamadas “provas de bloco”, aplicadas de forma sistemática pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás (Seduc). Esses instrumentos, elaborados sem considerar o contexto específico de cada escola, funcionam como indicadores de desempenho que acabam por avaliar não somente os estudantes, mas também a eficácia do trabalho docente. Essa prática reforça a ideia de que a educação pode ser medida por números e estatísticas, reproduzindo a lógica de produtividade e resultados típica do mercado.

Nesse contexto, as práticas de estágio, como a correção de redações, evidenciam o descompasso entre a padronização das avaliações e as necessidades reais dos alunos. Muitos estudantes apresentavam dificuldades básicas de leitura e escrita, que não poderiam ser resolvidas apenas com treinamentos voltados para provas. Ao analisar as redações, percebi que questões como ortografia, coerência e domínio dos gêneros textuais exigem acompanhamento pedagógico contínuo e estratégias contextualizadas. Essa constatação reafirma que reduzir a educação a índices quantitativos é desconsiderar as complexidades do processo formativo.

No campo pessoal, a participação em todas essas atividades contribuiu para compreender com maior clareza o papel do professor em um sistema que, ao mesmo tempo em que exige resultados mensuráveis, também demanda práticas humanizadoras. Essa contradição, presente na realidade educacional brasileira, desafia o futuro docente a construir sua identidade profissional de maneira crítica e reflexiva. Segundo Lopes (2011), a identidade

docente é constituída na articulação entre a formação acadêmica e a vivência prática, sendo o estágio um espaço privilegiado para esse processo. Além disso, como aponta Libâneo (2012), a função social da escola e do professor não pode ser reduzida à lógica produtivista, mas deve priorizar a formação integral e cidadã dos estudantes.

Dessa forma, os resultados do estágio não se limitam a uma descrição das atividades realizadas, mas apontam para reflexões mais amplas: a escola não pode ser vista apenas como empresa, mas também não pode ignorar que está inserida em um sistema que a trata como tal. Reconhecer essa dualidade foi, sem dúvida, um dos principais aprendizados do estágio.

Considerações Finais

O estágio supervisionado em Língua Portuguesa realizado no Colégio Estadual Heli Alves Ferreira constituiu-se em uma experiência formativa indispensável, que ultrapassou a simples observação ou aplicação de atividades. Foi, sobretudo, um espaço de confronto entre teoria e prática, entre expectativas acadêmicas e realidades institucionais, entre a escola como espaço de formação humana e a escola submetida às exigências de uma lógica mercadológica.

Vivenciar a rotina escolar permitiu compreender que a educação, hoje, está atravessada por tensões profundas. Por um lado, a escola continua a ser reconhecida como espaço de formação cidadã, de socialização e de desenvolvimento do pensamento crítico. Por outro, encontra-se cada vez mais submetida a mecanismos de controle externos, como avaliações padronizadas e metas de desempenho, que a aproximam da lógica de mercado. Nesse cenário, o professor é constantemente pressionado a atender a expectativas contraditórias: formar sujeitos conscientes e críticos, mas também gerar resultados quantificáveis que possam ser convertidos em indicadores de eficiência.

As atividades realizadas durante o estágio, desde a correção de redações até a aplicação do Projeto de Leitura, foram essenciais para consolidar a percepção de que a docência exige muito mais do que domínio de conteúdos. Exige sensibilidade para perceber as necessidades dos alunos, criatividade para propor estratégias de ensino que ultrapassem a lógica

mecanicista, e consciência crítica para compreender que cada prática pedagógica é também um ato político.

Além dessas aprendizagens construídas diretamente com os alunos, o estágio também possibilitou um crescimento significativo a partir da orientação recebida. Outro aspecto fundamental foi a contribuição do professor orientador, Rafael Camargo de Oliveira, cuja atuação garantiu suporte teórico e prático indispensáveis. Sua postura ética e comprometida reforçou a importância de um acompanhamento pedagógico qualificado, valorizando a autonomia do estagiário ao mesmo tempo em que oferece orientações seguras. Esse apoio foi decisivo para transformar cada atividade em aprendizado e cada desafio em oportunidade de crescimento. Assim, compreendo que ser professor, no contexto atual, é assumir uma função que vai além da transmissão de conteúdos. É resistir à tendência de mercantilização da educação, lutar por práticas que humanizem o ensino e formar sujeitos capazes de ler o mundo letrado. O estágio supervisionado reforçou em mim a convicção de que a docência é, ao mesmo tempo, profissão e missão, técnica e compromisso, resistência e esperança.

Referências

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Revisa Goiás*. Disponível em: https://goias.gov.br/educacao/revisa-goias/. Acesso em: 1 set. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 45-47.

LIBÂNEO, José Carlos. *Educação escolar:* políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 61-63.

LOPES, Antônia. *Formação docente e identidade profissional*. Goiânia: UFG, 2011. p. 102-105.

LOPES, Antônia. *Educação, avaliação e mercado:* tensões e perspectivas. Goiânia: UFG, 2008. p. 112-115.

PINTO, Andrade. *Educação e mercado:* desafios da escola contemporânea. São Paulo: Autêntica, 2010. p. 72-74.

Docência compartilhada na educação infantil: relato das atividades realizadas

Manoella Silva Mendonça[234]
Izadora Alves Jeronimo[235]
Ivana Alves Monnerat de Azevedo[236]

Resumo: O presente relato trata-se das atividades de Docência Compartilhada realizadas, em uma turma do Infantil III durante o Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil, que foram planejadas e executadas, por meio da Sequência Didática referente a Rotina Inicial, com base na ludicidade e na integração entre diferentes Campos de Experiência previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017. Entre as atividades realizadas, destacam-se: acolhida, janelinha do tempo, chamadinha, números e numerais, alfabeto e Formas Geométricas, integradas à Contação de Histórias, à Musicalização, visando ao favorecimento da oralidade, a coordenação motora, a consciência fonológica e o desenvolvimento socioemocional das crianças, respeitando seu ritmo de aprendizagem das mesmas. Observou-se a importância da mediação docente, de estratégias de ensino e de recursos didáticos variados, para tornar o processo de ensino aprendizagem mais significativo. A experiência possibilitou reflexões sobre a necessidade de planejamento, adaptação e a criatividade no exercício docente, contribuindo para uma formação profissional.

Palavras-chave: Docência Compartilhada; Ludicidade; Educação Infantil.

Introdução

O Estágio Supervisionado constitui uma etapa essencial da formação de professores, por possibilitar a vivência concreta do cotidiano escolar e a articulação entre teoria e prática, por meio da Docência Compartilhada que se constitui em um trabalho conjunto da professora regente e das professoras em formação, como uma etapa que amplia a experiência de ensino, a permitindo o planejamento coletivo e compartilhamento de saberes, de práticas e a reflexão conjunta sobre os processos educativos.

[234] Graduando do Curso de Pedagogia E-mail: manoella.mendonca@aluno.ueg.br.
[235] Graduando do Curso de Pedagogia E-mail: izadora.jeronimo@aluno.ueg.br.
[236] Orientadora deste trabalho. Professora do curso de Pedagogia. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UNB) E-mail: ivanamonnerat@ueg.br.

Nessa perspectiva, o relato descreve atividades realizadas em uma turma de Educação Infantil III, durante o mês de maio de 2025, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), por meio da Sequência Didática, segundo as proposições de Antoni Zabala que consiste em "[…] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais […] (Zabala (1998, p. 18).

As propostas tiveram como objetivos promover a aprendizagem de forma lúdica, respeitar o ritmo e as individualidades das crianças, promovendo o desenvolvimento integral, em consonância com os direitos de aprendizagem e campos de experiências previstos na BNCC (2017).

Na Educação Infantil, esse movimento assume especial relevância, pois é nesse momento que se consolidam as primeiras experiências sociais e escolares das crianças. Segundo Ostettto (2000), é importante saber planejar para que as atividades não se tornem apenas algo desconexo, voltado apenas para passar o tempo da criança, mas sim planejar de maneira flexível, centrado na criança e baseado em interações significativas, buscando desluzir os modelos rígidos.

Desenvolvimento

As atividades desenvolvidas durante a Docência Compartilhada foram planejadas e efetuadas, tendo como foco as atividades referentes à Rotina inicial, como: Acolhida, Janelinha do Tempo, Chamadinha e Calendário.

A rotina, segundo Barbosa (2006), é essencial para a Educação Infantil, pois fornece previsibilidade e segurança às crianças, ao mesmo tempo em que cria oportunidades de aprendizagem em contextos significativos. Nesse sentido, a seguir, serão caracterizadas algumas fases desse processo.

Na primeira etapa, as propostas tiveram como foco o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático. Por meio da "Caixa Mágica da Matemática", as crianças retiravam fichas

numéricas e realizavam ações correspondentes à quantidade, o que favoreceu a associação concreta entre número e quantidade.

Essa prática dialoga com Piaget (1971), ao reconhecer que a construção do conceito de número se dá a partir de experiências concretas e da manipulação de objetos. Além disso, o uso da música "1, 2, 3 Indiozinhos"(https://youtu.be/D-aC9jcnhgM?si=rK0NBlfcw-3QLlZL) ampliou as possibilidades de memorização e compreensão dos numerais, em consonância com a BNCC (2017), que destaca a importância da ludicidade como eixo estruturante do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

As práticas realizadas na segunda etapa, concentraram-se no campo da linguagem, por meio da "caixa mágica do alfabeto" e do "microfone mágico". Esses recursos permitiram que as crianças interagissem de maneira ativa com as letras, promovendo a consciência fonológica e o desenvolvimento da oralidade.

Essa proposta encontra respaldo em Vygotsky (1998), que compreende a linguagem como mediadora do desenvolvimento cognitivo e instrumento essencial para a aprendizagem escolar.

Já, na terceira etapa, a docência voltou-se para o trabalho com as emoções, temática de grande relevância no contexto da Educação Infantil, uma vez que a BNCC (2017) destaca o desenvolvimento socioemocional como parte integrante da formação integral das crianças.

Buscou-se, durante essa prática, promover momentos de acolhida, expressão de sentimentos e reflexão sobre a importância de reconhecer e respeitar as próprias emoções e as dos colegas.

Cada criança foi convidada a expressar verbalmente como se sentia, escolhendo uma imagem representativa (carinhas felizes, tristes, bravas, assustadas ou calmas). Utilizamos dois bonecos impressos, nas quais eles tinham diversas emoções, assim foi possível perguntar as crianças como estavam se sentindo.

Logo em seguida, foi solicitado às crianças para se sentarem em frente ao espelho presente na sala de aula, chamado de “Espelho das Emoções”. Foi pedido que elas fizessem ‘cara’ de brava, alegre, triste, com sono e etc. No decorrer da atividade foi perceptível o envolvimento ativo e curiosidade de todas as crianças para participarem da atividade proposta.

Essa etapa foi finalizada com uma atividade artística, em que cada criança coloriu uma carinha representando a emoção que estava sentindo naquele momento. Essa proposta uniu expressão emocional e criatividade, além de favorecer o desenvolvimento da coordenação motora fina, aspecto indispensável para os processos futuros de alfabetização (Oliveira, 2002).

Essa prática demonstrou que o trabalho com emoções não apenas auxilia na formação do autoconceito e no desenvolvimento socioemocional, como também potencializa a aprendizagem cognitiva, uma vez que crianças emocionalmente seguras conseguem participar e aprender de maneira mais efetiva nas propostas pedagógicas.

Considerações finais

A Docência Compartilhada possibilitou vivências pedagógicas ricas e diversificadas, permitindo compreender a importância da ludicidade, da rotina e da intencionalidade no processo educativo da Educação Infantil.

As atividades realizadas propiciaram identificar que a aprendizagem significativa ocorre quando as crianças participam ativamente das propostas, explorando, interagindo e experimentando de maneira prazerosa.

Ressalta-se ainda, que as atividades consistiram em desafios, como a necessidade de adaptar estratégias para manter a atenção das crianças e organizar o tempo pedagógico. No entanto, essas dificuldades contribuíram para a formação crítica e reflexiva das professoras em formação, ampliando a percepção sobre o papel docente como mediador do conhecimento.

Em síntese, a experiência reafirma que a docência na Educação Infantil exige planejamento, criatividade e sensibilidade, de modo a garantir um ambiente inclusivo, acolhedor e estimulante, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e participação ativa das mesmas.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil.* Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular***.** Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 18 set. 2025.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação infantil*: muitos olhares**.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Planejamento na educação infantil... mais que a atividade*: a criança em foco. Campinas: Papirus, 2000.

PIAGET, Jean. *O julgamento moral na criança.* São Paulo: Summus, 1971.

YOUTUBE. *Música*: 1, 2, 3 indiozinhos. Disponível em: https://youtu.be/D-aC9jcnhgM?si=rK0NBlfcw-3QLlZL. Acesso em: 05 maio 2025.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa*: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Estágio em docência II: Atividades desenvolvidas na Educação Infantil.

Marcella Ramos de Jesus Marinho[237]
Mariana de França Bueno Santana[238]
Ellen Risia de Siqueira Freitas[239]

Resumo: O presente relato, refere-se às experiências e atividades desenvolvidas em Docência no estágio supervisionado, do curso de pedagogia, na Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior. Essa etapa da graduação é fundamental para a formação de professores, pois une o estudo teórico às práticas desenvolvidas no contexto escolar, bem como todo o processo preparatório para as atividades práticas, como, pesquisas acerca dos temas a serem trabalhados, planejamento das aulas, confecção e preparação de recursos didáticos. O referido trabalho, detalha as propostas pedagógicas desenvolvidas no estágio até o momento, considerando a faixa etária e o contexto vivenciado pelas crianças.

Palavras-chave: Experiências; Docência; Prática.

Introdução

O estágio supervisionado é de extrema importância para a formação do profissional docente. É nessa etapa, que se coloca em prática todo o conhecimento teórico adquirido durante o curso e se vivencia a realidade do ambiente escolar. O presente trabalho tem como objetivo, justamente evidenciar as experiências obtidas nessa etapa da graduação, bem como seus objetivos, desafios e atividades desenvolvidas.

O estágio em docência II, foi realizado no Centro Municipal de Educação Infantil Doutora Zilda Arns Neumann, localizado no bairro Tropical, na cidade de Anápolis-GO. As atividades foram realizadas no agrupamento II A, no turno matutino.

[237] Graduando do Curso de Pedagogia. E-mail: marcellaramosdejesus@aluno.ueg.br.
[238] Graduando do Curso de Pedagogia. E-mail: marianasantana1604@gmail.com.
[239] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás. E-mail: risia.ellen@gmail.com.

As propostas desenvolvidas levaram em consideração a rotina inicial já estabelecida pela professora regente da turma, visto que "A rotina na Educação Infantil não deve ser entendida como repetição mecânica, mas como um recurso pedagógico que oferece segurança às crianças, favorecendo sua autonomia e criando condições para que elas possam construir novas aprendizagens." (Oliveira, 2010, p. 37). Dessa forma, compreender a rotina como um eixo estruturante do trabalho pedagógico implica perceber que ela organiza o tempo e o espaço da criança na instituição, tornando previsíveis as atividades e fortalecendo o sentimento de pertencimento.

A previsibilidade, nesse sentido, não significa rigidez, mas sim um alicerce que permite à criança explorar o ambiente com maior confiança, sabendo o que esperar em cada momento do dia. Assim, ao respeitar e dar continuidade à rotina já instituída pela professora regente, as propostas pedagógicas favoreceram a adaptação das crianças, garantindo que a organização do tempo contribuísse para a construção da autonomia, para o fortalecimento dos vínculos afetivos e para o desenvolvimento integral. Momentos como a acolhida, a roda de conversa, as atividades dirigidas e o tempo de brincadeira livre tornam-se oportunidades privilegiadas de aprendizagem, pois permitem que a criança se reconheça como sujeito ativo, capaz de participar, decidir e interagir com seus pares e com os adultos.

Portanto, a rotina, longe de ser repetitiva ou limitadora, assume papel essencial na Educação Infantil, funcionando como um fio condutor das experiências, garantindo continuidade, segurança e, ao mesmo tempo, abrindo espaço para a novidade, a ludicidade e a criatividade no processo educativo.

Desenvolvimento

Na primeira etapa da Docência, ao chegarem no CMEI, as crianças foram encaminhadas ao refeitório para o café da manhã, ocasião em que foram reforçados os hábitos de higiene, como a correta lavagem das mãos, além de orientações sobre escolhas alimentares

saudáveis. Esse momento, além de atender às necessidades nutricionais, contribuiu para a construção da autonomia e da responsabilidade com o cuidado pessoal.

Encerrado o momento do café da manhã, a turma foi conduzida ao parque próximo ao refeitório. Durante cerca de uma hora, as crianças exploraram os escorregadores e demais brinquedos, vivenciando experiências de movimento livre, interação espontânea e exploração do espaço. Essa atividade favoreceu não apenas a coordenação motora ampla, mas também aspectos socioemocionais, como a cooperação, o respeito às regras e o compartilhamento de brinquedos.

Segundo Vygotsky (1998), o brincar constitui uma atividade central no desenvolvimento infantil, pois possibilita a apropriação de significados sociais e culturais, além de estimular a imaginação e a interação entre pares. No parque, as crianças não apenas se movimentam fisicamente, mas também elaboram negociações, constroem combinados, criam enredos para suas brincadeiras e desenvolvem competências que transcendem a dimensão corporal.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) reforça que o movimento deve ser compreendido como uma linguagem fundamental da criança, e, portanto, experiências que envolvem deslocamentos, equilíbrio e coordenação devem ser valorizadas na rotina escolar. O espaço do parque, nesse sentido, amplia as possibilidades pedagógicas, por ser um ambiente aberto à exploração livre, no qual as crianças testam seus limites corporais, constroem autonomia e vivenciam situações de convivência coletiva. Portanto, a ida ao parque não se restringe a um momento de lazer, mas constitui um espaço educativo potente, que contribui de forma integrada para o desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo das crianças.

Em seguida, já na sala de aula, iniciou-se a rotina inicial com a chamada individual, na qual, cada criança teve a oportunidade de identificar e pronunciar seu próprio nome, fortalecendo o vínculo de pertencimento ao grupo, estimulando o reconhecimento da identidade pessoal e dos colegas.

Posteriormente, foram realizadas atividades voltadas ao alfabeto e à contagem oral de 0 a 10. Essas práticas favorecem a familiarização com letras e números, estimulando a linguagem oral, o raciocínio e a memória. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) também orienta que, na Educação Infantil, a exploração de práticas de linguagem oral, escrita e raciocínio lógico deve acontecer de maneira lúdica e integrada ao cotidiano, respeitando os diferentes ritmos e formas de aprendizagem das crianças. Dessa forma, atividades voltadas ao alfabeto e à contagem não se limitam ao treino mecânico, mas se tornam oportunidades para desenvolver a curiosidade, a atenção, a memória e o prazer em aprender.

Logo após, trabalhou-se o quadro do tempo, em que as crianças observam o clima do dia e relacionam os fenômenos naturais a imagens ilustrativas, promovendo a percepção ambiental e o desenvolvimento da capacidade de observação. De acordo com Kishimoto (2011), atividades que envolvem a exploração do ambiente e a observação do cotidiano promovem aprendizagens significativas e favorecem o desenvolvimento integral da criança. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) destaca que experiências relacionadas ao meio ambiente contribuem para a formação de cidadãos conscientes, críticos e ativos na sociedade.

Em seguida, foi realizada uma roda de conversa, a fim de introduzir o tema “Folclore”, uma vez que é de suma importância para a cultura brasileira, pois “o folclore constitui-se em uma das mais legítimas expressões da cultura popular, transmitida oralmente e recriada de geração em geração.” (Câmara Cascudo, 2012, p. 45).

As professoras em formação apresentaram imagens de alguns personagens folclóricos, como Saci Pererê, Curupira, Iara e Mula sem Cabeça, despertando a curiosidade das crianças, que por sua vez, reagiram de forma expressiva às figuras, fazendo comentários espontâneos e relacionando com histórias que já conhecidas do ambiente familiar.

As docentes em formação realizaram a leitura da lenda da Mula sem Cabeça, adaptada à linguagem infantil e com apoio visual de ilustrações. Durante a contação, as crianças permaneceram atentas, algumas interagindo com gestos e expressões faciais, demonstrando interesse e curiosidade.

Após a leitura, foi proposta uma atividade artística, em que cada criança, com auxílio, pintou a mão com as "cores do fogo" e carimbou na atividade com o corpo da personagem Mula sem Cabeça. As crianças se mostraram envolvidas, exploraram diferentes cores e formas, e compartilharam suas produções na socialização em grupo. Esse momento favoreceu a imaginação e a expressão criativa. O encerramento foi realizado com uma música folclórica infantil, que animou e envolveu novamente a turma em um momento coletivo de descontração e alegria.

Sempre após o encerramento das atividades, as crianças são direcionadas ao refeitório, para o almoço, que se torna de extrema relevância, uma vez que a maioria das crianças que frequentam o CMEI, são de classe economicamente desfavorecida, além disso, "A alimentação escolar é direito da criança e dever do Estado, sendo parte integrante do processo educativo e condição para que o aprender aconteça de forma saudável." (Kramer, 2003, p. 82).

Na segunda etapa, iniciou-se a exploração dos conceitos de alto/baixo e grosso/fino. Para o primeiro, foram apresentadas imagens de animais, como girafa e elefante (alto), formiga e tartaruga (baixo). As crianças também identificaram objetos do espaço escolar que estavam em diferentes alturas (relógio, quadro, mochilas, tapetes) e realizaram movimentos corporais, como levantar os braços para o alto e se agachar para ficar baixo.

Em seguida, foi montado um mural coletivo, onde cada criança registrou sua altura, promovendo comparações e reflexões sobre as diferenças entre os colegas. "Explorar diferentes movimentos do corpo, como subir, descer, levantar-se e agachar-se, possibilita às crianças compreenderem noções de espaço e posição, desenvolvendo a consciência corporal e a percepção de alto e baixo." (Brasil, 2017, p. 39).

Na segunda parte da proposta, trabalhou-se o conceito de grosso e fino através de uma conversa inicial de sensibilização, em seguida, as crianças participaram de um circuito no solário, percorrendo caminhos feitos com barbante (fino) e com corda (grosso). A atividade despertou grande interesse e envolvimento, promovendo a coordenação motora, a percepção tátil e a noção espacial. As crianças participaram de forma ativa e demonstraram compreensão dos conceitos trabalhados.

O circuito despertou entusiasmo, estimulando o equilíbrio e a coordenação motora. A aula foi significativa, pois aliou conteúdos conceituais ao movimento corporal e às experiências concretas, favorecendo aprendizagens ativas. Os objetivos propostos foram atingidos, promovendo a ludicidade, a exploração sensorial e o convívio coletivo. “As brincadeiras e jogos infantis, especialmente aqueles que envolvem o corpo em movimento, contribuem de forma essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e motor da criança, permitindo que ela experimente, descubra e compreenda o mundo ao seu redor.” (Vygotsky, 2007, p. 122).

Na terceira etapa, a professora em formação Mariana realizou a revisão dos números expostos em sala de aula de 0 à 10. Logo depois, as crianças participaram da atividade intitulada “telefone numérico”, na qual receberam um “telefonema” com a solicitação de apertar determinados números no aparelho de brinquedo, como por exemplo: “Olá pequeno, aqui é a tia Marcella, será que você poderia me ajudar apertando o número 3?”. Essa proposta permitiu relacionar os números a situações do cotidiano, desenvolvendo o reconhecimento numérico de forma lúdica.

Na sequência, foi proposta uma atividade para trabalhar a relação entre numeral e quantidade. Cada criança recebeu uma árvore em branco, que deveria ser colorida com gizão marrom no tronco e verde nas folhas. Posteriormente, sortearam um número na “caixa matemática”, o qual correspondia à quantidade de bolinhas de papel crepom que deveriam colar na árvore, representando maçãs. Essa atividade integrou diferentes linguagens — artística, matemática e motora —, promovendo tanto a criatividade quanto a compreensão da noção de quantidade.

Na quarta etapa, as crianças foram posicionadas em círculo no chão para a introdução do tema "Estações do Ano", através de imagens representando cada estação, destacando suas características principais: sol e calor no verão, folhas caindo no outono, frio no inverno e flores na primavera. Na sequência, foi realizada a atividade da “Caixa Surpresa", na qual as crianças retiravam objetos e identificavam a qual estação cada item pertencia, explicando suas

respostas de forma simples, logo após, cada criança compartilhou brevemente o que mais gosta em cada estação, promovendo a expressão oral e a socialização.

Para consolidar o aprendizado, as crianças participaram de uma atividade artística, recebendo folhas de papel para colar elementos representativos de cada estação: folhas secas para o outono, flores para a primavera, algodão para o inverno e folhas verdes para o verão. Essa atividade estimulou a criatividade, a coordenação motora e a associação entre conceitos abstratos e objetos concretos.

Na quinta etapa, as professoras em formação conduziram uma roda de conversa introdutória sobre o tema "Trânsito". Nesse momento, foram abordados elementos do cotidiano infantil, como a faixa de pedestres, o funcionamento do semáforo e algumas placas de sinalização. Para enriquecer a explicação, foram utilizadas placas impressas, imagens ilustrativas e a música "Atravessar a rua", que contribuiu para a assimilação lúdica do conteúdo.

Após a conversa, as crianças foram levadas ao solário para participar do circuito do trânsito, atividade prática na qual representaram motoristas e pedestres, vivenciando, de forma divertida, situações do dia a dia relacionadas à educação no trânsito. Essa dinâmica possibilitou não apenas a compreensão de regras básicas de convivência social, mas também o desenvolvimento da coordenação motora e da interação entre os colegas. Segundo Montessori, "a criança aprende melhor por meio da ação, da exploração e da experiência concreta, desenvolvendo autonomia e interesse pelo aprendizado" (2019, p. 45). Essa perspectiva reforça que atividades práticas e lúdicas, como o circuito do trânsito, são fundamentais para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento global da criança.

Considerações finais

O estágio em Docência II, está sendo de grande valia para a formação de docentes, visto que permite o contato com experiências do contexto escolar, bem como as ações necessárias para a execução da prática pedagógica, que envolve uma série de atividades

preparatórias, como, pesquisas sobre o tema a ser trabalhado em cada aula, planejamento, confecção de recursos didáticos e entre outros. Tais ações demandam criatividade e dedicação, assim como adaptações necessárias durante a aula, para imprevistos que possam surgir, como a perda de foco das crianças, por exemplo.

Durante essa etapa da graduação, foi possível identificar, também, a importância de atividades que trazem elementos do cotidiano das crianças, assim como aulas lúdicas, que estimulam o sensorial e proporcionam a participação ativa das mesmas, uma vez que, ao considerar o contexto das crianças e desenvolver atividades que necessitam o envolvimento direto, o aprendizado torna-se significativo e duradouro.

As experiências vivenciadas nesse processo, contribuíram diretamente para o crescimento intelectual, profissional e pessoal das professoras em formação.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017.

CÂMARA CASCUDO, Luís da. *Dicionário do folclore brasileiro*. São Paulo: Global Editora, 2012.

KISHIMOTO, T. M. *O brincar e a educação infantil*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sônia. *Alfabetização, leitura e escrita*: formação de professores em curso. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MONTESSORI, Maria. *A criança, o ambiente e o professor*. São Paulo: Summus, 2019.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação infantil*: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Valores axiológicos na educação: um olhar através do estágio

Marcelo Augusto Ferreira Andrade[240]
Marcos Vinicius de Souza Marcelino[241]
Roseli Martins Tristão Maciel[242]

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar como a escola, frequentemente, reforça e transmite ideologias burguesas. A partir do relato de experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado, refletiremos também sobre a burocratização do ensino, resultado desse processo de incorporação das ideologias burguesas no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, entra em cena a disputa de valores no ensino, que envolve a axiologia e a axionomia. A dinâmica escolar é, portanto, moldada para atender a valores que visam, principalmente, preparar os alunos para o mercado de trabalho. Essa lógica, alinhada com os valores do mercado de trabalho, desconsidera a importância da cooperação, da solidariedade e do desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: Axiologia; Educação; Estágio.

Introdução

As escolas observadas foram os Centro de Ensino em Período Integral (CEPIS) Dr. Genserico Gonzaga Jaime[243] e José Ludovico de Almeida[244]. As turmas acompanhadas não se limitaram apenas ao ensino médio, contando também com os oitavos e nonos anos. As aulas observadas são, em sua maioria, de História, mas também acompanhamos aulas de Filosofia e Sociologia, ministradas pelos mesmos professores. Por se tratar de CEPIS, além de contarem

[240] Graduando do Curso de História.
[241] Orientador deste trabalho.
[242] Roseli Martins Tristão Maciel. Licenciada em História pela Universidade Católica de Goiás, mestre em História pela Universidade Federal de Goiás e doutora em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Docente, efetiva, do curso de história da UEG e colaboradora do Mestrado em Territórios e Expressões Culturais do Cerrado. Ministra, atualmente, as disciplinas Didática e Metodologia do Ensino de História I e II e orienta o Estágio Supervisionado em História. roseli.maciel@ueg.br.
[243] Localizado no bairro Vila Industrial. Bairro esse que chama atenção pela sua proximidade do Jundiaí, considerado uma localidade onde se tem uma maior concentração da 'classe média' anapolina. Essa proximidade não se reflete em vias estruturais do colégio em si.
[244] O colégio em questão se encontra no bairro Vila Brasil.

com provas normais das disciplinas, os professores se encarregam na elaboração das famosas provas de bloco. Os professores se veem muitas vezes engessados nessa burocracia – fruto de um ensino axiológico - o que resulta em aulas pouco ou quase nada elaboradas, não promovendo, assim, a reflexão e o pensamento crítico que são marcos no ensino de História. É nesse contexto que o trabalho se torna relevante para a formação docente, na medida em que o processo ideológico que se materializa na burocratização do ensino, visando a manutenção do status quo.

Ao refletir sobre a axiologia no processo de ensino e aprendizagem, questionamos os objetivos, métodos e conteúdos abordados na educação de crianças e adolescentes. A partir de uma perspectiva axiológica do sistema educacional, o estágio evidenciou a presença marcante desse conceito no cotidiano escolar. A falta de infraestrutura, a excessiva burocracia e o ensino tradicional, caracterizado por uma rigidez metodológica, emergem como os principais pontos a serem analisados neste trabalho.

A Axiologia na educação

Toda sociedade é regida por valores e, em uma sociedade de classes, os valores máximos a serem observados são os da classe dominante. No caso da sociedade capitalista atual, esses valores são os da burguesia, que visam, propositadamente, uma maior produção. Dessa forma, nenhum elemento essencial para a manutenção do poder da classe dominante escapa da influência desses valores. A educação formal é um dos maiores exemplos.

Para a burguesia, a educação possui uma grande função: a formação da mão de obra. O capitalismo não existiria sem trabalhadores; os burgueses, por si sós, nada produzem. Assim, a mão de obra precisa ser educada e "moldada" desde os primeiros anos de vida, de modo a atender às necessidades do capital. Uma sociedade em desenvolvimento industrial, por exemplo, necessita que esses trabalhadores aprendam, de forma ordenada, a respeitar a hierarquia.

Nota-se, portanto, a presença de uma luta de valores entre a axiologia e a axionomia.

> A axiologia é uma determinada configuração dos valores dominantes, inautênticos, particularistas e axionomia uma determinada configuração dos valores autênticos. Obviamente que os valores dominantes podem assumir diversas formas (pode, inclusive, mesclar-se com valores autênticos, mas tornando-os subordinados). É por isso que a axiologia é uma determinada configuração, e podem existir diversas configurações dos valores dominantes. Assim, o poder pode ser o valor fundamental e subordinar todos os demais valores para uma determinada formação axiológica, enquanto que em outra pode ser o dinheiro. O mesmo ocorre com a axionomia, pois, apesar de manifestar valores autênticos, os indivíduos que o fazem estão submetidos à sociedade capitalista e não estão livres da influência da cultura e dos valores dominantes (Viana, 2016, p. 6).

Nesta batalha de valores, o sistema educacional, ainda que resistente, encontra-se em constante luta devido ao trabalho de educadores corajosos que buscam transmitir valores que contrapõem aqueles privilegiados pela burguesia. É claro que essa é uma batalha árdua, pois a luta contra um sistema como o capitalismo não é fácil.

Passemos à análise de como essa luta de valores se manifesta nos colégios observados. Avaliaremos se há resistência ou se os valores axiológicos se mostram quase unânimes.

A falta de infraestrutura é um dos principais desafios enfrentados por ambos colégios. Além da limitação do espaço, que impacta diretamente a qualidade do ensino, as instituições apresentam outras deficiências. As salas de aula, por exemplo, apresentam condições precárias, com paredes rachadas, falta de ventilação adequada e equipamentos obsoletos. Embora todas as salas estejam equipadas com televisores, o tamanho reduzido destes dificulta a visualização para os alunos sentados ao fundo. Em casos específicos, os colégios até disponibilizam projetores, mas o uso deles depende da disponibilidade, caso não estejam sendo utilizados por outros professores.

As localizações dos colégios, próximos a bairros como o Central e o Jundiaí, poderiam ser pontos positivos devido ao fácil acesso, à estrutura dos bairros e à segurança. No entanto, a aparência externa das instituições transmite uma imagem negativa. O prédio do colégio Genserico, pintado apenas do lado que dá para a avenida, e sua entrada pouco convidativa e inacessível, geram uma primeira impressão desfavorável. Já o José Ludovico de Almeida se mostra muito fechado, dificultando uma visualização ampla e impedindo que se tenha uma noção do tamanho do colégio.

> A própria escola, enquanto prédio, é um lócus voltado para atividades especializadas (ensino, aprendizagem, segundo a ideologia dominante) que revela valores e imposição disciplinar. Além da organização espacial, a ação extrapedagógica também busca efetivar disciplinamento (filas, cantar hino nacional, locais especializados para atividades especializadas, etc.). A forma e o conteúdo do ensino também visam efetivar controle, tal como os horários e procedimentos de controle dos alunos, que reproduzem as formas efetivadas no processo de trabalho nas empresas capitalistas. A legislação produzida pelo estado institui o sistema de exames e presença obrigatória, mais uma forma de exercer o controle (Viana, 2016, p. 8).

Quanto à questão burocrática das escolhas dos colégios, o contato com a direção e coordenação do Genserico mostrou-se bastante difícil. Foi necessário um grande empenho para que a escola aceitasse o desenvolvimento do estágio, e a forma de acolhimento foi bastante ríspida, pois, em um primeiro momento, a direção não desejava receber um número maior de estagiários.

Acredito que essa dificuldade se deva à forma burocrática como as escolas são cobradas. Aquelas que não demonstram, ou melhor, não "maquiam" os índices de educação de acordo com as exigências governamentais, não recebem o reconhecimento ou a verba necessária para desenvolver a infraestrutura.

Dessa forma, a escola demonstra maior preocupação com os índices estatísticos do que com a oferta de um ensino que promova a emancipação e a reflexão dos alunos. Consequentemente, a aceitação de novos estagiários não se configura como um fator positivo na visão da instituição. Não se observa uma necessidade de incorporar novos projetos ou perspectivas a um modelo de ensino já consolidado pela direção.

O cenário do Novo Ensino Médio[245] pode ser um dos grandes vilões nesse processo, pois ele torna disciplinas como História, Geografia e Sociologia opcionais, substituindo-as por aulas de empreendedorismo. A escola em questão, embora resista à utilização dos livros didáticos do Novo Ensino Médio, ao utilizar materiais antigos, não demonstra uma alternativa eficaz para combater um ensino positivista.

[245] O Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017, teve sua implementação gradual nos colégios a partir de 2022.

Pelo contrário, o ensino praticado na escola segue a linha do tradicional, que não incentiva o diálogo e a reflexão ativa. As aulas são marcadas pela exposição e pela preparação para provas, o que pouco prende a atenção dos alunos. Eles vivem em um ciclo repetitivo de cobranças semanais para obter bons resultados nas chamadas “provas de bloco”.

Assim, a educação transmitida aos alunos baseia-se, fundamentalmente, na obtenção de resultados, em um sistema que prioriza a prova do ENEM como principal porta de entrada para o ensino superior. Desde o 1º ano do ensino médio, tudo se resume à obtenção de um bom resultado nessa prova. Aqueles que não são aprovados no ENEM ou em outros vestibulares tendem a se tornar trabalhadores de baixa qualificação, perpetuando um ciclo de desigualdade.

A pressão exercida sobre esses alunos é enorme, levando muitos à desmotivação. Ao se perceberem incapazes de aprender determinadas matérias, os estudantes internalizam essa crença. A metodologia utilizada em sala de aula, muitas vezes, não contribui para reverter esse quadro.

No Colégio José Ludovico, a abertura para receber estagiários de diversas áreas do ensino foi notável. No entanto, a aceitação desses estagiários enfrentou novos processos burocráticos impostos pelo próprio governo estadual. Apesar de o colégio apresentar uma dinâmica diferente por parte do professor da disciplina de história, a forma de imposição da ideologia burguesa permanece. O professor, mesmo resistente, muitas vezes cede devido à alta demanda burocrática imposta por um colégio de período integral.

É nítida a diferença em relação a uma educação mais emancipadora, mas os problemas que o colégio anterior possui são praticamente os mesmos. O professor precisa preparar os alunos para avaliações semanais internas e diversas outras externas, que trazem uma cartilha pronta do estado. Ou seja, esse professor se torna limitado de diversas maneiras para que as demandas dos índices de ensino sejam atendidas de forma tecnicista (Souza, 2010, p. 173).

> É o que encontramos no campo educacional brasileiro, em que os trabalhadores são compelidos a intensificar individualmente suas forças intelectuais e físicas para abastecer um sistema que oprime, a partir de uma intensificação de suas forças produtivas que estão na sociedade, o que torna a força do trabalho

> individual enfraquecida e desarticulada diante das forças sociais. O professorado encontra-se anestesiado diante das demandas políticas, que decidem, por meio de leis e decretos, as condições de trabalho de cada sujeito operante no sistema educacional.

No entanto, a resistência desse professor não pode ser desconsiderada ou diminuída. O educador, neste sistema, não tem a força sozinho para moldar a estrutura, mas lhe resta o ato de resistir.

O Caso Genserico

As aulas observadas correspondem aos dias 20/09/24, 27/09/24 e 04/10/24. Vale ressaltar que, antes do período mencionado, fomos à escola observar algumas aulas; a questão burocrática da escola travou nossas observações, pois, segundo eles, faltavam documentos. Duas de nossas colegas de estágio chegaram até mesmo a ser ‘expulsas’ do colégio, por causa de questões burocráticas que teoricamente já estavam resolvidas.

A questão burocrática axiológica da escola muitas vezes, ou quase sempre, ‘trava’ o ensino. Por exemplo, em uma das aulas observadas, após o fim da última aula antes do almoço (11h55), estávamos conversando com a professora sobre a aula, e ela teve que sair correndo para bater o ponto, pois só teria 5 minutos para tal após bater o sino do último horário da manhã, o que tirou a oportunidade de algum aluno esclarecer suas dúvidas sobre o tema exposto durante a aula. Esse exemplo explicita bem como a questão burocrática ligada à axiologia interfere e limita o processo de ensino e aprendizagem. E não só isso, é a partir dela que o ensino se ergue e continua caminhando no Brasil.

No dia 27/09, observamos a aula e notamos algumas falas da professora que reforçam a ótica do capital sobre a educação. A professora estava dando uma aula sobre; As Grandes Navegações e notou que apenas um grupo pequeno de alunos (4) estava prestando atenção. Ela chamou a atenção dos demais e, após isso, virou-se novamente para o grupo e disse: “para vocês, é melhor que eles não prestem atenção; logo mais, eles serão seus competidores no mercado de trabalho.” Essa fala, além de fomentar a competitividade — que é uma das bases

do sistema capitalista — ainda reforça a ideia de que a educação só serve como ferramenta para se ter um 'bom emprego' e 'ser bem-sucedido', repassando e difundindo a ótica burguesa e capitalista entre crianças e adolescentes.

> Assim, a escola reproduz a divisão social e repassa os valores dominantes, incluindo o da ascensão social. O indivíduo é preparado para uma adesão à sociedade capitalista, através da disciplina, dos saberes e valores repassados pela escola. A própria educação, como meio de ascensão social, reproduz um valor dominante (Viana, 2016, p. 9-10).

A rigidez metodológica da professora também é digna de análise. Esse tradicionalismo metodológico é fruto do projeto de ensino do colégio, focado na formação do aluno para ser um futuro trabalhador. O projeto referido também visa preparar o aluno para provas como a SAEGO-GO, com o objetivo de aumentar a nota do colégio e ganhar um destaque regional maior. A partir do ano que vem, o colégio também aceitará alunos do oitavo ano, para, nas palavras do próprio diretor da escola, "prepará-los melhor para a SAEGO", prova essa feita pelos alunos do 9° e 3° ano. Voltando para a professora, o que vimos foi um ensino tradicional focado na memorização dos conteúdos, visando um melhor resultado nas provas. A professora faz pouco uso de slides ou outras ferramentas didáticas pedagógicas além do livro didático. O que observamos foi uma professora sem muita autonomia em suas aulas, engessada nas burocracias que a cercam e que encurralam a escola e seus métodos de ensino, resultando, assim, em aulas sem qualquer tipo de reflexão e muito ligadas ao ensino tradicional e rígido.

Na nossa última visita à escola, no dia 04/10, participamos do conselho de classe dos professores. Antes de serem colocadas pautas sobre os alunos, metodologias a serem usadas em determinados casos, alunos atípicos, entre outros assuntos abordados neste conselho de classe, o diretor do colégio falou um pouco. Tal discurso sustentou todas as ideias axiológicas abordadas neste artigo. Antes de seu discurso, o diretor escreveu no quadro, em letras grandes: "Acredite no seu potencial. Voe alto, conquiste." Logo após, deu início à sua fala. Seu discurso baseava-se em uma perspectiva totalmente empresarial da educação; valores como o

trabalho em equipe foram os mais disseminados. Suas falas vão totalmente de encontro aos valores axiológicos; através da ótica empresarial, os professores não são vistos como formadores de pessoas, como educadores; são vistos apenas como mais uma engrenagem nessa grande roda do capital que favorece a burguesia e seus valores.

A questão Ludovico

Antes de partirmos para a análise do colégio em si, cabe aqui uma análise sobre o aspecto estrutural da escola. Na parte de fora do colégio os muros estão praticamente caindo, deixando bem claro o que se espera da parte de dentro, se tornando pouco convidativo aos pais ou responsáveis que querem matricular seus filhos/as na escola referida. Ao adentrar o colégio, passando por dois portões e depois uma porta que só abre com o controle que fica com a coordenadora, a primeira percepção que se tem é de uma verdadeira prisão, com corredores estreitos e bastante longos com pouca ventilação. Segundo Foucault (1997), a escola cria um cenário que reforça as relações de poder e disciplina. Pode ser atrelada a uma prisão, primeiro pelo fato da escola conter alguns aspectos iguais de uma prisão como: grades em janelas e portões de ferro, segundo ponto se dar pelo controle dos corpos dentro das instituições como: organização da grade horária por exemplo a definição o horário de refeições, também a organização das mesas de cadeiras definido como o estudante tem que se comportar em sala de aula, a figura do professor na posição de poder, ele que define se o aluno pode ou não sair da sala ou até mesmo o lugar onde o aluno vai estar na sala. A própria escola enquanto projeto arquitetônico é uma espécie de prisão.

O colégio conta com sete turmas (do sexto fundamental ao terceiro do médio) sendo duas salas dos sextos (A e B) três do sétimo (A, B e C) dois oitavos (A e B) dois nonos (A e B) dois primeiros anos do ensino médio (A e Tec.) dois segundos (A e B) e um terceiro. Em média tem cerca de 25 alunos por salas. A escola conta também com duas quadras poliesportivas e uma biblioteca. O caso da biblioteca merece aqui uma atenção especial. No período em que estivemos na escola a biblioteca sempre esteve fechada sem acesso algum aos

alunos. O contato com essa parte do colégio se mostrou bastante frustrante, mediante ao fato de não haver nenhum livro na instituição, nem didáticos nem literários, fazendo com que o professor muitas vezes fabrique seu próprio material didático e recursos digitais, exigindo uma enorme quantidade de tempo para o preparo de uma única aula, corroborando para o desgaste do corpo docente.

No primeiro dia em que fomos na Escola 24/03/25, já nos deparamos com a defasagem educacional - típica do processo axiologico da educação - que foi a falta de professores. Substituímos o professor de História, que no dia em questão estava doente, e demos 4 aulas, sem nenhum tipo de preparo. O professor orientador que nos acompanhou se mostrou bastante receptivo e preparado, com várias metodologias ativas buscando assim a axionomia. Em relação aos outros dias que fomos na escola, as aulas demonstraram mais do mesmo, ou seja, aulas expositivas bem na perspectiva positivista, onde o aluno é o receptor e o professor/a é transmissor do saber. No dia 20/05 demos uma aula sobre a tutela do professor orientador com o tema Revolução Russa, após a aula em uma conversa informal o professor nos ofereceu as próximas aulas da semana, pois segundo ele a prova de bloco, típica dos CEPIS, foi antecipado e por isso, não daria para dar as aulas. Esse processo evidencia a incorporação dos valores da burguesia no sistema educacional, onde a burocracia estatal mais uma vez, tira a autonomia dos professores a fim de se afirmar como um Estado que se preocupa com a educação no território goiano.

Considerações finais

Em suma, a educação encontra-se, em grande parte, dominada por valores axiológicos específicos. Nenhum dos colégios observados consegue escapar da lógica do capital, e nem se esperava que o fizesse, pois a lógica burguesa neoliberal é o currículo atual da educação brasileira.

Nesse contexto, faz-se necessária uma resistência por parte dos educadores, buscando os verdadeiros valores universais que são defendidos pela axionomia. Enquanto existir uma

sociedade de classes, os valores da classe dominante tendem a prevalecer. “No entanto, o papel do educador nunca deve ser o de desistir. Lavar as mãos do conflito entre os poderosos e os impotentes significa ficar do lado dos poderosos, não ser neutro. O educador tem o dever de não ser neutro.” (Freire, 2000, p. 50). Assim, uma educação com bases axionômicas levaria os alunos a uma melhor reflexão sobre os temas abordados em sala de aula e permitiria ao professor maior autonomia para desenvolver suas aulas e métodos de ensino, rompendo com o mecanicismo muitas vezes observado em sala de aula.

Referências

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões.* Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

SIMAN, Lana Mara de Castro, Marco Antônio. *Livro didático de História*: um objeto de interesse público, WEB Artigos, julho de 2009.

SOUZA, Luiz Aparecido Alves de. O trabalho docente na escola pública e o pensamento educacional de Antonio Gramsci. *Filosofia e Educação* (Online), Curitiba, v. 2, n. 1, p. 166-180, abr./set. 2010.

VIANA, Nildo. *Educação e Valores*: da Axiologia à axionomia, sobre teorias, teóricos e temas relevantes em Educação. São Carlos, 2011.

Vivências e aprendizagens no estágio supervisionado de língua portuguesa

Marcos Alencar dos Santos[246]
Rafael Camargo de Oliveira[247]

Resumo: Este artigo apresenta um relato de experiência vivenciado durante o estágio supervisionado nos anos finais do Ensino Fundamental II em uma escola pública da cidade de Anápolis. As visitas à instituição ocorreram entre os meses de março e junho de 2025, contemplando a análise da escola campo, observações das aulas de Língua Portuguesa e momentos de semirregência. As vivências possibilitaram uma compreensão mais ampla da realidade escolar, da prática exercida pela professora regente e das interações estabelecidas com os alunos. Além disso, o estágio impôs desafios relacionados à necessidade de adaptação das atividades e ao enfrentamento da rotina escolar. Nesse contexto, o relato busca refletir sobre a atuação do discente durante o estágio, destacando sua relevância para a formação docente ao evidenciar a articulação entre teoria e prática e contribuir para o desenvolvimento de competências essenciais ao exercício da profissão.

Palavras-chave: português; semirregência; prática; formação.

1 Introdução

O relato de experiência de estágio é muito importante para a formação do licenciado porque nos permite refletir sobre nossas práticas e aprender com elas. Conforme Saviani (2011, p. 11), compreender a natureza da educação implica compreender a própria natureza humana, já que ensinar é, antes de tudo, uma prática voltada à formação do ser humano em sua totalidade. Para Pimenta (2012, p. 43), é essencial investir nos processos de reflexão *nas* e *das* ações pedagógicas realizadas nos contextos escolares, uma vez que "nem sempre os professores têm clareza sobre os objetivos que orientam suas ações no contexto escolar e no meio social onde se inserem, sobre os meios existentes para realizá-los e sobre os saberes de referência de sua ação pedagógica".

[246] Graduando do Curso de Letras Português e Inglês pela Universidade Estadual de Goiás. E-mail: dx.alencar@gmail.com.
[247] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Letras Português e Inglês. Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: rafaelcarmargodeoliveira@hotmail.com.

Nesse sentido, ao escrevermos sobre o que vivenciamos em sala de aula, não apenas registramos as atividades realizadas, mas também analisamos as práticas pedagógicas à luz dessa compreensão, refletindo sobre os desafios que enfrentamos, as soluções que encontramos e os resultados de nossas atitudes nesse processo.

Assim, para o cumprimento da disciplina de Estágio em Língua Portuguesa I, realizei o estágio curricular estágio curricular obrigatório em um colégio da rede pública estadual no bairro Jundiaí, em Anápolis-GO, cumprindo a carga horária mínima de 50 horas. Durante o período de março a junho de 2025, acompanhei a rotina e a prática da professora supervisora de Língua Portuguesa, nos 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II. Essa vivência foi essencial para desenvolver um olhar mais crítico sobre o ensino e sobre o papel do professor, além de aproximar a teoria estudada na universidade da realidade da escola pública.

2 Desenvolvimento

A recepção

O contato inicial com a escola foi bem agradável. Meus colegas e eu fomos bem recebidos pelo coordenador, que logo nos conduziu a uma reunião com a professora diretora do colégio. Na ocasião, a diretora nos explicou sobre os procedimentos adotados pela escola durantes as aulas, bem como o horário de funcionamento do colégio, os professores supervisores disponíveis e as regras de convivência para realizar o estágio. Para fins de registro, a escolha desta escola se deu pela conveniência de ser relativamente perto da universidade e da minha residência, o que, para mim, facilitou bastante o percurso de ir e vir, além de eu já estar familiarizado com a vizinhança ao redor.

As atividades desenvolvidas

Uma das primeiras atividades desenvolvidas foi o mapeamento do colégio, isto é, conhecer sua estrutura física e organizacional. Nesse momento, de maneira geral, verifiquei que a escola conta com uma equipe gestora composta por uma diretora e dois coordenadores pedagógicos, um para cada turno. O corpo docente é formado por professores habilitados em suas disciplinas, sendo que, na ausência eventual de algum professor, é comum que a coordenação pedagógica assuma temporariamente a turma. A equipe de apoio inclui sete pedagogos distribuídos em várias funções (biblioteca, secretaria etc.), três cozinheiras, quatro auxiliares de serviços gerais e dois vigias.

A estrutura do colégio apresenta alguns ambientes satisfatórios, como as secretarias e a sala dos professores, e outros relativamente pequenos, como a biblioteca e o refeitório, o que limita a utilização de alguns espaços. A biblioteca (imagem 1), por exemplo, não comporta adequadamente nem metade de uma turma, e o refeitório também é reduzido, sendo acessado por apenas uma turma por vez. Como consequência disso, o refeitório é utilizado durante o horário regular de aula, com cada professor disponibilizando cerca de 5 a 8 minutos para a refeição dos alunos, em vez de ser aproveitado no intervalo, como seria o ideal.

Imagem 1 - Biblioteca da escola campo

Fonte: Autoria própria, 2025

No que se refere às salas de aula, observei que há uma média de 40 alunos por turma, o que resulta em ambientes superlotados. Esse fator, aliado ao pé-direito elevado das salas, compromete significativamente a acústica, tornando o espaço ruidoso e pouco favorável à concentração dos estudantes. Nessas condições, a professora precisa projetar constantemente a voz para ser ouvido com clareza, o que não apenas prejudica a comunicação, mas também contribui para o desgaste vocal e físico do docente.

No que diz respeito à climatização, cada sala possui ao menos um umidificador de grande porte, que, dependendo das condições climáticas, nem sempre é suficiente para manter a temperatura agradável. Existem também algumas salas equipadas com ventiladores de parede, entretanto, nem todos funcionam.

As aulas

Ao iniciar de fato o estágio, a professora supervisora me apresentou como professor a todas as turmas que passei. De forma geral, todos os alunos respeitaram minha presença como alguém com autoridade de ensino. Além disso, procurei fazê-los se sentirem confortáveis com a minha presença, isto é, fazer com que não me vissem como alguém que estava procurando "erros" em seus comportamentos, mas como alguém que estava na sala de aula para ser suporte da professora e acompanhar o andamento da disciplina.

Na maior parte das turmas, os alunos tinham curiosidade para saber quem eu era, procurando interagir por meio de perguntas sobre as razões de eu estar lá. Aproveitei essas oportunidades para construir um relacionamento saudável com esses estudantes, de tal forma que me vissem como alguém disponível a ajudá-los em caso de dúvidas nas atividades e conteúdos propostos na disciplina.

Durante o período de observações, além de frequentar as aulas de Língua Portuguesa, realizei atividades que julgo compatíveis ao momento do estágio. Dentre elas, destaco o mapeamento da escola campo, a leitura e análise do Plano Político Pedagógico (PPP) do colégio, a correção de redações e o auxílio à professora na aplicação de provas bimestrais.

No que se refere ao PPP, o documento apresenta uma concepção humanista e crítica de educação, que valoriza o aluno como sujeito ativo da aprendizagem e busca formar cidadãos críticos, participativos e conscientes de seus direitos e deveres. O documento está alinhado à BNCC e destaca princípios como gestão democrática, formação ética, social e cognitiva, além do incentivo a metodologias ativas e avaliação formativa. Contudo, observa-se que o PPP ainda carece de detalhamento prático, especialmente no que se refere ao planejamento anual, estratégias concretas de inclusão e valorização dos saberes locais, o que limita sua efetividade.

No que tange à rotina escolar vivenciada, de modo geral, notei que as turmas do 9º ano se mostraram menos atentas às orientações da professora, uma vez que poucos participavam das aulas ativamente e muitos aparentavam apatia. Já as do 7º e 8º ano, embora houvesse muitas conversas paralelas, demonstraram maior receptividade aos conteúdos ministrados. Por vezes, os alunos eram muito agitados, o que tornava o controle da sala mais desafiador.

Nesse contexto, em conversa com a professora, ela destacou que a restrição ao uso de *smartphones* contribuiu significativamente para a melhoria da dinâmica em sala. A ausência do dispositivo favoreceu a interação entre professor e alunos, aumentando o engajamento nas atividades propostas e reduzindo as distrações durante as explicações.

Em outro momento, a professora supervisora solicitou minha colaboração no desenvolvimento e aplicação de uma atividade de reforço para o 8º ano. Dessa forma, em dupla com uma das colegas do estágio, planejamos um material didático sucinto, abordando conceitos básicos sobre verbos, como tempo, modo e conjugação. Alguns estudantes consideraram o nível da atividade fácil, o que é compreensível, já que os conteúdos revisados haviam sido trabalhados nos anos anteriores. No entanto, uma parte considerável dos alunos demonstrou dificuldades em questões básicas, como identificar verbos em uma sentença, reconhecer sua forma no infinitivo e distinguir tempos verbais, especialmente o pretérito perfeito do pretérito imperfeito.

Para além das aulas, eu e meus colegas de estágio também fomos solicitados a auxiliar na aplicação e correção das provas de bloco na escola (imagem 2). A experiência foi relativamente tranquila, uma vez que tivemos a oportunidade de acompanhar de perto a rotina

avaliativa da escola e, ao mesmo tempo, colaborar com a equipe docente. Durante a aplicação, pudemos atuar como auxiliares, fornecendo informações aos alunos com dúvidas simples relacionadas ao entendimento das questões, sem comprometer o caráter avaliativo do processo.

Já na etapa de correção, participamos da conferência dos gabaritos, contribuindo com a professora regente e com a coordenação pedagógica nas salas que estavam necessitando de maior apoio. Essa vivência nos proporcionou uma compreensão mais ampla do funcionamento das avaliações escolares, fortalecendo nossa visão sobre a organização e os desafios do trabalho docente.

Imagem 2 - Aplicação de provas em sala de aula

Fonte: Autoria própria, 2025.

Nesse sentido, a atividade realizada mostrou-se de grande relevância, pois permitiu revisitar conceitos fundamentais da língua e buscar o preenchimento de lacunas de aprendizagem acumuladas ao longo da trajetória escolar dos estudantes. Além disso, representou uma excelente oportunidade de diagnosticar o nível de conhecimento da turma, que será bastante útil no período de regência da disciplina no estágio 2. Destaco, ainda, que a experiência contribuiu não apenas para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à

prática docente, mas também para o exercício do controle de turma e para a elaboração de material didático alternativo ao livro convencional.

Durante todo o processo de estágio, a professora regente nos auxiliou de modo que tivéssemos todo o apoio da instituição. A partir de sua prática docente, pudemos compreender a dinâmica das aulas e do papel do professor no processo educacional dos estudantes. Além disso, a docente, a todo momento, nos mostrava como funcionava sua prática e abordagem pedagógica, desde a maneira mais adequada de se corrigir uma redação, até a maneira de controlar e chamar a atenção do aluno durante a exposição de conteúdo.

Nas aulas observadas, senti falta da prática de leitura em sala de aula. Julgo ser importante que o professor de Língua Portuguesa invista parte do tempo da aula – sobretudo no início – para ler algum texto breve, como um poema ou crônica, a fim de não só acalmá-los e prepará-los para a aula, mas também despertá-los para o hábito da leitura através do contato com a língua escrita. Também, em algumas ocasiões, senti falta de uma atuação mais presente da professora no momento da correção das atividades formativas propostas, a fim de verificar se, de fato, os alunos estavam compreendendo o que deveria ser feito.

Dentro desse contexto, considero importante que o/a docente dedique parte do tempo da aula para acompanhar os estudantes mais de perto, circulando pela sala, indo até as mesas dos alunos com dúvidas, entre outras ações. Infelizmente, as salas superlotadas e os ruídos externos prejudicam a atuação do professor. Em um contexto ideal, seria mais proveitoso que o/a professor/a pudesse acompanhar os estudantes individualmente, mas percebo que isso é completamente compreensível, uma vez que as condições do ambiente escolar dificultam que essa prática se efetive.

É inegável que a realidade observada evidencia o quanto a educação pública brasileira ainda precisa evoluir. Um dos principais problemas identificados refere-se às condições da prática docente, uma vez que a professora precisa lidar diariamente com salas superlotadas e quentes, bem como aulas fragmentadas devido ao tempo limitado das aulas, comprometendo sua capacidade de atuação pedagógica. Consequentemente, esses fatores acabam por limitar o planejamento e a execução de atividades mais significativas, exigindo do educador grande

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

flexibilidade, resiliência e criatividade para manter o engajamento dos alunos e garantir, dentro do possível, a aprendizagem.

Outra reflexão importante que trago diz respeito à implantação do projeto "Aluno: Presente! – Falta Zero", que recompensa a assiduidade com pontuação na média bimestral. Embora a iniciativa tenha como objetivo promover o comprometimento dos estudantes e combater a evasão escolar, na minha opinião, ele acaba valorizando mais a presença física do que o real desenvolvimento acadêmico. Atribuir pontos apenas pela frequência, independentemente do desempenho do aluno/a, mascara os verdadeiros índices de aprendizagem e desvia o foco da avaliação baseada no conhecimento efetivamente adquirido ao longo dos bimestres.

Esse cenário revela que a educação pública estadual ainda enfrenta sérios problemas estruturais e precisa superar esse tipo de medida paliativa, caso queira, de fato, construir um sistema educacional sólido, centrado na aprendizagem e no desenvolvimento integral dos alunos, como prevê o PPP do colégio.

Considerações finais

Diante desses relatos, considero que as vivências proporcionadas pelo estágio foram bastante marcantes, na medida em que me permitiram compreender, de forma concreta, como a prática educacional de língua inglesa se desenvolve no contexto de uma escola pública. De modo geral, a experiência foi enriquecedora e, ao mesmo tempo, desafiadora. É inegável que a realidade observada durante o estágio evidencia o quanto a educação pública brasileira ainda precisa evoluir.

Um dos principais problemas identificados refere-se às condições da prática docente, uma vez que o educador precisa lidar diariamente com salas superlotadas e quentes, bem como aulas fragmentadas devido ao tempo reduzido das aulas, comprometendo sua capacidade de atuação pedagógica. Consequentemente, esses fatores acabam por limitar o planejamento e a execução de atividades mais significativas, exigindo do professor grande

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

flexibilidade, resiliência e criatividade para manter a atenção dos alunos e garantir, dentro do possível, a aprendizagem.

Outra reflexão importante diz respeito à implantação do projeto "Aluno: Presente! – Falta Zero", que recompensa a assiduidade com pontuação na média bimestral. Embora a iniciativa tenha como objetivo promover o comprometimento dos estudantes e combater a evasão escolar, na minha opinião, ele acaba valorizando mais a presença física do que o real desenvolvimento acadêmico. Ao atribuir pontos apenas pela frequência, independentemente da qualidade do desempenho, o projeto mascara os verdadeiros índices de aprendizagem e a desvia o foco da avaliação baseada no conhecimento efetivamente adquirido ao longo dos bimestres. Esse cenário nos mostra que a educação pública estadual ainda enfrenta sérios problemas estruturais e precisa superar esse tipo de medida paliativa, caso queira de fato construir um sistema educacional sólido, centrado na aprendizagem e no desenvolvimento integral dos alunos.

Por fim, percebi que a atuação do estagiário pode, de fato, contribuir de maneira relevante para o cotidiano escolar. Atuamos como apoio direto ao professor, oferecendo atenção individualizada aos alunos com dificuldades, propondo atividades de reforço, auxiliando na correção das provas e atividades e, consequentemente, ajudando a reduzir parte da carga de trabalho do docente. Nossa formação teórica também se mostrou importante, pois, ao realizar observações e propor sugestões ao professor supervisor, conseguimos estabelecer uma ponte entre teoria e prática, colaborando tanto para nosso desenvolvimento como futuros professores quanto para o fortalecimento do ensino de Língua Inglesa no contexto da escola campo de estágio.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 13 set. 2025.

COLÉGIO ESTADUAL[248]. *Projeto Político-Pedagógico*: 2025. Anápolis, GO: Secretaria de Estado da Educação de Goiás, 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. *Estágio e docência.* 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica.* 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

[248] Nome do colégio omitido na referência do Plano Político Pedagógico por razões éticas.

Experiências formativas no estágio supervisionado de língua inglesa

Marcos Alencar dos Santos[249]
Francisco Edilson de Souza[250]

Resumo: Este artigo apresenta um relato de experiência desenvolvido durante o estágio supervisionado realizado nos anos finais do Ensino Fundamental II, em uma escola pública localizada na cidade de Anápolis (GO). As atividades ocorreram entre março e junho de 2025 e envolveram diferentes etapas: análise da escola campo, observações sistemáticas das aulas de Língua Inglesa e momentos de atuação em semirregência. Essas experiências possibilitaram uma visão mais abrangente da dinâmica escolar, das estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor regente e das formas de interação entre docentes e discentes. O estágio também apresentou desafios significativos, como a necessidade de adaptar atividades ao contexto real de sala de aula, o uso de recursos multimodais para ampliar as possibilidades de aprendizagem e a vivência da rotina escolar em sua complexidade. Nesse cenário, o objetivo deste relato é refletir sobre a participação do estagiário ao longo desse processo, ressaltando sua importância para a formação docente. Portanto, busca-se evidenciar aqui a integração entre teoria e prática, bem como destacar o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício profissional no campo educacional.

Palavras-chave: inglês; semirregência; vivências; formação.

Introdução

O relato de experiência de estágio tem um papel fundamental na formação de futuros professores, pois nos possibilita analisar criticamente nossas práticas e extrair aprendizados a partir delas. Saviani (2011, p. 11) destaca que compreender a essência da educação é também compreender a própria condição humana, já que o ato de ensinar está diretamente ligado à formação integral do ser humano.

Segundo Pimenta (2012, p. 43), é indispensável fomentar processos de reflexão sobre e nas ações pedagógicas realizadas na escola, uma vez que “nem sempre os professores têm clareza sobre os objetivos que orientam suas ações no contexto escolar e no meio social onde

[249] Graduando do Curso de Letras Português e Inglês pela Universidade Estadual de Goiás. E-mail: dx.alencar@gmail.com.
[250] Orientador deste trabalho. Docente do curso de Letras: Mestre em Linguística Aplicada pelo Departamento de Língua Estrangeira e Tradução - LET - Universidade de Brasília. E-mail: francisco.souza@ueg.br.

se inserem, sobre os meios existentes para realizá-los e sobre os saberes de referência de sua ação pedagógica".

Dessa forma, ao registrar nossas experiências em sala de aula, não estamos apenas descrevendo atividades, mas também analisando criticamente as práticas educativas, considerando os desafios enfrentados, as estratégias adotadas e os efeitos produzidos ao longo do processo.

Com base nesse entendimento, para cumprir os requisitos da disciplina Estágio em Língua Inglesa I, realizei meu estágio curricular obrigatório em uma escola da rede pública estadual localizada no bairro Jundiaí, em Anápolis (GO), totalizando a carga mínima de 50 horas. Entre os meses de março e junho de 2025, acompanhei o trabalho do docente supervisor nas turmas de 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II. Essa vivência foi essencial para ampliar minha compreensão sobre o papel do professor e para aproximar os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade da realidade cotidiana da escola pública.

Desenvolvimento

A recepção

O primeiro contato com a instituição foi bastante acolhedor. Fomos recebidos cordialmente pelo coordenador pedagógico, que nos encaminhou para uma reunião com a diretora. Nessa ocasião, ela apresentou o funcionamento geral da escola: os horários, os procedimentos internos, os professores supervisores disponíveis e as normas que regeriam a realização do estágio. A escolha por essa escola se deu, principalmente, por sua localização próxima tanto da universidade quanto da minha residência, o que facilitou bastante o deslocamento diário. Além disso, eu já tinha certo conhecimento da região, o que contribuiu para a adaptação inicial.

Atividades desenvolvidas

Durante o período de observação e monitoria, participei de diferentes ações compatíveis com a etapa inicial do estágio. Entre elas, destaco:

- o mapeamento da escola campo;
- a leitura e análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP);
- o acompanhamento individualizado de estudantes com dificuldades de aprendizagem;
- o auxílio ao professor na aplicação de provas;
- a correção de atividades complementares.

Uma das primeiras tarefas realizadas foi o mapeamento institucional, que consistiu em conhecer a estrutura física e organizacional da escola. Constatei que a equipe gestora é formada por uma diretora e dois coordenadores pedagógicos, um em cada turno. O corpo docente é composto por professores habilitados em suas áreas, e, na ausência eventual de algum deles, a coordenação costuma assumir temporariamente as turmas. A equipe de apoio inclui sete pedagogos, distribuídos entre biblioteca, secretaria e outras funções administrativas, além de três merendeiras, quatro auxiliares de serviços gerais e dois vigilantes.

Ao analisar o PPP, percebi que o documento se baseia em uma concepção crítica e humanista de educação, valorizando o aluno como protagonista do processo de aprendizagem e priorizando a formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos. O texto está alinhado à BNCC e enfatiza princípios como a gestão democrática, a formação integral e o uso de metodologias ativas com avaliação contínua. No entanto, observei que o documento ainda apresenta lacunas no detalhamento de práticas pedagógicas e estratégias concretas de inclusão e valorização dos saberes locais, o que compromete parcialmente sua efetivação.

No que diz respeito à estrutura física, alguns espaços, como a sala dos professores e a secretaria, são adequados, enquanto outros apresentam limitações. A biblioteca, por exemplo, é pequena e não comporta nem metade de uma turma, dificultando atividades de leitura coletiva. O refeitório também tem dimensões reduzidas, de modo que os alunos o utilizam em

rodízio durante o período regular de aula, com cada professor liberando de 5 a 8 minutos para a refeição – em vez de aproveitarem um intervalo específico para isso, como seria mais adequado.

No que se refere às salas de aula, observei que há uma média de 35 a 40 alunos por turma, o que configura ambientes superlotados. Esse fator, aliado ao pé-direito elevado das salas, compromete significativamente a acústica, tornando o espaço ruidoso e pouco favorável à concentração dos estudantes. Nessas condições, o professor precisa projetar constantemente a voz para ser ouvido com clareza, o que não apenas prejudica a comunicação, mas também contribui para o desgaste vocal e físico do docente.

No que diz respeito à climatização, cada sala possui ao menos um umidificador de grande porte, que, dependendo das condições climáticas, nem sempre é suficiente para manter a temperatura agradável. Existem também algumas salas equipadas com ventiladores de parede, entretanto, nem os vi funcionando em nenhum momento do estágio.

Outro aspecto relevante é o tamanho das turmas, que abrigam, em média, de 35 a 40 alunos. Esse número elevado, combinado ao pé-direito alto das salas, prejudica bastante a acústica e torna o ambiente ruidoso, dificultando a concentração dos estudantes. Nessas condições, o professor precisa falar constantemente em voz alta para ser ouvido, o que representa um desgaste físico e vocal considerável.

As aulas

No início das atividades de estágio, o professor supervisor realizou minha apresentação às turmas, referindo-se a mim como professor. De modo geral, os estudantes demonstraram respeito e reconheceram minha presença como a de uma figura com autoridade pedagógica. Paralelamente, procurei criar um ambiente acolhedor, evitando que os alunos me percebessem como alguém encarregado de fiscalizar comportamentos, mas sim como um apoio ao docente e um participante ativo no acompanhamento das aulas de Língua Inglesa.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

Em grande parte das turmas, os alunos demonstraram curiosidade em relação à minha presença, fazendo perguntas para compreender melhor meu papel na escola. Essas interações serviram como oportunidade para estabelecer uma relação positiva e de confiança, de modo que os estudantes passassem a me enxergar como alguém acessível e disposto a auxiliá-los no esclarecimento de dúvidas e na realização das atividades escolares.

Outro momento importante do estágio foram as monitorias realizadas ao professor na aplicação e correção de provas e atividades, além de acompanhar os alunos nas atividades virtuais nos *chromebooks*, pela plataforma *GoEnglish!* do governo do Estado de Goiás. Nesta plataforma, os alunos têm acesso a uma variedade de exercícios que envolvem aspectos gramaticais, uso de sinônimos, inferência textual e interpretação. O objetivo é avaliar e desenvolver o nível de proficiência dos alunos com base nos padrões do CEFR – Quadro Europeu Comum de Referência para línguas –, que vai do nível 1 ao 16, correspondendo às faixas A1 a C1.

Das aulas observadas, destaco o acompanhamento que realizei na aplicação de uma atividade multimodal nos 6º anos, com base no seriado "*A Series of Unfortunate Events*". Ao longo de duas aulas, o professor exibiu um episódio da série para os alunos e, posteriormente, propôs uma atividade de interpretação. A série narra a história de três irmãos órfãos — Violet, Klaus e Sunny — que enfrentam diversos desafios após a morte dos pais, sendo perseguidos por seu tutor, o vilão Conde Olaf, que tenta roubar a herança da família. A trama aborda temas como luto, esperança e o valor da família.

Antes de exibir o episódio, o professor iniciou a aula com perguntas provocativas, como: "Como seria viver com um estranho?", "O que faz uma família ser feliz e completa?" etc., a fim de despertar a curiosidade dos alunos para a temática da proposta didática. Após a exibição do episódio legendado, o professor supervisor promoveu um diálogo com a turma, incentivando-os a se colocarem "*in the characters' shoes*". Essa abordagem motivou reflexões sobre empatia, relações familiares e esperança, ao mesmo tempo em que permitiu a exploração de vocabulário básico da língua inglesa, como *"good", "bad", "happy", "sad", "parents",* entre outros.

Para concluir a aula, o professor propôs uma atividade de produção artística e escrita: os alunos deveriam criar uma capa alternativa para o seriado, incluindo uma frase e um pequeno parágrafo em inglês, explicando do que se tratava a série. Em geral, os alunos foram receptivos à proposta do professor e participaram ativamente das discussões em sala de aula. Acredito que os objetivos iniciais foram alcançados, especialmente no que diz respeito à ampliação do vocabulário e à participação da turma. No aspecto da escrita, observou-se certa dificuldade por parte da turma, o que é compreensível, considerando que muitos ainda estão tendo o primeiro contato com a língua inglesa na vida escolar.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, o professor supervisor propôs outra atividade semelhante com os 7º e 8º anos (Anexo 2). Utilizando um episódio do seriado "*The Good Place*", a atividade proposta incluía *"warm-up questions", "while-watching questions"* e *"post-watching discussions"*. A série tem como enredo a personagem Eleanor Shellstrop, uma mulher que, após sua morte, é enviada por engano ao "Lugar Bom" – uma espécie de utopia destinada àqueles que levaram vidas exemplares. Consciente de que não pertence àquele lugar, Eleanor precisa aprender a se tornar uma pessoa melhor para merecer permanecer ali. Essa aula possibilitou reflexões sobre ética e moralidade, além de proporcionar a ampliação do vocabulário, com expressões como "*good deeds"* e "*bad deeds"*, bem como adjetivos formados com prefixos e sufixos, incluindo pares de sinônimos e antônimos, como: *kind/unkind*, *polite/impolite*, *fair/unfair*, *responsible/irresponsible* e *respectful/disrespectful*.

Assim como no 6º ano, os alunos do 7º e 8º anos foram receptivos à proposta da aula e participaram bastante das discussões. Vale ressaltar que muitos dos adjetivos trabalhados foram mencionados pelos próprios estudantes, o que revela que, mesmo sem plena consciência, eles já possuem um conhecimento prévio da língua inglesa.

Para além das observações, uma colega de estágio e eu propusemos ao professor supervisor a elaboração de uma atividade de revisão para as turmas do 6º ano, com o objetivo de reforçar os conteúdos trabalhados no primeiro bimestre. Ele recebeu positivamente a sugestão e nos autorizou a confeccionar e a aplicar a atividade em sala de aula. O material

didático elaborado abordou os seguintes temas: *greetings*, *personal introduction*, *classroom objects* e um breve exercício de escrita sobre a vida dos alunos.

Essa experiência foi bastante enriquecedora, pois nos possibilitou contribuir diretamente com a aula do professor e, ao mesmo tempo, diagnosticar o nível de compreensão dos estudantes em relação aos conteúdos previamente ministrados. Além disso, a atividade ofereceu uma oportunidade prática de exercer a monitoria e de avaliar o desempenho dos alunos por meio da correção dos exercícios, permitindo também o acompanhamento individual e a verificação do entendimento das instruções que passamos em sala de aula. Felizmente, a maioria se saiu bem; apenas alguns demonstraram dificuldade em recordar expressões básicas, como *good morning*, *good evening*, *my name is*, *age*, entre outras.

Outra experiência relevante ocorreu quando o professor supervisor solicitou minha colaboração na aplicação das provas de bloco para os alunos do 6º ano (imagem 1). Essa atividade foi uma excelente oportunidade para exercitar o controle de turma e, posteriormente, permitiu-me diagnosticar o desempenho dos estudantes por meio da correção das avaliações. Conforme já havia sido antecipado pelo professor, foi possível perceber que muitos alunos, especialmente dos 8º anos, apresentavam dificuldades em aspectos básicos da língua inglesa, como estruturas elementares – o uso do verbo *to be* e a estrutura do *Simple Present* nas formas negativa e interrogativa. Tais conteúdos, considerados introdutórios e normalmente abordados nos anos iniciais do Ensino Fundamental II, já deveriam ter sido consolidados nessa etapa da escolarização.

Imagem 1: Aplicação de provas no 6º ano

Fonte: Autoria própria, 2025.

No entanto, essa deficiência linguística revela lacunas significativas no processo de ensino-aprendizagem ao longo das séries anteriores. Isso evidencia não apenas a necessidade de retomadas pontuais, mas também de um trabalho pedagógico de revisão mais intencional e sistemático, com o objetivo de preparar os alunos para conteúdos mais complexos da língua inglesa. Tal esforço é essencial para a construção de uma base sólida que sustente o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e compreensão oral, conforme previsto na BNCC.

Por outro lado, notei que os alunos mais novos já possuíam bastante familiaridade com vocabulários simples e fundamentais, como *greetings*, *colors* e *classroom objects*. Esse ponto foi bastante positivo, pois revelou que os alunos estão engajados na aprendizagem da língua e compreendem as associações iniciais que são feitas entre a língua materna e a língua inglesa.

Durante todo o processo de estágio, o professor regente nos auxiliou de modo que tivéssemos todo o apoio da instituição. A partir de sua prática docente, pude compreender a dinâmica das aulas de língua inglesa e do papel do professor no processo educacional dos

estudantes. Além disso, o docente, a todo momento, nos mostrava como funcionava sua prática e abordagem pedagógica – sempre dialógica e receptiva –, desde a maneira mais simples durante a abordagem do conteúdo, até a maneira de controlar e chamar a atenção do aluno durante a exposição de conteúdo.

O professor demonstrou um ótimo gerenciamento de suas aulas, destacando-se especialmente pelo uso da multimodalidade, isto é, a integração de séries, vídeos, textos, imagens, músicas e discussões relacionadas ao contexto social dos alunos. Essa abordagem é particularmente relevante para o ensino de uma segunda língua, pois torna as aulas mais significativas e conectadas à realidade dos estudantes.

Por outro lado, em alguns ocasiões, acredito que seria mais eficaz se o professor pudesse acompanhar no momento da correção das atividades propostas, a fim de verificar se, de fato, os alunos estavam compreendendo o que deveria ser feito. Infelizmente, as salas superlotadas e os ruídos externos prejudicam a atuação do professor, que, após o intervalo, já apresenta sinais de cansaço, bem como os próprios alunos. Em um contexto ideal, considero importante que o professor dedique parte do tempo da aula para acompanhar os estudantes mais de perto, circulando pela sala, indo até as mesas dos alunos com dúvidas, entre outras ações. No entanto, percebo que isso é muito raro de acontecer, uma vez que as condições do ambiente escolar dificultam que essa prática se efetive.

Outro episódio relevante ocorreu durante a devolutiva das provas bimestrais. Nessa ocasião, o professor propôs que os alunos reescrevessem a avaliação no caderno como forma de complementar a nota, sobretudo para aqueles que haviam obtido rendimento inferior a 6,0 pontos. No entanto, como as aulas são curtas e o ambiente nem sempre é favorável, torna-se difícil adotar uma abordagem mais crítica, como a discussão coletiva da prova em sala, que certamente seria mais proveitosa por possibilitar a análise tanto dos acertos quanto das dificuldades encontradas pelos estudantes.

Considerações finais

Diante do conjunto de experiências vivenciadas, posso afirmar que o estágio foi uma etapa profundamente significativa da minha formação, pois possibilitou uma compreensão concreta e realista do funcionamento do ensino de Língua Inglesa em uma escola pública. A experiência se mostrou, ao mesmo tempo, enriquecedora e desafiadora, revelando aspectos positivos e limitações estruturais do sistema educacional.

Um dos principais obstáculos observados está relacionado às condições de trabalho docente. Os professores enfrentam, cotidianamente, salas de aula superlotadas e mal ventiladas, além de uma carga horária fragmentada, com tempos reduzidos para cada aula. Essas circunstâncias impõem limitações ao planejamento e à execução de práticas pedagógicas mais diversificadas e significativas, exigindo do educador um elevado nível de adaptabilidade, criatividade e resistência para manter o engajamento dos estudantes e assegurar, dentro das possibilidades, a efetivação do processo de aprendizagem.

Outro ponto que merece reflexão diz respeito ao projeto “Aluno: Presente! – Falta Zero”, que oferece pontuação adicional aos alunos que mantêm frequência regular. Embora essa política tenha como propósito incentivar a assiduidade e combater a evasão escolar, na prática, ela tende a valorizar mais a presença física do que o progresso acadêmico real. Ao atribuir pontos apenas com base na frequência, sem considerar o desempenho do estudante, o programa pode criar uma imagem distorcida dos indicadores de aprendizagem e enfraquecer a função formativa da avaliação, que deveria se concentrar na construção efetiva do conhecimento. Essa situação evidencia que a rede pública estadual ainda enfrenta desafios estruturais importantes e precisa ultrapassar soluções paliativas para consolidar uma educação voltada ao desenvolvimento integral dos alunos.

Por fim, pude constatar que o papel do estagiário possui relevância concreta no cotidiano escolar. Nossa atuação funciona como um suporte direto ao professor, seja por meio do acompanhamento individual de alunos com dificuldades, da proposição de atividades de reforço, do auxílio em tarefas burocráticas e pedagógicas ou da contribuição para a dinâmica

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

da sala de aula. Além disso, a formação teórica adquirida na universidade revelou-se útil ao permitir que nossas observações e sugestões dialogassem com a prática do professor supervisor. Essa interação fortalece tanto a nossa trajetória formativa quanto o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Língua Inglesa no contexto da escola campo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 13 set. 2025.

COLÉGIO ESTADUAL[251]. *Projeto Político-Pedagógico*: 2025. Anápolis, GO: Secretaria de Estado da Educação de Goiás, 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. *Estágio e docência.* 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica.* 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

[251] Nome do colégio omitido nesta referência por razões éticas.

O Estágio Supervisionado em Geografia: articulação entre teoria e prática na formação docente

Maria Cristina Silva Susana[252]
Wânia Chagas Faria Cunha[253]

Resumo: O Estágio Supervisionado Obrigatório configura-se como etapa essencial na formação inicial do professor, possibilitando a vivência da prática pedagógica e o contato direto com a realidade escolar. Este relato apresenta as atividades desenvolvidas no Colégio Estadual Herta Layser O'dwyer, em Anápolis (GO), durante o Estágio Supervisionado I, nas fases de Observação e de Semirregência. Nelas foram realizadas observações, elaboração, aplicação e correção de atividades, execução de planos de aula e acompanhamento da frequência dos estudantes, sempre sob supervisão da professora regente. O trabalho abrangeu infraestrutura, práticas pedagógicas, metodologias e a articulação entre teoria e prática no ensino de Geografia. A experiência permitiu compreender os desafios da docência e refletir sobre a importância de uma prática crítica, inclusiva e socialmente comprometida, evidenciando o papel do estágio na construção da identidade profissional e no fortalecimento de competências pedagógicas.

Palavras-chave: estágio supervisionado; prática docente; planejamento; ensino de Geografia.

Introdução

O Estágio Supervisionado Obrigatório é etapa fundamental na formação do futuro professor, permitindo a vivência prática dos conhecimentos teóricos, promovendo reflexão sobre a própria atuação e contribuindo para a construção da identidade profissional. Conforme o Manual do Estágio Supervisionado da SEDUC-GO, "o estágio supervisionado é componente curricular obrigatório, de caráter pedagógico, que integra a formação acadêmica e profissional do estudante, proporcionando-lhe a vivência da prática docente" (Goiás, 2023).

Essa experiência favorece a articulação entre teoria e prática, o desenvolvimento de competências pedagógicas e a compreensão do papel da escola como espaço formativo e integrador na formação docente. O estágio ocorreu no Colégio Estadual Herta Layser

[252] Graduanda do Curso de Geografia. E-mail: mcristina1978@gmail.com.
[253] Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de Geografia. Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: wania.chagas@ueg.br.

O'dwyer, localizado no bairro Jardim Progresso, em Anápolis (GO) (Figura 1), que atende alunos do Ensino Fundamental II, Ensino Médio Regular, Ensino Médio Integrado ao Técnico e Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Goiás, 2023). Neste relato, apresentam-se as atividades desenvolvidas durante as etapas de Observação, Semirregência e Regência.

Figura 1 – Fachada do Colégio Estadual Herta Layser O'dwyer

Fonte: As autoras (2025).

Desenvolvimento

A etapa de observação permitiu imersão no ambiente escolar, abrangendo aspectos estruturais, pedagógicos e relacionais do Colégio Estadual Herta Layser O'dwyer. A instituição possui infraestrutura ampla, organizada e acessível, com salas climatizadas, projetores multimídia, biblioteca, laboratórios de ciências e informática, além de sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), garantindo inclusão e qualidade do ensino. Destacou-se a atuação da professora regente na promoção da conscientização dos alunos quanto à preservação do espaço coletivo e à responsabilidade com o ambiente escolar.

O diálogo com a comunidade é constante, por meio de projetos e eventos pedagógicos, fortalecendo vínculos entre famílias, gestão e corpo docente. Práticas de sustentabilidade, como o uso de placas solares e separação de resíduos, evidenciam o compromisso ambiental

da escola. O bem-estar físico e emocional dos alunos é garantido pelo acompanhamento psicológico e ações voltadas à cultura de paz. Essa etapa possibilitou compreender a importância da gestão democrática, da colaboração docente e do protagonismo estudantil na construção de uma educação pública inclusiva e transformadora (Figuras 2 e 3).

Figura 2 – Evento para a comunidade

Fonte: As autoras (2025).

Figura 3 – Exemplo de organização escolar

Fonte: As autoras (2025).

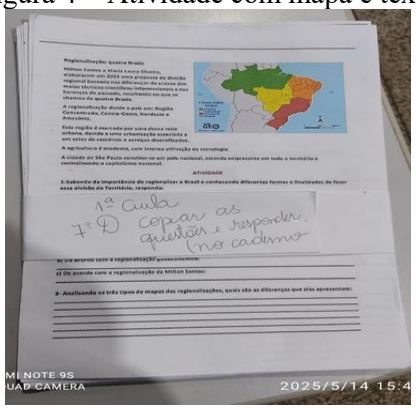
A fase de Semirregência foi realizada com turmas do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, em articulação com a professora supervisora e sob a orientação da coordenação pedagógica. As atividades envolveram planejamento e execução de aulas, acompanhamento da frequência, organização de atividades didáticas, produção e aplicação de materiais, além de correção de exercícios e avaliações.

No 6º ano, os conteúdos abordaram recursos hídricos, cicatrizes urbanas, mudanças climáticas e formas de consumo da água, enfatizando sua relevância socioambiental. No 7º ano, foram trabalhadas a regionalização de Goiás, critérios do IBGE, proposta dos “Quatro Brasis” (Milton Santos e Pedro Pinchas Geiger), população brasileira e impactos ambientais urbanos. O 8º ano focou no bloco econômico BRICS e sua influência geopolítica internacional.

As metodologias aplicadas incluíram leitura dirigida e compartilhada, interpretação de textos, discussões orientadas, dinâmicas de grupo, confecção e análise de mapas temáticos, atividades lúdicas, exposições dialogadas, correções coletivas e avaliação formativa, utilizando recursos como livros, mapas, gráficos e imagens, promovendo interdisciplinaridade e pensamento geográfico.

Ademais, os conceitos geográficos empregados pelo professor em suas práticas de ensino e aprendizagem moldam tanto a forma de pensar dos alunos quanto a do próprio docente. Esse trabalho conceitual, realizado por meio da práxis pedagógica, configura o que Batista (2020, p. 23) denomina **"**saberes conceituais geográficos do professor"**,** os quais são simultaneamente construídos e mobilizados na prática educativa (Figuras 4 a 7).

Figura 4 – Atividade com mapa e texto

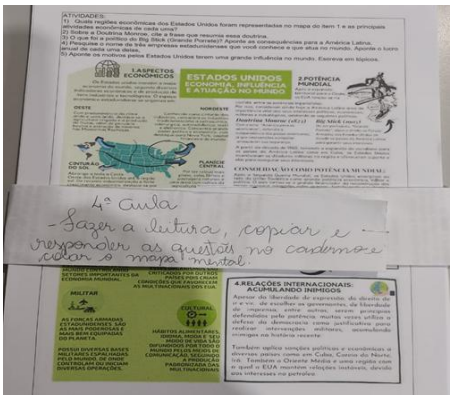


Fonte: As autoras (2025).

Figura 5 – Atividade com mapa mental

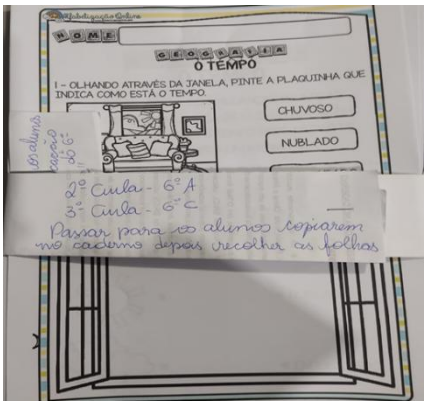
Fonte: As autoras (2025).

Figura 6 – Atividade com mapa e texto



Fonte: As autoras (2025).

Figura 7 – Atividade adaptada para alunos de inclusão



Fonte: As autoras (2025).

A participação no Conselho de Classe proporcionou análise do desempenho dos alunos, frequência, rendimento, estratégias de recuperação e indicadores do IDEB, destacando a relevância da prática inclusiva e do trabalho em equipe (Figuras 8 e 9).

Figura 8 – Participação em Conselho de Classe

Fonte: As autoras (2025).

Figura 9 – Boas vindas com “mimo” para os professores

Fonte: As autoras (2025).

No terceiro bimestre, foram trabalhadas habilidades essenciais relacionadas aos conteúdos: paisagens e lugares, mudanças nas paisagens, compreensão da ocupação do espaço geográfico como agente modificador, urbanização, agricultura e ações humanas como transformadoras das paisagens. Essa prática dialoga com a perspectiva de ensino geográfico que entende o professor como mediador do processo de aprendizagem, incentivando o aluno a participar ativamente da construção do conhecimento. Como afirmam Silva; Mendonça; Castellar (2012, p. 45),

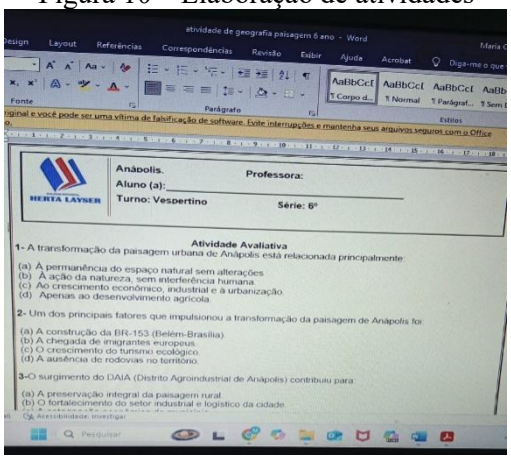
> [...] o trabalho do professor é, portanto, o de propiciar a atividade cognitiva do discente, a partir de uma prática pedagógica que, articulada com os conteúdos e os processos metodológicos, possibilite que o aluno construa conhecimento e desenvolva capacidades e habilidades cognitivas e socioemocionais.

A experiência de semirregência foi extremamente enriquecedora para minha formação profissional, permitindo vivenciar de maneira concreta os múltiplos desafios e possibilidades do exercício docente. A articulação entre teoria e prática proporcionou uma visão mais ampla e realista do ambiente escolar, fortalecendo meu compromisso com uma educação pública, crítica, inclusiva e transformadora. Essa vivência contribuiu significativamente para o desenvolvimento da minha identidade docente, ampliando meu olhar sobre a prática pedagógica e reafirmando minha disposição para atuar com sensibilidade, responsabilidade e consciência social na formação de sujeitos autônomos e reflexivos.

A etapa de regência foi realizada com a turma do 6º ano, turma “A”, envolvendo atuação direta junto aos estudantes. Durante esse período, foram dedicados momentos específicos ao planejamento de aulas e à elaboração de atividades alinhadas às diretrizes curriculares. No terceiro bimestre, os conteúdos abordados concentraram-se em paisagens, enquanto no quarto bimestre o foco recaiu sobre cartografia.

As atividades planejadas contemplaram a execução de exercícios, atividades avaliativas, correção de tarefas e aplicação de provas internas, além de procedimentos rotineiros como chamadas e atendimento individualizado aos alunos para esclarecimento de dúvidas (Figuras 10 a 13). Essa prática permitiu a integração entre planejamento e execução pedagógica, favorecendo a organização das aulas e o acompanhamento do processo de aprendizagem, promovendo um ensino estruturado, reflexivo e orientado para o desenvolvimento das competências previstas no currículo

Figura 10 – Elaboração de atividades



Fonte: As autoras (2025).

Figura 11 – Auxílio em atividades e dúvidas

Fonte: As autoras (2025).

Figura 12 – Escrita guiada

Fonte: As autoras (2025).

Figura 13 – Transcrição do conteúdo no quadro

Fonte: As autoras (2025).

A etapa de regência, somada às orientações acadêmicas, execução de miniaulas promovidas pela Universidade Estadual de Goiás e aos momentos de planejamento realizados de forma presencial e remota, totalizou 100 horas (UEG, 2021, 2023). Na segunda etapa, voltada à participação direta e à regência (50 horas), atuei junto a turma do Ensino Fundamental, desenvolvendo ações, elaboração de projetos de ensino, planejamento de

atividades didáticas, produção de materiais pedagógicos. Essa vivência possibilitou o desenvolvimento de competências docentes por meio da articulação entre teoria e prática, consolidando a experiência formativa do estágio.

Considerações finais

O estágio supervisionado constituiu-se como etapa essencial da formação docente, permitindo vivenciar o cotidiano escolar aliado à fundamentação teórica discutida no curso. Os momentos destinados ao planejamento, à elaboração de atividades, à correção de exercícios e avaliações, bem como os encontros de formação teórica e orientação acadêmica, possibilitaram compreender de forma mais concreta os desafios e responsabilidades do trabalho pedagógico.

A regência de sala sob supervisão da professora regente permitiu exercitar a autonomia docente de maneira gradual e acompanhada, favorecendo a segurança e o amadurecimento profissional. Essa experiência fortaleceu a construção de uma identidade profissional crítica, ética e comprometida com a educação pública, inclusiva e de qualidade.

O estágio demonstrou ser indispensável para a formação inicial, proporcionando uma prática significativa e socialmente comprometida, articulando teoria e prática, planejamento e execução, reflexão e ação pedagógica.

Referências

BATISTA, Edimar Eder. Geografia escolar, educação geográfica, autonomia docente e questão conceitual: tecendo ligações. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 10. 11, n. 20, p. 05-27, jan./dez. 2020. Disponível em: https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/download/1035/505/2931. Acesso em: 4 out. 2025.

GOIÁS. *Projeto Político-Pedagógico (PPP)*. 2023. Disponível em: https://goias.gov.br/educacao/estagio-supervisionado/. Acesso em: 9 mar. 2025.

SILVA, Maria Célia da; MENDONÇA, Cláudio; CASTELLAR, Sonia. *Bases teórico-metodológicas da Geografia:* uma referência para a formação e a prática de ensino. São Paulo: Contexto, 2012.

UEG. *Regulamento de Estágio do Curso (REC) do curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás.* Anápolis, Universidade Estadual de Goiás, 2023. Disponível em: https://www.ueg.br/iael/geografia/ccseh/conteudo/9066_regulamentos. Acesso em: 9 mar. 2025.

UEG. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia.* Universidade Estadual de Goiás. Anápolis, Universidade Estadual de Goiás, 2021. Disponível em: https://www.ueg.br/iael/geografia/ccseh/conteudo/9061_projeto_pedagogico. Acesso em: 9 mar. 2025.

A construção da identidade docente por meio de estratégias para o ensino da matemática no estágio supervisionado

Maria de Fátima Caixeta[254]
Michelle Regina dos Santos[255]
Lázaro Moreira de Magalhães[256]

Resumo: O presente relato de experiência tem como objetivo relatar a experiência vivenciada através do estágio supervisionado no Ensino Fundamental I refletindo sobre a importância do planejamento e organização da prática pedagógica na construção da identidade docente. O estágio é parte fundamental na formação docente, dando ao futuro pedagogo a chance de viver a prática da profissão, que em sala de aula, se torna possível através de situações reais decorrentes do processo de ensino-aprendizagem e socioemocional. No período do estágio "A construção da identidade docente através do Estágio Supervisionado", através de atividades interativas, relacionadas à emoção, diversidade cultural, percepção, raciocínio lógico, sempre com planejamento antecipado das atividades, buscou-se fazer com que as docentes em formação pudessem obter o máximo de experiência, conteúdo e informações possíveis sobre a verdadeira prática pedagógica para contribuição de sua formação e construção de sua identidade docente.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Formação docente; Identidade.

Introdução

A formação docente, exige desde o início o contato direto do estudante com a realidade escolar, o estágio supervisionado é neste caso uma etapa fundamental na formação docente, promovendo a atuação do futuro docente no ambiente escolar, possibilitando relacionar teoria e prática.

Nesse sentido, este trabalho visa refletir sobre a importância da prática docente e as etapas necessárias para adquirir uma identidade profissional sólida. Através de atividades

[254] Graduanda do Curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) CSEH – Nelson de Abreu Júnior, Anápolis, Goiás, Brasil E-mail: mariacaixeta.pedagogia@gmail.com.
[255] Graduanda do Curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) CSEH – Nelson de Abreu Júnior, Anápolis, Goiás, Brasil E-mail: 981688166mj@gmail.com.
[256] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia Mestre em educação pela Universidade de Brasília (UNB). E-mail: lazaromagalhães@ueg.br.

desenvolvidas, metodologias, desafios enfrentados e resultados alcançados durante a vivência no estágio torna-se possível uma melhor reflexão e formação.

Sobre esta perspectiva, Pimenta (1997) afirma que:

> Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto atar e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (p. 7).

Assim o estágio supervisionado, permite ao docente em formação a possibilidade de ter um olhar crítico sobre todo o universo escolar, que engloba a gestão da escola num geral, a rotina, a gestão da sala de aula tendo em vista a desenvoltura do professor regente ali presente neste processo.

Os relatos presentes neste trabalho, foram coletados através das experiências vivenciadas numa sala de aula do 4º ano “A e B” do Ensino Fundamental I de uma escola pública municipal de Anápolis, no segundo semestre do ano de 2025.

Desenvolvimento

O estágio supervisionado se constitui como um dos momentos mais importantes e significativos na formação de um pedagogo, configura-se uma rica oportunidade num espaço de privilégio para a articulação entre teoria e prática, que são proporcionadas através de experiências vivenciadas em situações reais.

Os relatos aqui citados, foram coletados através de observação, docência compartilhada e docência. Durante atividades, rotina, organização de materiais pedagógicos, as estagiárias

puderam vivenciar a realidade escolar de forma crítica e reflexiva em diferentes componentes curriculares, como Português, Ciências, Geografia, Matemática, Literatura e História.

A metodologia adotada pautou-se principalmente na motivação inicial, com o objetivo de envolver os alunos, que se deu por meio de estratégias diversificadas, com dinâmicas, rodas de conversa, sendo possível identificar os conhecimentos prévios dos alunos, realizações de explicações dialogadas, uso de materiais impressos que despertaram o interesse sobre o tema da aula. Por meio de registro reflexivo, as estagiárias puderam a cada nova intervenção considerar ajustes necessários para potencializar a aprendizagem dos alunos e o próprio desenvolvimento.

Em meio as situações vividas, destaca-se a abordagem do estudo de Matemática, a ênfase das aulas se deu sobre o tema do Projeto Mosaico, que anualmente é proposto pela Secretaria de Educação do município, o conteúdo que se fez relevante para intensificar o aprendizado dos alunos foi em relação a multiplicação e divisão, através de diversas formas as estagiárias abordaram os temas, em relação a isso o Projeto Institucional 2025, “Mosaico: integrando saberes” afirma:

> A escolha dos recursos didáticos contribui significativamente para a condução da aula e efetivação da aprendizagem. Para atrair a atenção dos estudantes é preciso selecionar bons materiais. É importante que os professores diversifiquem as ferramentas em sala de aula para atender a todos os estudantes que possuem diferentes modos de aprendizagem. Os recursos didáticos são materiais que auxiliam o processo de ensino-aprendizagem, facilitando o desenvolvimento de habilidades (p. 92).

Portanto as estagiárias, realizaram aulas com atividades de revisão que foram feitas contando com a participação ativa dos alunos, sempre buscando incentivar e instigar o interesse dos mesmos. Durante as aulas, os alunos eram convidados a irem responder no quadro, através de diálogos com a turma as respostas partiam dos alunos juntamente com as dúvidas. Assim as estagiárias usavam o momento oportuno para realizar explicações. As aulas também, contaram com dinâmicas, jogos matemáticos que contribuíram com o fortalecimento do raciocínio lógico e trabalho em grupo como foi no jogo do “Dominó da Multiplicação”, foi

proposto também um estudo antecipado da tabuada de multiplicação e na data combinada foi feita uma aula interativa onde houve sorteio dos alunos para participar e responder questões de multiplicação concorrendo a brindes levados pelas estagiárias, os alunos se interessaram bastante e se empenharam no estudo antecipado. No conteúdo da divisão, foi trabalhado de forma escrita, oral e pratica, onde os alunos foram incentivados pelas estagiárias a resolverem problemas de divisão em grupos, dessa forma os alunos tiveram a oportunidade de socializar os saberes e as dúvidas.

A experiência pedagógica realizada no estágio trouxe impactos perceptíveis no desempenho dos alunos, que demostraram interesse em compreender e participar das atividades propostas. Através das correções coletivas e participação ativa dos alunos foi possível observar certas dificuldades por parte de alguns alunos, porém o apoio do docente em formação com explicações e estratégias de ensino os alunos apresentaram avanços significativos.

De modo geral, os resultados mostram que a utilização de metodologias diversificadas favoreceu a aprendizagem dos alunos, que ampliaram conhecimentos escolares, de cooperação e socialização.

Nesse sentido, a vivência do estágio permitiu refletir sobre os saberes da docência e a identidade do professor. Conforme Pimenta (1997), que enfatiza a importância do estágio na construção da identidade docente, uma vez que possibilita ao futuro professor compreender-se como sujeito dentro do ambiente escolar. Assim, o estágio se configura não apenas como uma exigência curricular, mas também, como uma experiência formadora que contribui para a construção do professor sendo um profissional reflexivo e crítico.

Considerações finais

O estágio supervisionado representa uma experiência essencial para a formação docente, permitindo o contato direto com a realidade escolar e a vivência de múltiplas situações que integram o trabalho pedagógico. Desde a observação, o auxílio, até a regência

de aulas, cada momento contribui para o desenvolvimento de competências profissionais, evidenciando a importância do estágio como um espaço de aprendizagem significativo.

As situações desafiadoras vivenciadas, possibilitaram a reflexão sobre a complexidade do trabalho docente e sobre importância de uma prática pautada em dialogo, responsabilidade e intencionalidade pedagógica.

O Artigo 51 da LDB, Parágrafo único, Incisos I e II da LDB, afirmam:

> Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço (Brasil, MEC, LDB, 1996, p. 46).

Dessa forma, pode-se concluir que o estágio contribui de forma decisiva para a contribuição da identidade docente, confirmando sua relevância na formação de professores. Portanto o estágio não é apenas um requisito acadêmico, mas também a oportunidade de uma aprendizagem transformadora na vida do docente em formação, capaz de preparar o futuro professor para os desafios e as possibilidades que a profissão oferece.

Referências

ANÁPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Ensino. Assessoria Pedagógica do Ensino Fundamental. *Projeto Institucional 2025*: Mosaico Integrando Saberes. Anápolis, Go: Prefeitura Municipal de Anápolis, jan.2025.

BRASIL. MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB). n° 9.394/96. 7.ed. Brasília-DF,2023.

PIMENTA, Selma Garrido**.** Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v.3, p. 5-14, set. 1997.

Relato de Experiência: Estágio Supervisionado na Educação Infantil

Maria Eduarda de Sousa Correa [257]
Natália Noemi Rodrigues de Castro[258]
Ellen Risia de Siqueira Freitas[259]

Resumo: O presente relato de experiência foi realizado a partir do relatório de Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil, realizado no primeiro semestre de 2025, em um Centro Municipal de Educação Infantil de Anápolis. As vivências proporcionaram contribuições significativas, favorecendo um olhar crítico e atento à atuação pedagógica do professor, fortalecendo tanto os conhecimentos teóricos quanto as experiências práticas. Esse período possibilitou maior compreensão do planejamento de aulas e da reformulação da didática, visando ao desenvolvimento integral das crianças. Além disso, destacou-se a importância de uma escuta acolhedora, do cuidado e da atenção às especificidades individuais, sempre com o objetivo de promover uma infância de qualidade.

Palavras-chave: criança; conhecimento; vivência.

Introdução

A etapa de coparticipação do estágio possibilitou vivenciar de forma ativa o cotidiano da Educação Infantil, participando da mediação das atividades e do acompanhamento da rotina das crianças. Diferente da observação, esse momento permitiu integrar teoria e prática, compreendendo como os fundamentos pedagógicos se materializam nas experiências educativas.

Esse processo, favoreceu, o desenvolvimento de habilidades docentes, como a valorização do brincar, a atenção à diversidade e o compromisso com a inclusão, reafirmando a importância da práxis pedagógica no processo formativo. Essa experiência oportunizou compreender, na prática, como os fundamentos teóricos se concretizam no cotidiano escolar,

[257] Graduando do Curso de pedagogia E-mail: mariaeduardadesousacorrea17@gmail.com.
[258] Graduando do Curso de pedagogia E-mail: pedagogianatalianoemi@gmail.com.
[259] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás E-mail: risia.ellen@gmail.com.

especialmente no que se refere ao trabalho com a identidade, o nome próprio, a alfabetização inicial e o raciocínio lógico-matemático.

Além disso, favoreceu o desenvolvimento de competências essenciais ao professor em formação, como a sensibilidade para adaptar estratégias às necessidades das crianças, a valorização do brincar como eixo estruturante e a busca constante pela inclusão.

Desenvolvimento

Iniciamos a prática de docência compartilhada com a condução da rotina inicial, que envolveu atividades como calendário, chamada, alfabeto, números e momentos de interação social. Após o café da manhã no refeitório, retornamos com as crianças para a sala de aula e demos início às atividades marcando o calendário, conversando sobre os dias da semana e observando se as crianças conseguiam reconhecê-los sem o auxílio da música normalmente utilizada pela professora regente.

Em seguida, realizamos a chamadinha utilizando a música “A Canoa Virou”, com o apoio de uma canoa feita de papelão e peixinhos de E.V.A., cada um contendo a letra inicial do nome de uma das crianças. A proposta visava estimular a identificação da letra inicial do próprio nome e dos nomes dos colegas. Durante a música, fizemos pausas para que cada criança retirasse seu peixinho da canoa, identificasse e colasse o peixe na letra correspondente do alfabeto exposto na sala.

Após esse momento, solicitamos a ajuda das crianças para contarem quantos colegas estavam presentes, utilizando novamente os peixinhos, sendo os das meninas e meninos de cores diferentes para facilitar a distinção. Primeiro, contamos a quantidade de meninas, depois a de meninos e, por fim, somamos o total de crianças presentes.

Para concluir essa parte da rotina, mostramos aleatoriamente as letras do alfabeto, incentivando as crianças a identificarem e reproduzir seus sons, promovendo a consciência fonológica. As demais atividades do dia foram conduzidas pela professora regente.

Demos continuidade à prática de docência compartilhada, conduzindo a rotina inicial com as crianças. Após o café da manhã, retornamos do refeitório e iniciamos as atividades marcando no calendário o dia da semana e contando, junto com os alunos, quantos dias ainda faltavam para o final do mês.

Em seguida, trabalhamos a "Janelinha do Tempo", utilizando uma boneca com acessórios como óculos de sol, blusa de frio e guarda-chuva, os quais indicavam as diferentes condições climáticas. As crianças participaram observando o clima do dia e, a partir disso, escolhemos o acessório mais adequado para preencher o quadro do tempo, promovendo a percepção do ambiente ao redor.

Para a chamadinha, elaboramos bandeirolas coloridas e as utilizamos em uma atividade musical com a canção "Ô, ô, ô é hora de dançar" . À medida que a música era cantada, chamávamos cada criança para desenhar a letra inicial do seu nome na respectiva bandeirola e identificar sua cor. A proposta teve como objetivo estimular o reconhecimento das letras iniciais dos nomes e o reconhecimento das cores, promovendo também a interação social e o protagonismo infantil.

Na semana seguinte continuamos à nossa prática de docência compartilhada iniciando o dia com a acolhida das crianças, promovendo uma conversa sobre como foi o final de semana e relembrando a festa junina, que havia acontecido no dia 6. Em seguida, acompanhamos a turma até o refeitório para a realização da primeira refeição do dia. Após esse momento, retornamos para a sala e iniciamos a rotina diária com uma contação de história.

Antes de marcar a data no calendário da turma, contamos a história "A Lagarta Muito Comilona", que aborda de forma lúdica os dias da semana, o ciclo de vida de uma borboleta e a noção de quantidade, estimulando múltiplas aprendizagens.

Logo após, realizamos a atividade da "Janelinha do Tempo". Levamos uma janelinha ilustrativa e convidamos as crianças a escolherem entre as imagens de sol, nuvem e vento, identificando qual delas melhor representava o clima do dia. Aproveitamos a atividade para conversar sobre as características dos diferentes tipos de clima, como dias ensolarados, frios e

chuvosos, possibilitando às crianças observar, comparar e expressar percepções sobre o ambiente em que vivem. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), é essencial que, desde a Educação Infantil, as experiências promovam o contato das crianças com fenômenos naturais, permitindo que desenvolvam curiosidade e formularem explicações sobre o mundo físico e social (Brasil, 2018, p. 37).

Para a chamadinha, utilizamos uma portinha confeccionada em E.V.A., que escondia um espelho em seu interior. A dinâmica consistia em cada criança bater na porta, que era aberta revelando o espelho, enquanto cantávamos a música “Toc, Toc Chamadinha” . Essa proposta teve como objetivo trabalhar a identidade, o reconhecimento de si mesmo e o vínculo com o grupo, promovendo o sentimento de pertencimento e a construção do “eu, o outro e o nós”. Segundo Wallon (1975), a construção da identidade ocorre por meio das interações afetivas e sociais, sendo o outro elemento essencial para o desenvolvimento do eu. Nessa mesma perspectiva, Vygotsky (1998) afirma que o desenvolvimento humano é mediado socialmente, e que a convivência em grupo permite à criança compreender-se como parte de um todo.

Já no dia 12 de junho de 2025, iniciamos mais uma manhã de atividades retornando do refeitório com as crianças após o café. Para iniciar a rotina, contamos a história da “Fada da Caneta Encantada”, que fala sobre os dias da semana e as atividades que podemos realizar em cada um deles, além de abordar os dias em que as crianças frequentam a escola. Cada criança recebeu individualmente um calendário do mês de junho para marcar, com uma estrela, o dia correspondente à história contada, enquanto acompanhávamos o processo, observando se já reconheciam os números.

Na atividade da chamadinha, utilizamos uma caixa surpresa contendo os nomes de todas as crianças presentes. A dinâmica consistia em cada aluno sortear um nome, reconhecer quem era o colega chamado e verificar se ele estava presente. Caso estivesse, o amigo levantava-se, colocava o nome na letra inicial correspondente no alfabeto da sala e sorteava o próximo nome. Com isso, trabalhamos o reconhecimento dos nomes, a atenção e a interação entre os colegas.

Para finalizar essa etapa da rotina, propusemos uma atividade com tampinhas de garrafa, distribuindo dez unidades para cada criança. Solicitamos que separassem uma quantidade específica conforme íamos falando os números, com o objetivo de observar se sabiam realmente contar ou apenas repetir os números de forma mecânica. Com essa proposta, promovemos a associação entre número e quantidade, desenvolvendo noções matemáticas básicas de forma concreta e significativa. As demais atividades do dia foram conduzidas pela professora regente.

Durante o período de 22 de maio a 12 de junho de 2025, no contexto da docência compartilhada, desenvolvemos atividades sequenciais voltadas à rotina inicial das aulas, com foco na construção da identidade, no reconhecimento do nome, na alfabetização inicial e no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático.

Dentre as atividades, a chamadinha foi trabalhada de forma interativa e significativa, utilizando estratégias que possibilitassem às crianças reconhecerem as letras de seus nomes e dos colegas, bem como observarem a letra inicial e sua correspondência com o alfabeto exposto na sala. Essa prática contribuiu tanto para o desenvolvimento da consciência fonológica quanto para o processo de alfabetização emergente.

De acordo com Teberosky e Ferreiro (1999), o nome próprio é uma das primeiras palavras que a criança se interessa em decifrar e escrever, sendo um importante ponto de partida para o letramento.

Para tornar essa atividade mais envolvente e promover o autoconhecimento, utilizamos também o espelho como recurso pedagógico, incentivando que cada criança se reconhecesse como sujeito único, reforçando a construção da identidade. Segundo Oliveira (2002), o trabalho com o espelho permite à criança se perceber como parte do grupo e, ao mesmo tempo, desenvolver a noção de individualidade, aspecto essencial na formação da identidade infantil.

O calendário foi outra atividade diária da rotina, explorado de forma coletiva para que as crianças aprendessem a contar os dias do mês, reconhecessem os numerais e identificassem o dia da semana.

Essa prática favorece a construção de noções temporais, tão importantes na Educação Infantil. Conforme os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), a vivência concreta com o tempo e a rotina proporciona à criança o desenvolvimento da percepção temporal, fundamental para sua organização cotidiana.

Além disso, o trabalho com os números foi além da simples memorização da forma gráfica. Buscamos estimular o raciocínio matemático, promovendo a contagem com intencionalidade, de modo que as crianças pudessem compreender a quantidade e sua representação. Segundo Kamii (1990), a construção do número é um processo ativo, que vai além da repetição mecânica, exigindo que a criança relacione quantidade, ordem e escrita numérica em situações significativas.

Essas atividades, inseridas na rotina de forma lúdica e contextualizada, respeitaram o ritmo e os interesses das crianças, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que valoriza a aprendizagem por meio de interações e brincadeiras (BRASIL, 2018), promovendo experiências que possibilitam a ampliação de saberes e a construção de novos conhecimentos. Foram atividades realizadas pelas professoras em formação sempre com o auxílio da professora.

Considerações finais

A docência compartilhada se revelou um momento de grande aprendizado, pois permitiu articular teoria e prática em situações reais do cotidiano escolar. As atividades desenvolvidas, como o uso do calendário, da chamadinha em diferentes formatos, das histórias infantis e dos jogos matemáticos, mostraram-se fundamentais para estimular múltiplas aprendizagens. O trabalho com o nome próprio, por exemplo, favoreceu a construção da consciência fonológica e do reconhecimento da identidade, em consonância com as ideias de Ferreiro e Teberosky (1999), que defendem o nome como ponto de partida no processo de alfabetização. Já as propostas que envolveram contagem, associação entre

número e quantidade e o uso de materiais concretos dialogam com a perspectiva de Kamii (1990), para quem a criança constrói noções matemáticas a partir da ação e da experimentação.

Além disso, a utilização de músicas, histórias e recursos visuais contribuiu para tornar o processo de aprendizagem mais significativo, favorecendo a imaginação, a ludicidade e a interação entre as crianças. Tais práticas reforçam a concepção defendida pela BNCC (2018), que entende a Educação Infantil como um espaço de experiências que possibilitam o brincar, o explorar e o conviver. Também se evidenciou a importância da mediação docente, pois, como afirma Vygotsky (1998), é nas interações sociais que a criança amplia suas potencialidades e avança em seu desenvolvimento.

Dessa forma, a prática de coparticipação não apenas permitiu experimentar a docência em suas múltiplas dimensões, mas também demonstrou a relevância de metodologias criativas e inclusivas na Educação Infantil. Ao valorizar o brincar, a escuta atenta e o protagonismo infantil, reafirma-se, conforme Freire (1996), que educar é um ato de amor e compromisso com a formação integral da criança.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 29 set. 2025.

CASTRO, Natália Noemi Rodrigues de. *Relatório final de estágio*: estágio supervisionado em docência em educação infantil. 2025. Relatório (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Goiás, Campus de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas Nélson Abreu Junior, Anápolis, 2025.

CORREA, Maria Eduarda de Sousa. *Relatório final de estágio*: Estágio Supervisionado em Docência em Educação Infantil. Anápolis-GO: Universidade Estadual de Goiás, Campus de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas Nélson Abreu Junior, 2025.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KAMII, Constance**.** *A criança e o número*: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos. 2. ed. Campinas: Papirus, 1990.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil*: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

Relato de experiência: a falta de infraestrutura básica como reforçadora da indisciplina escolar

Maria Eduarda Silva Rocha[260]

Flávia Maria de Assis Paula[261]

Resumo: O presente artigo visa discorrer sobre situações ocorridas durante o Estágio Supervisionado I do curso de Geografia. Por meio deste, procuramos fazer uma breve reflexão a respeito das motivações e situações que incitam ou fomentam a indisciplina dos alunos em sala de aula, comportamento que, ocasionalmente, pode evoluir para casos mais sérios de violência no ambiente escolar. Outro ponto a ser analisado em tal trabalho, é a intensificação das ações e reações indisciplinares dos alunos atreladas e desencadeadas pela falta de infraestrutura básica nas escolas para que eles possam acompanhar as aulas e ter condições reais de estudar. Nesta perspectiva, este relato procura ainda descrever quais situações e quais as faltas de infraestrutura da escola campo agravavam a indisciplina dos estudantes em sala de aula.

Palavras-chave: infraestrutura; indisciplina; relato de experiência.

Introdução

O presente relato de experiência tem como propósito expor as observações feitas durante o Estágio Supervisionado I, componente curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Geografia e cursada no quinto período do curso de Geografia, cujo o objetivo principal é desenvolver atividades típicas da prática do professor de Geografia no ambiente escolar, bem como contribuir com a formação inicial do discente de forma que ele seja capaz de entender e compreender o funcionamento de futuro ambiente de trabalho, bem como dar-lhe experiência com a prática cotidiana em sala de aula. Conforme o Art. 23 do regulamento de estágio do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG, 2023), o estágio tem como principais objetivos: possibilitar ao estagiário a vivência do cotidiano escolar; promover o desenvolvimento de habilidades técnico-científicas e

[260] Graduanda do Curso de Licenciatura em Geografia. E-mail: maria.rocha@aluno.ueg.br
[261] Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de Geografia. Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: flavia.paula@ueg.br.

metodológicas; estimular a pesquisa como elemento da formação inicial; e articular teoria e prática por meio de experiências significativas. Além disso, busca fortalecer os campos de estágio como espaços formativos e promover o diálogo entre universidade, escola e comunidade.

O Estágio Supervisionado I foi realizado no primeiro semestre de 2025 e teve carga horária total de 100 horas, estas sendo distribuídas em teoria e atividade prática, e por último a observação em escolas em escolas campo de educação básica. Foi durante esta etapa que ocorreu a coleta de informações para o presente relato.

Destaque-se que as observações apresentadas e discutidas no presente trabalho ocorreram em um colégio estadual da região sul da cidade de Anápolis. As séries observadas para a fundamentação deste trabalho foram os sétimos, oitavos e nonos anos do ensino fundamental existentes na instituição, no período vespertino. Para além do objetivo de realizar a exposição do relato desenvolvido no presente trabalho, pretende-se que ele contribua para possíveis discussões acerca da temática da falta de infraestrutura básica escolar enquanto agente intensificador ou limitador da (in)disciplina dentro das salas de aulas. Destarte, este breve relato espelha um compilado de fatos e acontecimentos presentes em boa parte das escolas goianas e brasileiras, cuja comunidade escolar precisa diariamente driblar os percalços que são impostos aos seus alunos em seus locais de convivência, que muitas vezes ocorrem à revelia dos gestores e professores, pois a raiz do problema extrapola os limites do colégio e se conecta à falta de ação e responsabilidade do poder público.

Resultados e discussão

A indisciplina é uma das barreiras que impede o trabalho docente de avançar, mas pode também ser interpretada como uma forma de resistência dos alunos à padronização de comportamentos que o contexto escolar define como sendo os ideais para o desenvolvimento eficiente das atividades pedagógicas. Neste sentido, ela pode ser considerada como um fator positivo já que, segundo Fortuna, (2002) a indisciplina se constitui em um rico manancial de

informações sobre como os alunos vivem a escola e seus conteúdos. É possível deste modo, que o professor observe tais comportamentos e entenda que em muitas situações, o aluno está expressando ali a sua insubordinação ao poder, que é muitas vezes encarado por eles como sendo algo opressor de suas ações e individualidade. De acordo com Fortuna (1995):

> O poder é, portanto, uma prática social e ninguém passa incólume por ela. Pensamos no poder como sendo supressivo, como algo que nos nega a liberdade, o movimento. Na verdade, ele nos limita, mas também só existe onde há justamente a possibilidade de limitar a ação, portanto onde há ação (Fortuna, 1995, p. 107).

O colégio acompanhado está inserido na gama de instituições que sofrem com a falta de infraestrutura básica nas salas das aulas e nos espaços participativos dos alunos. De fato, foram observados alguns episódios de inquietações que acabaram por evoluírem para a indisciplina, ou seja, não houve o comportamento esperado diante de determinadas situações, o que fez com que eles acabassem por infringir as regras de convivência do colégio, as quais, posteriormente e muitas vezes, atingiram o status de reação agressiva por parte dos alunos. Percebeu-se, a partir das observações, que estes comportamentos de indisciplina estavam associados, em sua maior parte, à falta de infraestrutura básica, que funcionava como um intensificador das discordâncias entre os alunos.

Dentre os principais problemas relativos à infraestrutura na escola, destacamos a questão da superlotação e tamanho inadequado das salas de aula, bem como a questão do superaquecimento das paredes das salas de aula cuja a localização de algumas paredes a oeste aumenta a temperatura, fatores que contribuem diretamente para a inquietação e indisciplinas dos alunos.

O espaço da quadra de esportes também é outro problema, pois além de possuir uma área útil pequena, ainda é preciso dividir espaço com as cadeiras novas e outros materiais que não cabem dentro das salas de aula. Além disso, outro agravante desse espaço é que as turmas que estão ao redor desse ambiente não conseguem ter aula sem a interferência do barulho emitido pelos alunos que fazem uso dela no horário concomitante às aulas. Ainda acerca do ambiente externo, a precariedade do pátio de convivência também contribui para a questão

disciplinar por parte dos alunos, pois ele possui apenas um pequeno quiosque coberto, sendo este motivo constante de disputa para quem consegue usufruir dele primeiro no momento de intervalo.

No que tange a inquietação dos alunos, o que foi mais perceptível como sinal de indisciplina, foram principalmente o excesso de barulhos, gritos e conversas dos alunos dentro e fora do espaço da sala de aula. Vale ressaltar, que não é esperado que um colégio seja silencioso o tempo todo. Segundo Antunes (2002), esse movimento de conversação é de grande valia, já que o professor deve saber usar a capacidade da expressão oral e da conversação enquanto uma ferramenta de ensino. Contudo, se esse for um fator frequente e sem intervenção, pode vir a representar o infringimento de regras existentes na instituição de ensino. Todavia, cabe destacar que o agravamento das situações de conversação exagerada e sem controle, pode estar associado a falta de recursos primários de organização.

Em relação às salas de aula, boa parte delas possuem aparelho de ar condicionado, contudo, a rede de energia da escola não suporta a ligação dos equipamentos, a fiação dos ventiladores está sempre carecendo de reparo por causa de fios desencapados ou cortados. Dessa forma, sempre há de 30 a 40 alunos dentro de uma sala sendo submetidos ao calor excessivo, pois recorrentemente há apenas 1 tipo de climatizador por turma. Outro fator refere-se à questão de a iluminação das salas ser bastante precária, pois mesmo com a presença da luz solar latente é necessário o auxílio de lâmpadas, não raras as vezes em que estão queimadas.

Assim, nota-se que um dos maiores problemas de infraestrutura básica são as próprias salas de aula do colégio que são pequenas e apertadas a ponto de não comportarem direito o quantitativo de alunos matriculados que a escola possui. Em um dos oitavos anos observados, por exemplo, antes da chegada dos professores na sala de aula, no momento da troca de disciplinas, aconteceu de um copo ser arremessado à cabeça de uma aluna. Após observação da situação foi constatado que não havia uma causa evidente para essa “agressão”, mas o que ocorreu foi um descuido por parte dos colegas que ao tentar repassar o copo para outro, na tentativa de não se levantar da cadeira pela desconforto causado pela falta de espaço na

própria sala de aula, acabou acertando a cabeça da colega de turma. Tal situação foi interpretada como falta de disciplina e os alunos envolvidos foram responsabilizados por meio das medidas pedagógicas cabíveis.

Cabe destacar, que as sanções pedagógicas aplicadas também intensificam as retaliações entre os próprios alunos, já que a escola observada não possui um bom histórico no que se refere a essa questão. Isto decorre do fato de que o caráter punitivo das ações empregadas pela equipe pedagógica, desconsiderar todo o contexto escolar de dificuldades e falta de infraestrutura ao qual o aluno está submetido cotidianamente naquele ambiente. Assim, percebe-se que:

> As normas disciplinares são muito mais utilizadas com a finalidade de tentar resolver problemas de comportamentos do que de promover práticas de vivências democráticas – a ênfase é dada aos resultados e não ao processo. Acaba-se por privilegiar, em sala de aula, a busca [...] da imobilidade, da ordem, que é o que tradicionalmente a escola faz (Xavier; Rodrigues, 2002, p. 35).

Deste modo, infelizmente, a incitação ao ódio está nas entranhas do ato de correção por parte da escola, visto que foi uma situação ocasionada devido a fadiga de levantar para entregar um copo em meio a falta de espaço que resultou no acerto sem planejamento do copo da colega que também estava sujeita às mesmas condições do ambiente.

Outra situação recorrente e causadora e intensificadora de muitos momentos de indisciplina, é que as salas de aula contam com a presença de climatizadores para a refrigeração do ambiente (1 por sala), contudo, eles não são suficientes sequer para refrescar os alunos que estão próximos ao equipamento. O uso destes equipamentos é emblemático, e a causa de muita discussão e desentendimentos entre os próprios alunos, já que não raro foram relatadas queixas de dores de ouvido pela proximidade do vento nos ouvidos daqueles que sentam próximo a ele, além do barulho incessante emitido pelo eletrodoméstico. Os alunos mais incomodados e afetados por esses desconfortos pedem o desligamento do aparelho, e isso já é motivo para uma discussão acalorada já que outros alunos pedem que o mesmo permaneça ligado, o que é perfeitamente compreensível, já que as paredes do lado oeste são

afetadas diretamente pela luz solar, isso faz com que haja uma sensação de "forno" (expressão emitida pelos alunos para definir o calor exacerbado ao qual estão submetidos).

Uma solução seria a mudança do equipamento climatizador para outro local mais adequado dentro da sala de aula, mas que se torna inviável pela falta de tomadas. Algumas das salas do colégio até contam com a presença de tomadas que possam abarcar a realocação do climatizador. Contudo, o estado de precariedade da instalação delas impede que o professor a utilize pela ameaça de choque que elas apresentam, a saber: algumas estão estufadas, outras não possuem nenhum tipo de revestimento, ou com a presença de extensões emendadas.

As queixas dos alunos referentes ao calor são recorrentes em praticamente todas as aulas. No entanto, foi observado que algumas salas, isoladamente, dispõem de ventiladores em funcionamento, proporcionando melhores condições de conforto térmico em comparação àquelas que se encontram desprovidas desse recurso, frequentemente em decorrência de algumas ações realizadas, como é comum por exemplo ver fiações deles cortadas, para além disso, o equipamento fica parada sem uso e acumulando poeira.

Outro problema a ser destacado, é relativo às salas de aulas que dispõem apenas de um climatizador, pois os mesmos mais fazem barulho do que realmente propiciam algum conforto térmico, especialmente quando a água acaba e ele funciona apenas como ventilador. O barulho é tão alto que dificulta até que os professores ouçam o som do sino para a troca de aulas. Em certos momentos, o barulho das conversas dos alunos somado ao o nível de ruído do climatizador deixava os alunos tão agitados, o que tornava impossível aos professores ministrar aulas pela falta de concentração mínima necessária dos alunos para que a finalidade pedagógica fosse adequadamente atingida.

Outro fator que denota a falta de infraestrutura e oferece possível perigo aos alunos, é que a água destes aparelhos é abastecida geralmente no primeiro horário de aula e por vezes a sua repetição ocorre somente após o período de intervalo. Em uma das oportunidades de acompanhamento, foi vista a presença de água derramada próximo ao equipamento responsável pela climatização do ambiente, não houve como saber qual a origem dessa água, ou seja, não se sabe se o funcionário deixou cair no momento de reabastecimento ou se ela foi

derramada por algum aluno no momento de manuseio para encher sua garrafinha. Assim, o equipamento acabou por estar em cima dessa poça de água, ligado e funcionando conectado a uma extensão, com os alunos com seus pés em cima dela. O que representava uma fonte de perigo iminente para os alunos de risco de sofreu um choque elétrico.

Considerações finais

Com base nas narrativas apresentadas, é possível entender que a indisciplina na escola, não é um fenômeno isolado, mas está ligada a diversos outros fatores. No caso da escola observada, a intensificação desse ciclo é dada pela falta da infraestrutura básica escolar acompanhada e acrescida de situações de violência empregada entre os próprios alunos, tais como: problemática das salas pequenas, superlotação de alunos, falta de climatização adequada, barulho excessivo dos equipamentos de refrigeração, dentre outros. Conclui-se que todos estes problemas contribuem diretamente para desencadear um ciclo repetitivo de indisciplina que precisa ser compreendido em suas diversas camadas, tanto pelos gestores e quanto pelos demais sujeitos da comunidade escolar, para a tomada de medidas mais assertivas.

De fato, não são raras as vezes em que as medidas disciplinares para a correção das situações ocorridas são empregadas de maneira punitiva e não de modo a promover a vivência democrática entre os alunos. O que por sua vez, pode levar à geração do sentimento de ódio dos alunos entre si, o que pode ocasionar a necessidade de retaliação de uns contra os outros.

O presente trabalho abre uma perspectiva de estudos que pode contribuir para a observação e para a pesquisa da questão da indisciplina em diferentes contextos de aprendizagem. Assim. Ela pode fomentar o aumento da produção científica acerca de quais elementos podem ser ajustados no processo de ensino aprendizagem no contexto da sala de aula, a fim da promover um ambiente cada vez mais proveitoso e adequando no que tange a educação.

Referências

ANTUNES, C. *Professor bonzinho = aluno difícil:* a questão da indisciplina em sala de aula. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 64 p.

FORTUNA, T. R. Aventuras psicopedagógicas na sala de aula: a contribuição do construtivismo piagetiano. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, n. 13, p. 19-24, 1994.

FORTUNA, T. R. Poder e educação: da sujeição à libertação. *Ciências e Letras*. Porto Alegre, n.15, p. 107-115, 1995.

FORTUNA, T. R. Indisciplina escolar**:** da compreensão à intervenção. *In:* XAVIER, M. L. (org.). *Disciplina na escola*: enfrentamentos e reflexões. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 87-108.

RODRIGUES, M.B.C; XAVIER, M.L. Organização escolar, planejamento pedagógico e disciplina. *In:* XAVIER, M. L. (Org.). *Disciplina*: enfrentamentos e reflexões. São Paulo: Mediação, 2002. p. 34-36.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Regulamento de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Geografia – Anexo III do *Projeto Pedagógico Unificado. Anápolis:* UEG, 2023. Disponível em: [documento interno não publicado]. Acesso em: 24 jun. 2025.

Projeto mosaico com as crianças do 2A do ensino fundamental

Marilane Lustosa da Silva[262]

Lázaro Moreira de Magalhães[263]

Resumo: O relato de experiência apresenta o Estágio Curricular Supervisionado parcial em Docência que está sendo realizado no Ensino Fundamental, em uma Escola Municipal de Anápolis-GO. O estágio tem como foco a prática pedagógica, a análise da organização curricular e a vivência da sala de aula, possibilitando aos estagiários refletirem sobre o processo educativo e o papel do professor na formação dos estudantes. As atividades que estão sendo desenvolvidas priorizaram metodologias ativas, dinâmicas colaborativas e projetos interdisciplinares, com destaque para jogos matemáticos, circuitos de aprendizagem, A experiência está sendo fundamentada em autores que discutem o papel do professor reflexivo, a pesquisa-ação e o trabalho coletivo no ambiente escolar, além da Matriz Curricular 2025 e do Projeto Mosaico 2025, documentos norteadores da rede municipal de ensino. Os resultados obtidos até o momento demonstram avanços significativos no envolvimento e na aprendizagem dos alunos, bem como na formação crítica e reflexiva dos professores em formação. O estágio reafirma a importância da prática supervisionada para consolidar a identidade docente e preparar o futuro pedagogo para os desafios da educação pública.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; jogos matemáticos; Formação Docente.

Introdução

O Estágio Curricular Supervisionado em Docência constitui-se como componente fundamental da formação inicial dos cursos de licenciatura, permitindo ao estudante vivenciar o cotidiano escolar, compreender a prática docente e refletir criticamente sobre a realidade educacional.

O presente relato refere-se ao estágio que está sendo realizado no Ensino Fundamental em uma Escola Municipal localizada em Anápolis-GO, durante o ano letivo de 2025. A experiência foi organizada em etapas que contemplaram a observação, o planejamento, a

[262] Graduanda do curso de pedagogia pela Universidades estadual de Goiás. E-mail: marilane412@gmail.com.
[263] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia. Mestre pela Universidade de Brasília (UNB). E-mail: lazaromagalhaes@ueg.br.

execução de atividades pedagógicas e a elaboração de registros reflexivos, buscando articular teoria e prática.

Nesse contexto, o estágio oportunizou compreender a dinâmica da escola, a organização curricular e o desenvolvimento dos alunos, além de permitir a docência em sala de aula. O trabalho pedagógico se apoia em metodologias participativas, valorizando a relação professor–aluno, o protagonismo estudantil e o trabalho por projetos, em consonância com a Matriz Curricular 2025 e o Projeto Mosaico 2025.

Desenvolvimento

Em agosto de 2025 começamos a nossa docência, até o momento foram 4 regências, do total de 10 e durante essas regências podemos colocar em prática o aprendizado da docência e aprender coisas novas juntamente com os alunos, no desenvolvimento das atividades propostas pela professora regente. No momento, a vivência no estágio supervisionado tem revelado a importância de alinhar teoria e prática pedagógica isso porque as metodologias estudadas nas disciplinas do curso, como o uso de jogos matemáticos e atividades lúdicas, puderam ser aplicadas em sala de aula. Ao observar a resposta dos alunos, refletimos sobre os conceitos discutidos em autores como Pimenta (2002) e Thiollent (2011), o que evidenciou a relação entre os referenciais teóricos e a prática cotidiana.

Os jogos matemáticos, por exemplo, têm proporcionado às crianças o trabalho em grupo e fortalecido o aprendizado

O Projeto Mosaico 2025 foi um importante eixo norteador, pois valoriza a diversidade cultural e incentiva o protagonismo estudantil. Nesse sentido, buscou-se integrar conteúdos curriculares a práticas que considerassem a realidade e os interesses dos alunos, fortalecendo a aprendizagem contextualizada, entretanto durante a vivência em sala de aula também houve grandes desafios, destacando a indisciplina dos alunos, vários fatores que geram essa indisciplina a falta de interesse no conteúdo, percebi também a facilidade em resolver as atividades exemplo: a atividade é passada para eles e em questão de pouco tempo eles

terminam atividades e a partir daí começam a levantar das carteiras a sair da sala ir ao banheiro, tomar água e também a energia acumulada e que não é feito pra gastar essa energia eles acabam ficando muito agitados e por isso tive uma certa dificuldade em ministrar a aula, mesmo com intervenção da professora regente. Essas situações reforçam que o estágio não é apenas para aplicar metodologias, mas também para aprender a lidar com os desafios da prática docente. A vivência da indisciplina durante as regências possibilitou aprendizagens importantes. Compreendi a necessidade de estabelecer regras claras desde o início das atividades, além de planejar propostas mais dinâmicas e participativas, capazes de envolver os alunos e reduzir a dispersão. Também aprendi que o vínculo afetivo e a escuta atenta contribuem para que os estudantes se sintam respeitados e, consequentemente, mais dispostos a colaborar. Essa experiência mostrou que lidar com a indisciplina exige equilíbrio entre firmeza e respeito, flexibilidade para adaptar a prática e compreensão de que os desafios da sala de aula devem ser enfrentados de forma coletiva, envolvendo professor regente, estagiários e gestão escolar.

Metodologia

A metodologia adotada, durante o estágio, foi a pesquisa ação em que o professor prática reflete e aperfeiçoa sua prática após a reflexão baseada na observação, implementação de atividades lúdicas e análise das práticas pedagógicas. Inicialmente, as estagiárias participaram de uma fase de observação, acompanhando a rotina e as interações da professora regente com os alunos, o que possibilitou a compreensão da dinâmica da sala de aula e das necessidades das crianças.

Com o estágio ainda em andamento foram feitas atividades seguindo o plano de aula da professora regente da sala, onde as crianças são recebidas com carinho, a professora regente introduz o conteúdo explicando para as crianças sobre o tema da aula perguntando a eles o que sabem sobre o tema, após ouvi-los ela introduz a atividade e em todo o momento ela está junto deles para tirar suas dúvidas. foram desenvolvidas atividades lúdicas de matemáticas

baseadas no projeto mosaico, o setembro amarelo, Foi feita uma atividade de colagem com mensagens das crianças sobre a importância da vida e do próximo, desafios matemáticos como, um jogo matemático em que as crianças foram colocadas em duplas, sorteadas continhas de matemáticas e entregues tampinhas para ajudar na solução das mesmas. Outro jogo importante também foi onde levamos um tabuleiro com tampinhas numeradas de 1 a 10 e com dados confeccionados por mim e as crianças foram colocadas em duplas e de acordo com os números dos dados. Eu fazia as contas, os alunos respondiam e passava a vez. Os alunos foram participativos no trabalho em grupo.

Resultados e Discussões

A experiência de estágio tem evidenciado que o papel do professor vai além da transmissão de conteúdos: ele é mediador, pesquisador e reflexivo. Conforme Pimenta (2002), a reflexão sobre a prática docente está sendo essencial para reelaborar estratégias e buscar constantemente melhorias.

A perspectiva da pesquisa-ação de Thiollent (2011) mostrou-se eficaz ao transformar o estágio em espaço de investigação. Cada atividade planejada e aplicada possibilitou avaliar os resultados, refletir sobre dificuldades e propor mudanças, o que enriqueceu o processo formativo.

A análise ressaltou a centralidade da relação entre professor e aluno, conforme defendido por Haydt (2011), evidenciada em práticas de diálogo, escuta atenta e cooperação. Tal relação mostrou-se fundamental para o engajamento dos estudantes e para a construção de um ambiente de respeito mútuo.

Por fim, o projeto de trabalho de Hernandez (2012) fundamentou as práticas interdisciplinares, permitindo que os conteúdos fossem trabalhados de forma integrada, significativa e conectada à realidade dos alunos.

Embora o estágio ainda esteja em andamento, os resultados parciais já demonstram grande relevância para nossa formação docente, por exemplo, observou-se que os alunos

demonstraram maior interesse em atividades lúdicas e participativas, embora tenham surgido episódios de indisciplina que exigiram estratégias diferenciadas de condução. A relação professor–aluno mostrou-se fundamental para promover o engajamento e o respeito mútuo. Também foi possível identificar que a leitura, embora presente no cotidiano escolar, ainda carece de maior incentivo e orientação para que contribua efetivamente no processo formativo.

Observa-se maior participação dos alunos nas atividades, envolvimento nos projetos interdisciplinares e desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e afetivas. os jogos matemáticos favoreceram a aprendizagem ativa.

O estágio está sendo de grande importância, pois permite vivenciar os desafios da sala de aula, refletir sobre a prática e fortalecer a identidade docente.

A fundamentação teórica do estágio baseou-se em autores que refletem sobre a prática docente, a formação do professor e as metodologias de ensino.

Segundo Selma Garrido Pimenta (2002), o professor reflexivo é aquele que analisa criticamente sua prática, ressignifica experiências e constrói conhecimento pedagógico a partir da vivência cotidiana. Essa perspectiva foi essencial para compreender o estágio como espaço de reflexão e aprendizagem profissional.

A concepção de pesquisa-ação defendida por Thiollent (2011) também esteve presente na prática, pois o estágio está sendo vivido como processo de investigação, em que cada atividade proposta se tornava objeto de análise, conduzindo a mudanças e aprimoramentos.

Segundo Haydt(2011), a relação professor–aluno é central na prática educativa, pois o vínculo afetivo e o diálogo estabelecido contribuem para o engajamento dos estudantes, promovem o respeito mútuo e favorecem a construção de um ambiente de aprendizagem significativo. de aprendizagem significativa.

Além dos referenciais teóricos, os documentos oficiais da rede municipal de ensino de Anápolis — Matriz Curricular 2025 e Projeto Mosaico 2025 — foram fundamentais para direcionar as práticas, assegurando o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e cidadãs.

Considerações finais

O Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental, que está sendo realizado em uma Escola Municipal, de Anápolis, Goiás, representa uma etapa decisiva na formação docente. A experiência possibilita articular teoria e prática, compreender a complexidade do trabalho pedagógico e construir uma visão crítica da realidade escolar.

A fundamentação teórica baseada em Pimenta, Thiollent, e Hernandez, aliada à Matriz Curricular 2025 e ao Projeto Mosaico 2025, ofereceu suporte para o desenvolvimento de práticas inovadoras, reflexivas e colaborativas. Assim, o estágio reafirma a importância da prática supervisionada na formação inicial, ao possibilitar que o futuro pedagogo se reconheça como sujeito reflexivo, investigador e comprometido com a transformação da realidade educacional.

Referências

ANÁPOLIS. *Matriz Curricular***.** Secretaria Municipal de Educação de Anápolis, 2025.

ANÁPOLIS. *Projeto Mosaico.* Secretaria Municipal de Educação de Anápolis, 2025.

HAYDT, Regina. *A relação professor–aluno e o processo educativo*. São Paulo: Cortez, 2015.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Projeto de trabalho*: teoria e prática na escola. Porto Alegre: Artmed, 2012.

PIMENTA, SELMA GARRIDO. *O professor reflexivo*: construindo uma nova profissionalidade docente. São Paulo: Cortez, 2002.

THIOLLENT, MICHEL. *Metodologia da pesquisa-ação.* São Paulo: Cortez, 2011.

Disciplina e qualidade: caminhos para a formação na educação cívica

Marisa Janaina Costa Vieira[264]
Rafael Camargo de Oliveira[265]
Francisco Edilson de Souza[266]

Resumo: O presente relato de experiência apresenta observações realizadas durante o estágio supervisionado em Anápolis (GO). O objetivo é analisar como a disciplina, frequentemente apontada como desafio central da prática docente, é compreendida e vivenciada em uma escola pública cívica. O contexto escolar evidenciou que a gestão democrática, o trabalho articulado da coordenação e a postura ética dos docentes constituem pilares fundamentais para a manutenção da disciplina e da qualidade educacional. As práticas observadas mostraram que a disciplina é entendida não apenas como cumprimento de normas do Projeto Político-Pedagógico, mas como uma cultura consolidada na comunidade escolar. A relação de respeito entre professores e alunos, bem como o envolvimento da família, reforçam esse processo. Foram analisadas também as regras, sanções e comparações com escolas militares, destacando semelhanças e diferenças no tratamento da indisciplina. Os resultados do IDEB confirmam a efetividade das práticas. Conclui-se que a disciplina, aliada à gestão participativa, constitui elemento indispensável para a formação cidadã e para a garantia de uma educação pública de qualidade.

Palavras-chave: disciplina, gestão, docência, conhecimento, ética.

Introdução

Um dos principais desafios educacionais contemporâneos é questão da disciplina. Celso Vasconcellos aponta que "a disciplina é uma das maiores reivindicações dos professores em termos de temática para as capacitações na formação continuada, assim como uma das maiores queixas relativas ao trabalho em sala de aula" (Vasconcelos, 2009, p. 23).

A indisciplina não compromete apenas o andamento das aulas e os conteúdos ministrados, mas coloca em xeque a própria continuidade da docência. Muitos professores,

[264] Graduanda do Curso de Letras – Português/Inglês da UEG no 6.º período no Campus Anápolis. E-mail: marisajscosta@gmail.com.
[265] Docente do curso de Letras (UEG): Doutor em Letras e Linguística pela UFG - e-mail: rafaelcamargodeoliveira@hotmail.com.
[266] Docente do curso de Letras: Mestre em Linguística Aplicada pelo Departamento de Língua Estrangeira e Tradução - LET - Universidade de Brasília - e-mail: francisco.souza@ueg.br.

mesmo os apaixonados pela profissão, desistem da carreira em razão da sobrecarga, da baixa remuneração e, principalmente, da necessidade de preservar sua integridade física e emocional.

Segundo Vasconcellos (2009):

> A crise da disciplina escolar realmente é muito séria talvez porque, pela primeira vez na história, esteja em jogo a própria continuidade da instituição, no que diz respeito tanto ao seu significado social (a escola é, de fato, necessária? É importante para quê? Para quem?) quanto à sua existência objetiva baseada no tripé professor, aluno e instalações.

Fatores como violência nas escolas, condições precárias de trabalho, sucateamento da educação, fragilidade das estruturas familiares e a falta de limites estabelecidos aos alunos contribuem diretamente para a indisciplina e, consequentemente, para a queda da qualidade educacional.

Para professores em formação, lidar com a indisciplina em sala de aula torna-se também um dos maiores desafios de iniciação à docência e receio de realização de regência e semi-regência.

A escola de estágio possibilitou um olhar diferente e de esperança para docentes em formação acerca de disciplina em sala de aula. A partir deste relato, vamos explorar sobre como é possível lidar com a indisciplina em uma escola pública cívica a partir de uma gestão e um corpo docente democráticos, coerentes e éticos.

Desenvolvimento

O estágio foi realizado em Anápolis (GO). A equipe gestora é composta por: diretora coordenadores. Grande parte dos alunos pertence à classe média baixa. Muitos são beneficiários de programas sociais como o Bolsa Família (Federal) e a Bolsa Aluno (Estadual), de acordo com o PPP. Alguns enfrentam dificuldades familiares, financeiras e sociais, incluindo questões de alimentação, saúde e vestuário.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola traz um Regimento Disciplinar que orienta direitos e deveres de alunos, professores, funcionários e famílias, além de prever sanções pedagógicas e vias recursais. Esse regimento é seguido com rigor pela gestão, de forma a garantir um funcionamento saudável e a busca por qualidade educacional.

A comunicação escola-família é próxima, de modo que a disciplina é entendida como responsabilidade compartilhada por toda a comunidade escolar.

A gestora demonstra profundo compromisso com a educação. Sua postura firme, responsável e ética assegura a aplicação de regras claras, tanto internas quanto externas (SEDUC). Ela exerce uma liderança democrática – com participação ativa e o apoio da comunidade escolar na condução – transparente e acolhedora, promovendo um ambiente de respeito e organização.

Os coordenadores reforçam a disciplina e o respeito nas relações entre professores e alunos, atuando em consonância com a gestão para garantir a qualidade educacional. Apesar de diferenças pessoais em termos de estilo e postura – em momentos mais firmes, em outros mais doces – ambos atuam como uma equipe coesa diante dos desafios da escola pública.

Para analisar o impacto de uma gestão e de uma cultura escolar que priorizam a disciplina, neste relato de experiência toma-se como principal referência teórica o doutor em educação e pesquisador brasileiro Celso Vasconcellos. Em sua obra “Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente”, o autor apresenta reflexões consistentes e propostas práticas para o enfrentamento da indisciplina no ambiente escolar. Sua abordagem defende uma perspectiva democrática, na qual a disciplina é compreendida como elemento essencial para a valorização da prática docente, e não como fator que a desqualifique ou inviabilize. Será analisada a prática docente dos professores de Língua Portuguesa e Língua Inglesa em salas de aula fruto de uma gestão que prioriza a disciplina.

A professora de Língua Portuguesa demonstra uma postura respeitosa e disciplinada, o que contribui para a manutenção de um ambiente favorável à aprendizagem. Seu relacionamento com os alunos é marcado pela coerência, e os acordos — sejam relacionados ao aprendizado ou à convivência — são rigorosamente cumpridos. Há respeito mútuo nas

interações, pautado na valorização da dignidade humana, bem como disciplina quanto ao papel e ao compromisso da professora com a educação dos discentes. A docente relata que os alunos do colégio são tranquilos, o que favorece especialmente o trabalho com produção textual. Ela cita uma frase marcante de uma professora experiente acerca dessa escola: “Aqui eu consigo dar aula”.

O professor de Língua Inglesa, oriundo da rede privada do Distrito Federal, mantém uma postura cordial, disciplinada e respeitosa, demonstrando coerência entre sua fala e sua prática pedagógica e promovendo um ambiente de dignidade por meio de sua conduta. Apesar de ser mais jovem na rede pública, conduz as aulas conforme o planejamento, contando com uma conduta respeitosa por parte dos alunos.

As sanções da gestão para a indisciplina são ferramentas para as consequências das ações dos alunos. Quando os alunos não cooperam com a disciplina podem receber ocorrências, advertências ou mesmo participarem da limpeza de carteiras em outras salas. Dependendo da conduta do aluno, ele pode ser transferido para outra unidade escolar. Há apoio efetivo da gestão para que os alunos compreendam que a indisciplina tem consequências diretas. Pais e alunos entendem que a escola possui qualidade e, para usufruir deste benefício, é necessário manter a conformidade disciplinar. Apesar de parecer uma conduta exclusivista, a escola está sempre em contato com a família para analisar as especificidades dos alunos, como necessidades sociais, educacionais ou mesmo clínicas.

A observação desses diferentes docentes comprova que a disciplina não é apenas um item formal do PPP, mas uma cultura consolidada na escola. A ação conjunta de gestão e docentes possibilitou a observação prática da disciplina escolar prevista no PPP, em consonância com o que defende Vasconcellos: “Por meio do projeto político-pedagógico avançamos na construção de uma linha comum de trabalho. A falta de consenso entre os educadores pode provocar sérios problemas no trato com a disciplina” (Vasconcellos, 2009, p. 146).

Nesse sentido, o consenso estabelecido entre gestão, coordenação e docentes configura uma frente pedagógica e disciplinar coesa, que fortalece a cultura escolar e garante a

efetividade das práticas educativas. O relacionamento e a aprendizagem por meio da convivência com esses profissionais da educação enriqueceram e ampliaram as possibilidades do exercício da docência.

Nas aulas observadas de Língua Portuguesa e Inglesa, não era incomum o professor rapidamente organizar as turmas para iniciar as aulas.

As aulas de Língua Portuguesa eram, em sua maioria, expositivas-dialogadas, com o uso do livro didático. A indisciplina nunca foi um fator impeditivo para a realização de atividades que envolvessem perguntas, diálogos e contribuições tanto da professora quanto dos alunos. Havia conversas e trocas constantes, próprias de um ambiente participativo. Quando, eventualmente, o volume das conversas ultrapassava o esperado, surgiam conversas paralelas em excesso ou alunos circulando demais pela sala, a intervenção da professora era suficiente para que todos corresponderem prontamente às orientações.

Durante as observações, não houve registro de situações de desrespeito ou violência, como enfrentamentos entre alunos, professores ou outros funcionários da escola dentro de sala de aula. Ouvíamos acerca de situações pontuais entre alunos no intervalo, que eram prontamente resolvidas pela gestão.

Dessa maneira, a professora de Língua Portuguesa tinha facilidade em executar o planejado para as turmas e manter seu compromisso com educação de qualidade. Era possível perceber nos alunos, por meio dos textos corrigidos, avanços e melhoras na escrita por meio de aprendizado genuíno.

> Uma das maiores agressões que uma pessoa pode fazer a outra é não acreditar nela. A falta de confiança nas possibilidades do aluno tem se configurado como sério problema no enfrentamento da questão da indisciplina: o aluno ‘sente’ que o professor não acredita, não confia nele. [...] Não acreditar é não ter projeto para o outro (Vasconcellos, 2009, p. 160).

Um dos privilégios em lecionar Língua Portuguesa e investir tanto tempo semanal na vida de estudantes é ter o poder de acreditar nessas pessoas, deixando claro nas relações que aquele professor acredita e tem projeto para esses estudantes. É comum que a causa da

indisciplina seja consequência da falta de propósito de vida por parte dos estudantes. A professora de Língua Portuguesa é respeitada, não apenas pela cultura disciplinar mantida pela escola, mas também pelo investimento sincero na vida de jovens que percebem o brilho nos olhos de uma docente que apresenta com paixão um autor, um estilo ou mesmo empodera alunos a mudarem de vida por meio da Língua Portuguesa.

Da mesma maneira, o professor de Língua Inglesa, ao adentrar em sala, rapidamente conseguia organizar as turmas para dar início às aulas. Em alguns momentos era possível notar alunos um tanto dispersos por não compreenderem com precisão os conteúdos, mas a sala de aula nunca ficou impossível de dialogar e lecionar. Havia sempre a possibilidade de retornar ao conteúdo e garantir esclarecimento e continuidade das aulas.

> O limite é necessário na formação do sujeito. O educador não deve se sentir culpado por fazer uso dele. Análogo ao medo que o pai tem de perder o amor do filho é o temor do professor de perder o afeto do aluno. Mas, se entrar neste jogo de não estabelecer limites para não perder o afeto, aí é que perderá mesmo, pois deixará de ser uma referência para o aluno. As crianças – assim como o jovem e o adulto – precisam de limites (Vasconcellos, 2009, p. 169).

O professor de Língua Inglesa, sem perder o respeito ou o controle de si, sempre deixou claros os limites de sala de aula, de maneira que o respeito à figura do professor fosse garantido. Como um jovem docente, tornou-se referência de postura respeitosa e de cidadania aos alunos, mesmo que não ocupe tanto espaço no dia a dia deles.

Observando a qualidade de ensino na escola e a garantia dos docentes de ordem para o exercício do trabalho instrucional, foi possível notar que, em diferentes professores e com cargas horárias distintas, a disciplina permitiu que o conhecimento fosse o principal assunto da aula. “O objeto de conhecimento é, digamos assim, caprichoso, complexo, não se entrega de imediato ao sujeito. Para que possa se submeter a essa exigência do objeto, o aluno deve estar num clima de trabalho favorável, o que exige disciplina.” (Vasconcellos, 2009, p. 210).

Há espaço favorável ao conhecimento na escola de estágio porque há compromisso multilateral com a disciplina.

Dentre as regras gerais da escola, destacam-se: pontualidade, proibição de uso de eletrônicos, saída autorizada da sala com uso de cartão, espera em sala pela chegada do professor, relações não violentas, uso do uniforme e roupas adequadas ao ambiente escolar.

O desrespeito às regras, especialmente no que diz respeito a relacionamentos não violentos, é passível de sanções, previstas no PPP.

O colégio mantém regras meritocráticas de permanência baseadas em disciplina. Alunos reincidentes em indisciplina ou envolvidos em casos graves (como agressões) são transferidos para outras escolas. Ressalta-se que não há exclusão por baixo desempenho pedagógico, apenas por comportamento. Essa medida é aprovada pela comunidade escolar, mas gera debate: ao mesmo tempo em que garante bons resultados, pode caracterizar a escola como exclusiva e não plenamente inclusiva.

Anápolis é reconhecida nacionalmente pela excelência da educação pública, sobretudo nas escolas militares, de acordo com os dados do ENEM 2024 publicados no Jornal Opção:

Dois colégios militares de Anápolis ficaram em primeiro e segundo lugar no ranking de melhores notas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2024 de escolas públicas no estado. Liderando o pódio estadual, o Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás (CEPMG) Dr. César Toledo, seguido do CEPMG Gabriel Issa (Ferreira, 2025, p. 1).

A escola de estágio, embora não seja militar, adota a disciplina como pilar fundamental, conforme previsto em seu PPP, à semelhança dessas instituições. A diferença é que, enquanto escolas militares podem excluir alunos por baixo desempenho, o presente colégio estadual regular não adota tal prática. A exclusão só ocorre por indisciplina.

Em reportagem do Diário da Manhã, a presidente do Sindicato dos Professores da Rede Municipal de Anápolis (Sinpma), Márcia Abdala, destacou a crítica às escolas militares, que acabam absorvendo os melhores alunos, deixando para a rede pública tradicional os estudantes com maiores dificuldades.

A referida escola de estágio alcançou a nota 5,94 no IDEB nos anos iniciais, figurando entre as melhores escolas cívicas e não integrais de Anápolis.

Esse resultado é reflexo de uma gestão séria, democrática e comprometida com a comunidade escolar, que garante a manutenção da disciplina como importante pilar para a qualidade educacional.

Considerações Finais

A experiência do estágio reforça a compreensão de que a disciplina é elemento indispensável para a educação pública de qualidade. A vivência escolar coloca em prática os pilares do PPP, que não é para a comunidade escolar uma mera obrigação legal e sim um compromisso público coletivo.

Segundo a UNESCO, os quatro pilares da educação são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. O colégio coloca esses pilares em prática ao tratar a disciplina não como mera formalidade, mas como fundamento das relações humanas baseadas em respeito e fraternidade.

Dessa forma, o estágio permitiu constatar que a gestão democrática e cívica da escola de estágio constitui uma referência de escola pública inclusiva, comprometida com a construção do bem comum e com o direito à educação de qualidade para todos.

Referências

FERREIRA, Bárbara. *Colégios de Anápolis lideram lista de melhores notas no Enem entre escolas públicas em Goiá.* Jornal Opção, 2025. Disponível em: https://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/colegios-de-anapolis-lideram-lista-de-melhores-notas-no-enem-entre-escolas-publicas-em-goias-confira-725103/. Acesso em: 06 out. 2025.

QEdu. *Aprendizado — Anápolis (GO): escolas públicas de dependência estadual — ciclo AF — IDEB 2023***.** Disponível em: https://qedu.org.br/municipio/5201108-anapolis/ideb/escolas/aprendizado?ciclo_id=AF&dependencia_id=2&ano=2023&order=nome&by=asc. Acesso em: 24 set. 2025.

Reworking Four Pillars of Education to Sustain the Commons. UNESCO, 2021. Disponível em: https://www.unesco.org/en/articles/reworking-four-pillars-education-sustain-commons. Acesso em: 24 set. 2025.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Indisciplina e disciplina escolar*: fundamentos para o trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2009. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555553161/. Acesso em: 24 set. 2025.

VIANA, Emilly. *Projeto de escolas militarizadas recebe críticas de sindicato:* 'rejeitam alunos com dificuldade'. DM ANÁPOLIS, 2025. Disponível em: https://www.dmanapolis.com.br/noticia/65877/projeto-de-escolas-militarizadas-recebe-criticas-de-sindicato-rejeitam-alunos-com-dificuldade. Acesso em: 24 set. 2025.

Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa: desafios enfrentados pelos docentes da rede pública básica de educação em Goiás

Matheus Henrique Republicano Silva[267]
Maria de Lurdes Nazário[268]

Resumo: Neste texto relato minha experiência no Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa no curso de Letras na Universidade Estadual de Goiás como estagiário no colégio Polivalente Frei João Batista, em Anápolis. Pude observar as aulas, corrigir avaliações, corrigir produções de textos, monitoria individual com alunos e com isso fazer diversas reflexões acerca das condições do trabalho docente do professor de língua portuguesa no estado de Goiás e também da atual situação dos alunos da educação básica na rede pública.

Palavras-chave: estágio; língua portuguesa; semi regência.

Introdução

O presente documento tem o objetivo de relatar minhas experiências e reflexões desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, em uma escola pública. A escola é localizada na região central da cidade de Anápolis, fazendo com que diversos alunos de toda a cidade se desloquem para estudar lá.

Hoje a instituição possui cerca de 1.700 alunos frequentes convivendo em uma estrutura gigante porque há muitas salas, uma biblioteca grande com espaço para os alunos lerem, sala de informática, laboratórios, pátios grandes e uma quadra espaçosa. O colégio disponibiliza o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano no período da tarde, o Ensino Médio Regular e o Ensino Médio Integrado ou Técnico.

Em função da minha vivência na escola e da disciplina Práticas de Ensino de Língua

[267] Graduando do 6º período do Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás do Câmpus CSEH. E-mail: matheusmathmath63@gmail.com.
[268] Professora do Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás do UnU Anápolis de CSEH Nelson de Abreu Júnior, Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: mariadelurdesnazario@gmail.com.

Portuguesa que são ministradas pela professora Maria de Lurdes Nazário na UEG, pude refletir sobre o ensino da educação pública no ensino básico, as dificuldades enfrentadas pelos professores e seus diversos desafios impostos, ao meu ver, pelo o Estado. Refleti também sobre o uso do REVISA Goiás, que é um material didático usado pelas turmas de 6° anos e 9° anos feitos pela SEDUC para os alunos se prepararem para as provas de bloco.

As atividades do Plano de Estágio eram diversas, e pude escolher quais iria desenvolver em sala de aula. Como estávamos em período de observação, pude fazer diversas atividades que não são relacionadas a regência. Dentre elas estão: observação de aulas, correção de lição de casa, visto nos cadernos, monitoria individualmente com os alunos e correção de provas e redações.

Desenvolvimento

Pude observar que a escola possui estrutura para ser um ambiente de qualidade. A biblioteca é grande com diversas mesas onde os alunos podem ler e está equipada com muitos livros que poderiam ser trabalhados durante os bimestres nas aulas de literatura, mas infelizmente não presenciei durante todo o semestre a leitura de nenhum livro.

Imagem 1 - Biblioteca da escola

Fonte: Matheus Republicano.

Imagem 2 - Pátio da escola

Fonte: Matheus Republicano.

Na primeira vez em que cheguei à escola, fui recebido pela coordenadora pedagógica, que me orientou e me apresentou à professora regente responsável por acompanhar minhas observações. Ela não demonstrou muita receptividade e, em seguida, seguimos para a sala de aula. Assisti a quatro aulas nos 8° anos dessa docente, que me levaram a refletir profundamente sobre diversos aspectos.

As duas aulas que assisti nesse dia foram de correção das provas que os alunos haviam feito. Ela trouxe as provas corrigidas com as notas já lançadas. Após entregá-las aos alunos, solicitou que eles fizessem a correção junto com ela no quadro. Essas correções foram rápidas visto que a maior parte das questões na prova eram de múltipla escolha, então ela apenas perguntava e explicava o motivo de a resposta ser uma determinada alternativa. Após a correção, ela corrigiu as lições de casa. Reparei que os alunos, no geral, não participavam da correção, pois conversavam atrapalhando a professora e os alunos que estavam participando, que eram poucos. Mesmo com a indisciplina dos alunos, a professora seguiu a correção. Nas outras duas turmas, ela já havia feito a correção das provas com os alunos.

Nas aulas, a docente aparentava certo distanciamento em relação às atividades, pois escreveu um texto no quadro, mas não fez explicações sobre o conteúdo; limitou-se apenas a

conferir os cadernos e permanecer sentada até o fim das aulas. Essa postura se repetiu nas duas últimas aulas que observei naquele dia. Nessas ocasiões, percebi a maneira como os alunos reagiam diante de sua condução. A turma mostrava-se bastante indisciplinada e não demonstrava respeito pelas aulas. Conversas sobre drogas, uso constante de palavrões e gritos eram situações que presenciei com frequência, sem que houvesse qualquer intervenção da professora, o que tornava a experiência ainda mais difícil para mim. Senti-me desconfortável e desmotivado diante desse cenário, pois percebi que essas poderiam ser as dificuldades enfrentadas ao longo de todo o semestre. Por esse motivo, solicitei acompanhar outra professora nas aulas seguintes.

Nas aulas da outra professora, os alunos eram de turmas dos 6°, 7° e 9°anos. Durante todo o semestre, acompanhei as aulas de Língua Portuguesa e Estudo Orientado desta segunda docente, podendo, além de observar, ajudá-la em outras atividades.

Imagem 3 - Sala de aula com os alunos do 7° ano

Fonte: Matheus Republicano.

Nessas turmas, os alunos estavam disciplinados, e, no geral, realizavam as atividades propostas em sala. Nesse período, a professora me solicitava para dar vistos nas lições de casa dos alunos, e a maioria deles fazia as tarefas. Outra atividade que a professora me solicitava

durante a fase de observação, era fazer as correções dessas lições de casa, e os alunos, em sua grande maioria, participavam ativamente dessas correções. Entendo que isso ocorra porque essa professora é também mais rígida com as turmas. Não vejo isso como um problema, pois diante da situação disciplinar que estamos vivendo nas escolas atualmente, talvez essa seja a saída que ela encontrou para conseguir ministrar as suas aulas, e ao meu ver, tem dado certo. Observei também que a professora conseguia cativar os seus alunos, fazendo com que eles se sentissem acolhidos por ela. Também me senti bem recebido e confortável em suas aulas.

Nessas aulas que acompanhei, enquanto a professora explicava os conteúdos e passava atividades, pude ajudar os alunos que estavam com alguma dificuldade nos exercícios. Os alunos, em geral, tinham autonomia e tentavam responder ao que era solicitado. Outra coisa que percebi também é que a professora usava o REVISA com os alunos do 6° e 9° ano, mas que também usava em diversas aulas o livro didático, principalmente quando passava lições de casa. Vejo isso como algo extremamente importante, pois visto que em algumas escolas os alunos não usam o livro didático. Entendo que isso ocorra por conta das imposições da SEDUC em cumprir com os conteúdos do REVISA, sobrando pouco tempo para os professores usarem o livro didático.

Algo que comecei a observar nos cadernos dos alunos, enquanto dava vistos e também tirava dúvidas, é que muitos alunos eram desorganizados com as suas atividades. Essa desorganização também era consequência da caligrafia, pois em muitos casos eram ilegíveis. A professora começou a usar as aulas de Estudo Orientado que ministrava também nessas turmas para trabalhar caligrafia com eles. Foi solicitado por ela que os alunos trouxessem de casa um caderno de caligrafia para que nessas aulas eles tivessem a chance de melhorarem suas letras.

Dentro de duas semanas esses alunos já estavam com seus cadernos de caligrafia em mãos. A professora regente passava textos curtos em folhas que eram entregues para eles, a fim de copiarem esses textos em seus cadernos de caligrafia. A docente me orientou a observar como eles estavam fazendo esses textos e caso estivessem fazendo errado, eu deveria explicar como deveria ser feito, aplicando as devidas correções. Dentre os problemas que

observei, vi que os estudantes copiavam nas linhas erradas, faziam a letra grande demais e não sabiam fazer algumas letras maiúsculas.

Conforme as aulas aconteciam no decorrer do semestre, pude concluir que esses alunos que possuíam problemas de caligrafia, nunca fizeram caligrafia no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Não houve um trabalho desse tipo com esses alunos e devido a isso chegaram nas séries mais avançadas tendo problemas que poderiam ter sido resolvidos antes. Com essa vivência, aprendi também que, é dever do professor de língua portuguesa do ensino fundamental II trabalhar a caligrafia com eles. Vi essas explicações nas aulas de estágio sendo materializadas nas aulas dessa professora. Ao final do semestre, observei que a caligrafia desses alunos melhorou significativamente e consequentemente a organização no caderno da disciplina de língua portuguesa também. Entretanto, foi preciso muita insistência da professora nas correções, fazendo os alunos corrigirem diversas vezes os seus erros.

Outras atividades que realizei foram correções de produções textuais de alunos do 6° ano e também de prova exclusivamente de múltipla escolha composta com gabarito. Os alunos em sua grande maioria se saíram mal nas produções, talvez por não entenderem o comando que foi dado ou por não terem absorvido adequadamente o conteúdo. Compreendo também que esses alunos são muito novos e acabaram de iniciar suas jornadas no Ensino Fundamental Anos Finais.

O gênero textual era notícia, e a professora me orientou a dar mais atenção ao título, subtítulo e ao lide que faziam parte da estrutura desse gênero. Observei, nessas correções, que muitos alunos simplesmente copiaram os textos motivadores da prova de produção textual. Isso fez com que muitos ficassem com zero na produção. Foi preciso que a professora fizesse recuperação com os alunos para que eles tivessem a oportunidade de fazer uma nova reescrita, mas não pude participar dessa etapa

As correções que fiz foram apoiadas em algumas aulas do estágio ministradas na UEG. Antes de corrigir, pensei em quais elementos eu deveria corrigir para que a correção tivesse qualidade. A autora Eliane Donario, destaca em seu livro “Aprendendo a corrigir redações na escola” (2010) que existem 4 tipos de correção, sendo: indicativa, resolutiva, classificatória e

textual interativa. Entendo que a correção indicativa seja um problema, apesar de grande parte dos professores corrigirem dessa forma, porque esse tipo de correção foca apenas na gramática e não faz com que o aluno reflita sobre seus erros. É preciso que haja uma correção classificatória, pois o aluno pode corrigir o seu próprio texto, buscando refletir sobre suas escolhas e corrigir os seus erros. Então corrigi no texto problemas com parágrafos, ortografia, acentuação, pontuação, letras maiúsculas e minúsculas, letra ilegível e também problemas de coesão e coerência. Essas correções foram todas baseadas na indicativa porque apontava os erros gramaticais, mas também na correção classificatória. No entanto, ao final das redações, decidi escrever para os alunos um recado apontando os erros mais recorrentes e graves naquelas escritas, mas antes de tudo fazendo um elogio para que o recado tivesse um tom afetuoso. E, assim, usei também a correção textual interativa como classifica a autora. Acredito que essas correções são importantes para que os alunos entendam os seus erros de uma forma mais completa e possam refletir sobre eles, buscando melhorar o que foi indicado pelo professor.

Corrigi também as avaliações aplicadas nos 6º anos, que eram todas de múltipla escolha e baseadas no conteúdo do REVISA. Poucos alunos se saíram mal e quando investiguei com a professora sobre o desempenho desses alunos em sala, ela me relatou que a maioria deles eram alunos analfabetos. A partir desse dia comecei a observar que em várias turmas tinham alunos que eram analfabetos. Alunos que estavam nas turmas de 6° e 7° anos. Não encontrei alunos com problemas graves assim nos 9os anos, mas observei em algumas aulas nos momentos de correção de atividades que alguns alunos dos 9os anos liam mal, apresentando dificuldades que não são esperadas para alunos que estão finalizando o Ensino Fundamental Anos Finais.

A docente me explicou que, nas primeiras semanas de aula, havia enviado um relatório com os nomes dos alunos que eram analfabetos, pois precisava conversar com os pais desses estudantes, a fim de tentar resolver esse problema que era extremamente grave. Relatou que a escola não tomou nenhuma providência em relação a isso. Observei que esses alunos não conseguiam participar das aulas devido aos problemas de alfabetização. Vejo que essa é mais

uma demanda que o professor de português teria que resolver, mas de que modo é o problema, visto que não temos nenhuma formação sobre alfabetização no curso de Letras, que formam professores de língua portuguesa para as séries finais do ensino fundamental. A expectativa é que o aluno chegue ao 6º ano sabendo ler e escrever.

Algumas das aulas de português eram seguidas. Diante dessa realidade, comecei a observar a importância da implementação de duas aulas seguidas de português para que o conteúdo fosse aplicado de forma mais completa e sem pressa. Durante as aulas de 50 minutos, talvez seja mais difícil ensinar e aprender o conteúdo de forma adequada, porque já iria começar a aula de outra disciplina, fazendo com que a aula acontecesse de forma apressada também. Entendo que há outras razões para que a aula aconteça de forma apressada, considero essa hipótese importante.

Sobre o ensino de conteúdos, grande parte das aulas das quais acompanhei, eram sobre ensino de gêneros textuais. Entendo que alguns conteúdos eram abordados de maneira acelerada, possivelmente para que os alunos pudessem, em seguida, realizar atividades que, em sua maioria, são de múltipla escolha com o intuito de se prepararem para as avaliações de bloco. Essa rapidez na exposição desses gêneros textuais pode estar relacionada às exigências da Seduc em relação à disciplina Língua Portuguesa. Vejo que esses gêneros textuais que estão no REVISA eram explorados pela professora, mas muitas vezes baseados apenas naquilo que estava no material, sem aprofundar o conteúdo.

A professora Maria de Lurdes Nazário, minha orientadora de estágio, tem discutido conosco justamente essas demandas da Seduc, especialmente em função do Saeb e do Ideb. Em suas reflexões na UEG, ela tem refletido que há um processo de "esvaziamento da disciplina de língua portuguesa", quando a escola trabalha conteúdos e atividades quase que unicamente pensando nessas avaliações. E entendo que isso ocorre porque, em relatos orais, os docentes da escola falam que a Secretaria acaba impondo conteúdos e prazos de acordo com as exigências do Saeb.

Observei, em duas aulas seguidas de uma turma de 9° ano, que o conteúdo sobre o gênero textual notícia foi aplicado em pouco tempo, apresentando as características e a

estrutura desse texto e exemplificando o conteúdo apenas com um exemplo. Logo em seguida, na mesma aula, foi proposto para os alunos fazerem uma escrita do gênero. A proposta foi apresentada para os alunos através de slide, que trazia informações sobre bebês reborn e como isso afetava a saúde mental das pessoas. Não houve aprofundamento no conteúdo, visto que aprendi em minhas aulas de Práticas de Ensino que é preciso apresentar diversos exemplos sobre aquele gênero textual para que os alunos se familiarizem com a forma de escrever sobre o gênero. Percebo que esse tema para a escrita seja relevante, sobretudo porque é um assunto atual, mas não foi discutido de forma que os alunos pudessem desenvolver ideias acerca do assunto porque a professora não apresentou diversos exemplos, pesquisas sobre o assunto e também não deu oportunidades para que tivessem diferentes vozes dos alunos sobre o tema discutido. importante para discutir porque é atual, contudo, que seja preciso ter uma sequência didática de aulas que irão fazer os estudantes pensarem sobre o gênero, analisarem exemplos, discutirem sobre o assunto e praticarem a escrita. Além do mais, é possível trabalhar em uma notícia, a revisão e reescrita, mas a professora regente não o fez, iniciando na semana seguinte outro conteúdo.

Durante a correção das produções dos alunos, já que a escola não possuía um trabalho sistemático de revisão e reescrita que possibilitasse ao estudante aprender a partir de seus erros. Essa prática, além de fundamental, exige um grande esforço do professor de Língua Portuguesa, que, muitas vezes, não conta com apoio ou incentivo institucional para realizar um processo de correção consistente e reescrita. Ademais, não há valorização financeira para esse trabalho, já que o docente recebe o mesmo salário que um professor que não se dedica a tantas correções quanto ele.

Essas questões de trabalho enfrentadas pelos professores de português me fazem refletir sobre a demanda exaustiva que o Estado impõe a esses docentes. Há diversos problemas que fazem com que o ensino não tenha a devida qualidade, tantas exigências impostas pela secretaria faz com que o trabalho desse professor seja exaustivo.

Considerações Finais

Concluo que a experiência no estágio, realizado em uma escola pública de ensino fundamental, foi transformadora para mim, pois pude refletir sobre diversos aspectos do ensino e da aprendizagem nesse contexto, pois, mesmo enfrentando desafios, que, em sua maioria me parece criados pelo Estado, a escola ainda possui um ensino de qualidade. Essa experiência me fez desenvolver o senso crítico acerca da educação pública em Goiás e todos os desafios que professores enfrentam no cotidiano do seu trabalho.

Referência

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Revisa Goiás*. Disponível em: Revisa Goiás – SEDUC. Acesso em: 1 set. 2025.

RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola:* uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2010.

Relato de experiência em estágio supervisionado

Michael da Silva Rocha[269]

Nasser Daher[270]

Resumo: Este relato de experiência descreve a concepção e implementação de um projeto de otimização de processos durante um estágio supervisionado obrigatório no curso de Bacharelado em Administração. Realizado em uma empresa de consultoria contábil, o projeto focou no departamento Fiscal/Contábil, que enfrentava desafios de eficiência e segurança devido a um sistema de gestão de documentos manual e descentralizado. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, desdobrada em um plano de quatro semanas que incluiu as etapas de diagnóstico, planejamento, implementação piloto e monitoramento. A intervenção consistiu na padronização de fluxos de trabalho e na centralização do arquivamento de documentos em uma plataforma em nuvem. Como principal resultado, o tempo médio para localização de documentos foi reduzido em aproximadamente 87%, passando de oito minutos para menos de um minuto. O projeto validou a aplicação prática de teorias da administração para a solução de problemas organizacionais concretos, resultando em ganhos significativos de produtividade e segurança da informação para a empresa.

Palavras-chave: Gestão de Processos; Otimização; Gestão Documental; Consultoria Contábil.

Introdução

A gestão eficiente da informação é um pilar fundamental para a competitividade e conformidade de empresas que atuam no setor de serviços contábeis e fiscais. Segundo (Paim *et al*., 2009) a precisão, agilidade e segurança no manuseio de documentos de clientes não são apenas diferenciais de qualidade, mas requisitos essenciais para o cumprimento de obrigações legais. No contexto do estágio supervisionado, previsto no Projeto Pedagógico do Curso de Administração, busca-se articular a teoria e a prática por meio de atividades que complementem o processo de ensino-aprendizagem, inserindo o discente na realidade profissional.

[269] Graduando do Curso de Administração E-mail: michaelsilva.95@aluno.ueg.br.
[270] Orientador, Mestre em Administração pela Universidade de Brasília E-mail: nasser.daher@ueg.br.

Este trabalho relata a experiência de um projeto de intervenção realizado em uma empresa de consultorias contábeis, com campo de estágio situado em Anápolis-GO. A observação inicial do ambiente organizacional, em conformidade com a perspectiva de diagnóstico proposta pelo regulamento de estágio, permitiu identificar uma "situação problema" no departamento Fiscal/Contábil: um fluxo de trabalho de gestão documental manual, descentralizado e ineficiente. Tal cenário gerava riscos de perda de dados, retrabalho e atrasos.

Diante disso, o objetivo deste trabalho foi desenvolver e implementar um plano de ação para otimizar e padronizar o processo de recebimento, arquivamento e consulta de documentos fiscais e contábeis, visando aumentar a eficiência operacional e a segurança da informação da empresa.

Desenvolvimento

O desenvolvimento do projeto seguiu a lógica da escola de **Desenvolvimento Organizacional (DO)** - uma abordagem que busca mudanças planejadas e sistemáticas nas organizações para melhorar sua eficácia e saúde organizacional.

Normalmente, um programa de DO é caracterizado em termos de processo ou "fluxo identificável de acontecimentos inter-relacionados, orientados para a consecução de um certo objetivo, propósito ou fim"" (Lobos, Júlio. Desenvolvimento organizacional: teoria e aplicações. **Revista de Administração de Empresas**, v. 15, p. 21-32, 1975).

Esta metodologia tem foco no desenvolvimento das pessoas e dos processos de forma integrada (French; Bell, 1999). A abordagem se alinhou ao paradigma da **pesquisa-ação**, um método de investigação que combina pesquisa e ação prática, onde o pesquisador não apenas estuda o problema, mas também participa ativamente na busca por soluções (Thiollent, 2011). No contexto do estágio, funcionou como uma "consultoria de procedimento" - um tipo de consultoria que foca na melhoria dos métodos e processos de trabalho (Lopes, 1981). O processo foi dividido em etapas sequenciais ao longo de quatro semanas.

Diagnóstico e planejamento

A primeira fase consistiu na imersão e diagnóstico do ambiente. Por meio da observação direta e de entrevistas semiestruturadas com os colaboradores e a supervisora do setor, foi possível mapear o fluxo de trabalho existente, conhecido na terminologia de processos como **"As-Is"** (como está atualmente). Conforme (Valle; Oliveira, 2009) este termo em inglês é amplamente utilizado na análise de processos para descrever o estado atual de funcionamento de uma atividade ou sistema, antes de qualquer intervenção ou melhoria.

Constatou-se que os documentos eram recebidos por múltiplos canais (e-mail, aplicativos de mensagem) e arquivados em diretórios locais nos computadores individuais, sem um padrão de nomenclatura ou organização. A principal consequência dessa prática era a morosidade: a cronometragem do processo de busca por um documento fiscal com mais de 30 dias revelou um tempo médio de oito minutos.

Esse dado quantitativo, somado aos relatos qualitativos da equipe sobre a dificuldade de encontrar informações, dimensionou a problemática e justificou a necessidade de intervenção, conforme preconiza o roteiro de diagnóstico do estágio. A etapa foi concluída com a análise de ferramentas de gestão em nuvem e a apresentação de uma proposta de solução à gerência, que optou pela plataforma Google Drive.

Desenho e implementação da solução

Com a ferramenta definida, a segunda fase focou no desenho do novo processo, denominado **"To-Be"** (como deve ser no futuro). Este termo complementa o "As-Is" e representa o estado futuro desejado do processo após as melhorias serem implementadas (Davenport, 1993). Sugeri uma estrutura de pastas padronizada e hierárquica (CLIENTES > NOME DO CLIENTE > ANO > MÊS > TIPO DE DOCUMENTO), que seria replicada para todos os clientes.

Em paralelo, foi elaborado um **Procedimento Operacional Padrão (POP)** de duas páginas - um documento técnico que estabelece de forma clara e detalhada os passos necessários para executar uma tarefa específica, garantindo uniformidade e qualidade na execução (Harrington, 1991). Este manual conciso estabelecia as regras para nomeação de arquivos e os passos para o correto arquivamento.

A terceira fase foi a **implementação piloto** - uma estratégia de implementação gradual onde a solução é testada primeiro em um grupo menor antes de ser expandida para toda a organização. Após uma sessão de treinamento com a equipe, o novo sistema foi ativado para um grupo de quatro clientes. Durante essa semana, foi prestado suporte contínuo para sanar dúvidas e garantir a adesão ao novo método. Esta fase foi crucial para testar a solução em um ambiente controlado, permitindo ajustes antes da expansão para toda a empresa.

Resultados e discussão

A fase final do projeto foi dedicada ao monitoramento do piloto, coleta de feedback e análise dos resultados. A adesão ao novo sistema foi de 100% entre os usuários envolvidos, e o feedback qualitativo foi extremamente positivo, com a equipe destacando a organização, a agilidade e a segurança como principais benefícios.

O resultado quantitativo foi o indicador de maior impacto: uma nova cronometragem da busca por documentos, agora dentro do sistema piloto, revelou que o tempo médio foi reduzido para menos de um minuto. Isso representa uma queda de aproximadamente 87%, um ganho de eficiência operacional expressivo.

O projeto demonstrou que, mesmo com recursos limitados e em um curto espaço de tempo, a aplicação de conceitos de **mapeamento e redesenho de processos** - técnicas que envolvem documentar detalhadamente como um processo funciona atualmente (mapeamento) e depois projetar uma versão melhorada desse mesmo processo (redesenho) - pode gerar melhorias significativas (Hammer; Champy, 1993). Isso corrobora a ideia de (Maximiano,

2012) que a **mudança planejada** é um vetor fundamental para o alcance de objetivos organizacionais.

Considerações finais

O desenvolvimento deste projeto de intervenção permitiu responder de forma prática à problemática identificada na introdução. De acordo com (Silva, 2002) a ineficiência e os riscos associados à gestão documental foram efetivamente mitigados pela implementação de um sistema centralizado, padronizado e de fácil utilização. Os resultados obtidos, tanto quantitativos quanto qualitativos, confirmaram o sucesso da solução proposta.

Para mim, a experiência foi de imenso valor, pois proporcionou a oportunidade de aplicar diretamente o conhecimento teórico adquirido em sala de aula em um desafio organizacional real, cumprindo o objetivo primário do estágio de complementar o processo de ensino-aprendizagem do curso de administração. A vivência de todas as etapas de um projeto de melhoria, do diagnóstico à análise de resultados, solidificou minhas competências analíticas e de gestão.

Para a empresa, além dos ganhos imediatos de produtividade e segurança, o projeto deixa como legado um processo estruturado e escalável. Como recomendação, sugere-se a expansão imediata do sistema para todos os clientes e o planejamento de um projeto futuro para a digitalização do acervo de documentos dos últimos anos, consolidando a cultura de gestão da informação na organização.

Referências

DAVENPORT, Thomas H. *Process innovation*: reengineering work through information technology. Boston: Harvard Business School Press, 1993.

FRENCH, Wendell L.; BELL, Cecil H. Organization development: behavioral science interventions for organization improvement. 6. ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1999.

HAMMER, Michael; CHAMPY, James. *Reengineering the corporation*: a manifesto for business revolution. New York: HarperBusiness, 1993.

HARRINGTON, H. James. *Business process improvement*: the breakthrough strategy for total quality, productivity, and competitiveness. New York: McGraw-Hill, 1991.

LOBOS, Júlio. Desenvolvimento organizacional: teoria e aplicações. *Revista de Administração de Empresas*, v. 15, p. 21-32, 1975.

LOPES, Carlos Oscar Aguieiras. As Correntes Metodológicas em Desenvolvimento Organizacional. *Cadernos FUNDAP*. São Paulo. Ano 1. Nº 2. Págs. 11-13. Out/1981.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. *Teoria Geral da Administração*: da revolução urbana à revolução digital. 7. ed. São Paulo: Atlas. 2012.

PAIM, Rafael; CARDOSO, Vinícius; CAULLIRAUX, Heitor; CLEMENTE, Rafael. *Gestão de processos*: pensar, agir e aprender. Porto Alegre: Bookman, 2009.

SILVA, Reinaldo Oliveira da. *Teorias da Administração.* São Paulo. Pioneira Thomson Learning. 2002.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VALLE, Rogerio; OLIVEIRA, Saulo Barbará de (Org.). *Análise e modelagem de processos de negócio*: foco na notação BPMN (Business Process Modeling Notation). São Paulo: Atlas, 2009.

Relato de experiência do estágio supervisionado em Pedagogia e a implementação pedagógica do Projeto Institucional "Mosaico: Integrando Saberes"

Nariel Grazielle Rodrigues Nunes[271]
Lázaro Moreira Magalhães[272]

Resumo: Este relato de experiência descreve a atuação em docência durante o estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A vivência, realizada por mim no 5º ano do Ensino Fundamental ao longo dos dois semestres deste ano letivo, ainda está em andamento e ocorre em uma instituição pública municipal, inserida no contexto do Projeto Institucional "Mosaico: Integrando Saberes". O referido projeto tem como objetivo a incorporação dos Temas Contemporâneos Transversais à prática pedagógica, buscando fortalecer o processo ensino-aprendizagem e promover uma educação contextualizada, alinhada às avaliações internas e externas. Ademais, a iniciativa fomenta reflexões constantes e a implementação de estratégias pedagógicas que incentivem a autonomia e o desenvolvimento integral dos estudantes. O estágio evidencia, assim, a articulação entre teoria e prática, contribuindo para o desenvolvimento das competências previstas na formação docente e para a construção de uma consciência crítica e compromisso com uma educação pública de qualidade.

Palavras-chave: temas contemporâneos transversais; avaliações; projeto institucional; prática pedagógica.

Introdução

Este relato documenta a experiência vivida no decorrer ano letivo de 2025 durante o estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal. Sendo neste segundo semestre, após a primeira fase de coparticipação e analises e observações da prática docente, a realização da docência integrando o Projeto Institucional 2025 "Projeto Mosaico: Integrando Saberes". O projeto, desenvolvido ao longo do ano, tem como objetivo principal a integração dos Temas Contemporâneos Transversais à prática pedagógica, são organizados em seis macroáreas temáticas(meio ambiente e sustentabilidade, economia e cidadania, saúde e qualidade de vida, multicuturalismo e diversidade cultural)

[271] Graduanda do Curso de Pedagogia. E-mail: nariel@aluno.ueg.br.
[272] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia Mestre em educação pela Universidade de Brasília. E-mail: lazaromagalhaes@ueg.br.

trabalhados de forma integrada aos componentes curriculares, com atividades que estimulam a reflexão, a comunicação e a síntese por parte dos estudantes, utilizando diferentes linguagens e registros. A culminância do projeto ocorrerá na Semana de Educação para a Vida, envolvendo exposições, apresentações, vídeos, pesquisas e outras expressões artísticas relacionadas aos temas transversais contemporâneos. Promovendo um processo de ensino-aprendizagem contextualizado, significativo e alinhado às avaliações internas e externas. Essa iniciativa faz parte das atividades previstas na disciplina de Orientação para Docência II – Ensino Fundamental, obrigatória no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Anápolis - CSEH Nelson de Abreu Júnior.

O relato de experiência é essencial para a formação do pedagogo docente, pois promove a reflexão crítica sobre práticas educativas, integra teoria e prática, desenvolve habilidades de comunicação e análise. Além disso, valoriza a atuação do docente, contribui para sua formação contínua e serve como base para pesquisas no campo da educação. A experiência destaca a articulação entre teoria e prática, possibilitando reflexões críticas contínuas, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para a autonomia dos estudantes e a formação de um educador comprometido com a qualidade da educação pública.

Desenvolvimento

A Escola Municipal em questão tem uma longa trajetória, atende ao Ensino Fundamental I com cerca de 634 alunos, distribuídos em dois turnos, e conta com uma equipe de 55 profissionais entre docentes e administrativos. O PPP expressa o compromisso da escola com a melhoria constante do processo ensino-aprendizagem, pautado na realidade dos alunos, respeitando as diferenças e buscando formar cidadãos críticos, autônomos e integrados socialmente. Além disso, valoriza a participação da comunidade escolar e a atuação colaborativa da equipe gestora, docente e famílias. A escola contempla recursos pedagógicos variados e procedimentos de avaliação contínua para aferir o progresso dos estudantes, tendo

especial atenção para os estudantes com necessidades especiais, buscando garantir inclusão eficaz.

No que tange o Projeto Institucional 2025 “Mosaico: integrando saberes” tem como objetivo promover uma aprendizagem significativa, integrando os saberes de forma interdisciplinar e contextualizada conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O projeto enfatiza a preparação dos estudantes para avaliações externas, como SAEB, SAEGO e olimpíadas, com ações planejadas ao longo dos bimestres, contemplando diferentes componentes curriculares. Essa preparação é acompanhada de atividades que envolvem Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), promovendo o pensamento crítico, a resolução de problemas e a autonomia dos alunos. A culminância das ações ocorre na "Semana de Educação para a Vida", destacando também o convívio social e o protagonismo dos estudantes.

O Projeto demonstra uma clara preocupação em propor um ambiente escolar acolhedor e propício ao convívio social saudável, onde a participação familiar e o respeito às normas articulam-se para a manutenção de uma disciplina eficaz. A organização pedagógica e a gestão participativa desenvolvem continuamente estratégias para garantir o bom comportamento e a motivação dos alunos. Nesse sentido, a disciplina escolar é compreendida como “a organização das condições que possibilitam a aprendizagem, devendo evoluir da heterodisciplina, que é imposta externamente, para a autodisciplina, que nasce da participação consciente e do respeito às normas pelos próprios estudantes” (Haydt, 2011, p. 45). Tal concepção ressalta a importância de formar sujeitos autônomos e responsáveis, capazes de gerir seu comportamento de forma crítica e ética, consolidando assim um ambiente educacional harmonioso e colaborativo.

Durante o período de estágio, foi possível observar uma rotina escolar organizada e estruturada, com um convívio harmonioso entre as crianças, que demonstram ser acolhedoras e gentis. A escola adota práticas de inclusão, proporcionando condições de aprendizagem a todos os estudantes, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais. Segundo diretrizes pedagógicas atuais, a inclusão exige adaptações no currículo, materiais e

metodologias, além de uma parceria ativa entre professores, equipe especializada e famílias, buscando garantir acesso, permanência e participação plena dos alunos no processo educacional. Essa abordagem inclusiva fortalece habilidades como empatia, cooperação e respeito à diversidade, essenciais para uma convivência escolar saudável e para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Em sala de aula observei que a professora dedica momentos para realizar bate-papos com os alunos sobre questões sociais, incluindo comportamentos, boas atitudes e convivência, fortalecendo o desenvolvimento de valores éticos e sociais no ambiente escolar.

Em uma das aulas, a professora aproveitou um momento para conversar com as crianças sobre o luto e como poderiam manifestar acolhimento à outra turma de colegas, que na semana anterior havia sofrido a perda trágica de um estudante no contraturno. Prepararam juntos aos alunos para um evento de solidariedade aos pais da criança, programado para o dia seguinte, que consistiria em uma solta de balões na porta da escola. Esse momento foi importante para que as crianças pudessem extravasar o sentimento de tristeza coletivamente, promovendo expressão emocional em um ambiente seguro.

A professora ressaltou que muitos alunos que passam por momentos difíceis podem procurar a equipe pedagógica para pedir ajuda ou simplesmente para conversar, criando uma rede de apoio emocional. Essa conversa causou maior comoção em uma das estudantes, que sentiu confiança em mim suficiente para desabafar, em um momento individual, dificuldades enfrentadas durante toda sua infância, relativas a problemas familiares. Durante o diálogo, ela revelou pensamentos sobre o desejo de morrer, situação que, apesar da minha pouca experiência, procurei acompanhar com escuta ativa e cuidado, verificando ao final se ela sentia melhor. Esse episódio evidenciou a carência de suporte psicológico nas escolas, apontando para a importância de acompanhamento contínuo com psicólogos para o atendimento de demandas emocionais dos estudantes. Ao final do dia, repassei essa situação para a professora regente, que prontamente articulou medidas de acompanhamento junto à coordenação da escola.

A relevância do diálogo sobre temas sociais no contexto escolar está fundamentada na promoção da reflexão crítica e na construção coletiva de valores essenciais para a convivência e para o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao criar espaços para a expressão de sentimentos, dúvidas e opiniões, a professora fortalece vínculos afetivos e estabelece um ambiente de confiança onde o aluno se sente valorizado e respeitado. Conforme registra Regina Célia C. Haydt (2011, p. 78), a dimensão afetiva é fundamental no processo educacional, pois "a aprendizagem efetiva ocorre a partir da construção de vínculos afetivos entre professor e aluno, os quais promovem maior engajamento e motivação para o ato de aprender". Complementarmente, Paulo Freire (1996) enfatiza que o diálogo é a base da educação libertadora, que fomenta consciência crítica e transformação social. Assim, o papel do professor transcende a mera transmissão de conteúdos, configurando-se como mediador das emoções e relações humanas que sustentam a aprendizagem significativa, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, empáticos e socialmente responsáveis. Além do mais no decorrer do estágio, as atividades práticas realizadas revelaram a importância do planejamento flexível e da adaptação às demandas emergenciais. A condução das aulas utilizou recursos didáticos diversificados, tais como músicas para o ensino de língua portuguesa e jogos matemáticos, além de resolução coletiva de atividades no quadro promovendo o engajamento e a participação ativa dos estudantes.

Nas intervenções pedagógicas do 5º ano, os planos de aula do qual propus para o estágio foram fundamentais para a implementação do Projeto Mosaico, integrando atividades lúdicas, artísticas e tecnológicas. Elaborei propostas de atividades, dentre elas realizar com a turma a produção do jogo Mancala, utilizando esse recurso como prática pedagógica para o ensino da matemática. Conforme Constance Kamii, autora do livro A Criança e o Número, "quando ensinamos número e aritmética como se nós, adultos, fôssemos a única fonte válida de retroalimentação, sem querer ensinamos também que a verdade só pode sair de nós. Tal instrução reforça a heteronomia da criança e resulta numa aprendizagem que se conforma com a autoridade do adulto" (Kamii, 1995, p. 45). Dessa forma, o uso de jogos propicia um espaço

onde a criança pode ser ativa, interagir com os colegas e construir suas próprias interpretações do conceito numérico por meio da experiência prática.

Durante a condução da atividade com o jogo Mancala, apresentei as orientações e regras do jogo, contextualizando historicamente sua origem e destacando como a matemática permeia práticas do cotidiano há milênios, uma vez que este é considerado um dos jogos de tabuleiro mais antigos, com registros que remontam a cerca de 7.000 anos a.C.. Expliquei que o Mancala simula a semeadura de sementes em um tabuleiro com 12 cavidades e dois poços maiores: cada participante recebe quatro sementes por cavidade e, em cada jogada, coleta todas as sementes de uma cavidade para distribuí-las nas seguintes. Vence quem acumular mais sementes em seu seu respectivo poço ao final. Os tabuleiros foram feitos com material reciclado de caixa de ovos, com as duas cavidades maiores - os poços, feitos com outra embagem reciclável, anexada com fita.

A dinâmica do jogo Mancala, além das noções de direita e esquerda, estratégias e raciocínio lógico, também são desenvolvidas competências importantes como contagem, cálculo mental, planejamento, concentração, atenção, antecipação de jogadas do adversário, capacidade de tomada de decisões, respeito às regras e noções de probabilidade. O Mancala ainda promove a valorização da cultura africana no ambiente escolar.

Ao reservarmos a última aula do dia para que as crianças jogassem em duplas, observou-se grande envolvimento e entusiasmo, com demonstração prática de competências estratégicas e raciocínio lógico, essenciais para a aprendizagem significativa em matemática. Essa abordagem promove autonomia e pensamento crítico, pois “jogos e atividades lúdicas são instrumentos importantes para o desenvolvimento do raciocínio lógico, ao envolverem estratégias, tomada de decisão e resolução de problemas” (Kamii, 1995, p. 62).

Paralelamente, propus a confecção de animais marinhos com materiais recicláveis e a elaboração de podcasts em grupo, com temas contemporâneos transversais, sobre a proposta da vida oceânica, vinculada ao “Projeto Mosaico: integrando saberes”, com foco em matemática e artes de forma interdisciplinar, estas ainda serão realizadas no decorre deste

semestre. Tais práticas fortaleceram a aprendizagem significativa e interdisciplinar. Essa abordagem favorece a autonomia e o pensamento crítico.

Ademais, a experiência de estágio evidenciou o compromisso com a inclusão, por meio de adaptações pedagógicas e atenção especial aos alunos com necessidades educativas específicas, como aqueles com TDAH. Um exemplo foi o acompanhamento individual durante uma prova: o aluno apresentava desatenção moderada, o que dificultava a leitura e a compreensão das questões. Sentei-me ao seu lado e realizei a leitura dos enunciados, auxiliando-o na interpretação. Presumo que essa dificuldade esteja relacionada ao fato de ter sido alfabetizado durante o período da pandemia, o que pode ter contribuído para lacunas em seu processo de alfabetização.

Embora o Projeto Mosaico e as atividades planejadas busquem promover uma aprendizagem significativa e integrada, as demandas constantes relacionadas à preparação para as avaliações externas têm se mostrado muito exaustivas para a equipe docente. Essas demandas consomem grande parte do tempo escolar, limitando a prática pedagógica voltada ao diagnóstico e acompanhamento individualizado dos estudantes.

Pude observar que essa realidade compromete tanto o suporte oferecido aos alunos com dificuldades — pois, nas aulas em que estive presente durante as atividades de matemática, algumas crianças não conseguiam concluir as tarefas propostas sozinhas antes da correção coletiva no quadro — quanto a qualidade do processo de ensino-aprendizagem como um todo.

Durante as atividades de campo, portanto, atuei especialmente com esses estudantes que demonstravam não estar acompanhando o ritmo da turma, buscando oferecer suporte pedagógico mais direcionado e atento às suas necessidades. A atuação docente durante o estágio reforça a necessidade de articular a avaliação com o projeto pedagógico e a prática didática, conforme aponta Luckesi (2005, p. 14): "a avaliação da aprendizagem está a serviço do Projeto Político Pedagógico da escola, articulando-se com o currículo, o plano de ensino e as ações em sala de aula, constituindo um recurso indispensável para a busca da qualidade educacional". Assim, no estágio percebi que a avaliação efetiva está acompanhada de

planejamento intencional e reflexão crítica, mesmo diante dos desafios impostos pelo contexto escolar e pelas pressões externas.

Diante disso, a experiência do estágio reforça a necessidade de que o docente desenvolva uma postura crítica e reflexiva, capaz de reconhecer os limites impostos pela realidade social, mas também de valorizar as práticas criativas e significativas que emergem mesmo em contextos desafiadores. O estágio, portanto, não se reduz à observação de práticas, mas amplia a compreensão sobre o papel social do professor e seu compromisso ético com a transformação da realidade educacional.

Considerações finais

As experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado, especialmente por meio da participação no Projeto Mosaico, mostraram-se fundamentais para minha formação como docente. A atividade de campo proporcionou uma compreensão ampliada e concreta do ambiente escolar, além dos desafios cotidianos da prática pedagógica, oferecendo uma visão realista e aprofundada do contexto educacional. A observação da rotina organizada, do convívio harmonioso entre os alunos e das práticas inclusivas evidencia o compromisso da instituição com a educação integral e o respeito às diversidades.

Entretanto, os desafios impostos pelas exigências externas, como as demandas exaustivas para preparações de avaliações e a lotação das turmas, evidenciam a urgência de que as políticas públicas educacionais se atentem às condições reais das escolas para promover melhorias efetivas. A lotação das turmas, somada às exaustivas demandas preparatórias para avaliações externas, prejudica o acompanhamento individualizado dos estudantes, especialmente aqueles com maiores dificuldades, comprometendo a qualidade do ensino e a inclusão efetiva. Nesse sentido, é fundamental que políticas escolares priorizem a redução do número de alunos por sala, garantam recursos pedagógicos adequados para lidar com a diversidade e complexidade do cotidiano escolar. Além disso, é necessária uma revisão das políticas de avaliação externa, que não deve prevalecer sobre a prática pedagógica

diagnóstica e reflexiva, mas sim complementar e subsidiar um ensino significativo. Políticas públicas para fortalecer a articulação entre avaliação, planejamento e mediação pedagógica é essencial para garantir ambientes escolares acolhedores, inclusivos e comprometidos com o desenvolvimento integral dos estudantes. Essas considerações indicam que a efetivação de políticas educacionais deve ir além da formulação, investindo em sua implementação qualificada e em um apoio contínuo às escolas e profissionais, visando uma educação pública de qualidade e equitativa para todos.

Como destaca Luckesi (2005, p. 29), "a avaliação da aprendizagem deve ser compreendida como um recurso para a melhoria contínua do processo educativo, sendo inseparável do ato de ensinar e da construção coletiva do conhecimento". Essa visão reforça a necessidade de políticas educacionais que considerem a dinâmica real das salas de aula, buscando assegurar condições para que o ensino seja efetivamente transformador, contextualizado e inclusivo.

A experiência reforçou a importância do professor como mediador afetivo e social, capaz de articular avaliação, planejamento e interação humana para promover um ensino significativo, crítico e transformador, comprometido com a inclusão e com a qualidade da educação pública. Por fim, nos momentos que presenciei a postura da docente ao sempre dialogar com as crianças ampliou minha compreensão sobre o papel ético e social do professor, estimulando uma postura reflexiva e crítica diante das complexidades do cotidiano escolar e da formação. Essa concepção reforça o compromisso do professor com uma prática avaliativa humanizada, que valoriza a singularidade do aluno e busca permanentemente a melhoria do processo educativo por meio da compreensão, do diálogo e do cuidado.

Referências

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAYDT, Regina Célia C. *Educação e afetividade*: os sentidos da relação professor-aluno. São Paulo: Cortez, 2011.

HAYDT, Regina Célia C. *Curso de Didática Geral*. São Paulo: Ática, 2011. p. 78.

KAMII, Constance. *A criança e o númer*o. São Paulo: Ática, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem na escola.* São Paulo: Cortez, 2005.

Gestão da informação comercial em empresas em estruturação: um relato de Estágio Supervisionado em Administração

Natanny Almeida[273]
Adriana Aparecida[274]

Resumo: O presente relatório apresenta as experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado em Administração, realizado na Datamind Solutions LTDA, empresa de tecnologia e inovação com sede em Anápolis – GO. A atuação ocorre na área comercial, com foco no apoio às atividades de relacionamento com clientes, prospecção e organização de informações comerciais. Por estar em fase de estruturação, a empresa oferece um ambiente de aprendizado dinâmico, onde o conhecimento teórico é constantemente posto à prova diante de situações práticas. Durante o estágio, foi possível observar a importância da gestão administrativa na criação de métodos e controles que tornem as operações mais consistentes. Como principal desafio, identificou-se a ausência de um padrão de acompanhamento das propostas comerciais e contatos com clientes, o que impacta na eficiência e na continuidade das negociações. O relatório apresenta reflexões sobre essa vivência e propõe medidas para aprimorar o fluxo de informações e a gestão das oportunidades comerciais.

Palavras-chave: estágio supervisionado; administração; organização; gestão comercial; aprendizado prático.

Introdução

O estágio supervisionado constitui um momento de transição entre o ambiente acadêmico e o mercado de trabalho, possibilitando que o estudante vivencie de forma concreta os desafios da profissão. É nessa fase que os conceitos aprendidos em sala de aula ganham aplicação prática, contribuindo para o desenvolvimento de competências que vão além do domínio técnico, envolvendo também habilidades interpessoais e estratégicas.

Este relatório tem como objetivo relatar as atividades desenvolvidas por Natanny dos Anjos Rodrigues Almeida no estágio supervisionado em Administração, realizado na

[273] Graduando do Curso de Administração, Natanny dos Anjos Rodrigues de Almeida. E-mail: tanny.anjosalmeida@gmail.com.
[274] Orientadora deste trabalho, Adriana Aparecida Costa. Docente do Curso de Administração. Especialista em Administração pela Universidade Estadual de Goiás. E-mail: adriana.aparecida@ueg.br.

Datamind Solutions LTDA, uma empresa do setor de tecnologia e inovação voltada à criação de soluções em análise de dados e inteligência comercial. A experiência ocorre na área comercial, oferecendo à estagiária a oportunidade de compreender a importância da organização, da comunicação e do acompanhamento de resultados para o fortalecimento do relacionamento com os clientes.

A Datamind Solutions está em fase de estruturação e expansão de suas atividades, o que torna o ambiente de trabalho dinâmico e desafiador. Nesse contexto, o estágio representa não apenas uma oportunidade de aprendizado técnico, mas também de participação ativa no processo de construção de uma estrutura organizacional mais eficiente.

Desenvolvimento

A Datamind Solutions LTDA é uma empresa de base tecnológica que atua no desenvolvimento de soluções voltadas à automação de processos e à análise de dados empresariais. Sua proposta organizacional está fundamentada na utilização de tecnologia para aprimorar a gestão e a tomada de decisão das organizações parceiras. O estágio supervisionado, iniciado em maio de 2025, ocorre sob supervisão direta do sócio-diretor Bruno Galvão da Silva, com foco no setor comercial, área responsável pela prospecção e manutenção do relacionamento com clientes.

As atividades desempenhadas durante o período de estágio envolvem a atualização e organização de bases de dados, o acompanhamento de propostas comerciais, a identificação e qualificação de leads e o apoio à comunicação entre as áreas administrativa e comercial. Adicionalmente, a estagiária participou de algumas reuniões internas e externas, que possibilitaram observar as dinâmicas de negociação e a importância da integração entre os setores para a continuidade das operações comerciais.

Durante a experiência prática, foi identificada uma fragilidade na sistematização e no acompanhamento das propostas comerciais enviadas aos clientes. As informações referentes às negociações encontram-se distribuídas entre planilhas, anotações e conversas informais,

dificultando a consolidação de dados e o monitoramento de resultados. Essa ausência de padronização limita o controle gerencial, compromete o planejamento de vendas e reduz a capacidade de avaliação de desempenho.

De acordo com Chiavenato (2014), a eficiência administrativa depende de processos estruturados que garantam o fluxo contínuo e confiável de informações dentro das organizações. Em complemento, Maximiano (2012) afirma que a formalização das atividades constitui etapa indispensável para o controle organizacional, pois permite transformar ações isoladas em rotinas coordenadas e mensuráveis. Nesse contexto, o problema observado na Datamind está diretamente associado ao estágio de estruturação da empresa, caracterizado por processos ainda informais e pouca padronização das rotinas comerciais.

A análise dessa situação evidencia a relevância da comunicação organizacional para o funcionamento integrado das áreas. Segundo Robbins (2002), a comunicação eficiente é o principal elemento de coordenação e controle nas organizações modernas, permitindo que informações essenciais circulem entre equipes e níveis hierárquicos. A ausência de fluxos formais de comunicação tende a gerar duplicidade de esforços, falhas na execução de tarefas e redução da produtividade.

Com base nessas observações, propõe-se a implementação de um sistema digital de controle e acompanhamento das propostas comerciais, preferencialmente por meio de planilhas compartilhadas em nuvem ou softwares. Essa medida possibilitaria a centralização das informações, o registro padronizado de contatos e o acompanhamento em tempo real do status de cada negociação. Além de reduzir falhas comunicacionais, o sistema proporcionaria maior transparência e previsibilidade aos resultados do setor.

A proposta está em consonância com as diretrizes de Drucker (1998), que define a administração como o elo entre conhecimento e desempenho, e com Gil (2010), que reforça a importância da organização e do controle de informações como instrumentos de melhoria contínua. Da mesma forma, Davenport (2007) destaca que a competitividade empresarial depende da capacidade de transformar dados em conhecimento gerencial, orientando decisões baseadas em evidências.

No contexto da Datamind Solutions, a adoção de práticas formais de registro e acompanhamento representa uma etapa essencial para a consolidação do setor comercial. O estabelecimento de fluxos padronizados de informação tende a reduzir inconsistências, otimizar o uso de recursos e fortalecer a integração entre as áreas. Além disso, contribui para o amadurecimento organizacional, favorecendo a criação de uma cultura voltada à eficiência, ao controle e à inovação.

Em síntese, o estágio supervisionado tem permitido compreender de forma prática a aplicação dos fundamentos administrativos no ambiente corporativo. A experiência evidencia a importância do planejamento, da comunicação e da padronização como eixos estruturantes da gestão contemporânea. Dessa forma, observa-se que a atuação do administrador ultrapassa a execução de tarefas operacionais, assumindo caráter estratégico na coordenação de processos e no desenvolvimento de soluções que sustentem o crescimento organizacional.

Considerações finais

O estágio supervisionado em Administração desenvolvido na Datamind Solutions LTDA evidenciou a relevância dos fundamentos administrativos para a consolidação de empresas em fase de estruturação. A vivência prática no setor comercial possibilitou compreender de forma concreta como a ausência de processos padronizados de acompanhamento e controle pode comprometer a eficiência organizacional e o desempenho das equipes.

A análise da problemática relacionada à falta de sistematização no registro e acompanhamento das propostas comerciais demonstrou a necessidade de adoção de instrumentos gerenciais capazes de organizar informações, reduzir falhas de comunicação e otimizar o tempo de resposta nas negociações. A proposta de implementação de um sistema digital de controle e monitoramento, como planilhas integradas em nuvem ou softwares de CRM, apresenta-se como alternativa viável para o aprimoramento do fluxo de informações e para o fortalecimento do processo decisório.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

O estágio permitiu a aplicação prática de conceitos teóricos abordados por autores clássicos da Administração, como Chiavenato (2014), Maximiano (2012) e Drucker (1998), os quais enfatizam a importância do planejamento, da organização e do controle como pilares da gestão eficiente. A experiência reforçou que a administração exerce papel estratégico nas organizações, ao proporcionar estrutura, integração e direcionamento para as atividades empresariais.

Em síntese, a experiência desenvolvida na Datamind Solutions consolidou a compreensão de que o êxito organizacional depende da formalização de rotinas e da integração entre áreas, fatores determinantes para a consolidação de empresas emergentes. O estágio, portanto, cumpriu seu propósito formativo ao proporcionar o desenvolvimento de competências analíticas, técnicas e estratégicas, essenciais para a atuação do profissional de Administração em contextos de constante transformação.

Referências

CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à Teoria Geral da Administração*: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 9. ed. Barueri, SP: Manole, 2014.

DAVENPORT, Thomas H. *Competing on Analytics*: The New Science of Winning. Boston: Harvard Business School Press, 2007.

DRUCKER, Peter F. *O Melhor de Peter Drucker*: o homem, a administração e a sociedade. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier, 1998.

GIL, Antonio Carlos. *Gestão de Pessoas*: enfoque nos papéis profissionais. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. *Teoria Geral da Administração*: da revolução urbana à revolução digital. 7. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2012.

ROBBINS, Stephen P. *Comportamento Organizacional*. 9. ed. São Paulo, SP: Pearson Prentice Hall, 2002.

Relato de Experiência de Estágio Anos iniciais Fundamental 1– Projeto Mosaico

Patrícia da Silva Batista[275]

Lázaro Moreira de Magalhães[276]

Resumo: O trabalho a seguir, apresenta o relato de experiência de estágio, nos anos iniciais do Ensino fundamental Este relato demonstra um pouco da rotina pela qual a estagiária vivência, e traz também um pouco da participação no Projeto mosaico: que está em desenvolvimento em uma escola pública municipal.O projeto tem o objetivo de promover um ensino integral às crianças, levando em consideração os eixos de aprendizagem trazidos pela BNCC. Todos os momentos pedagógicos são observados e desenvolvidos com a professora regente da sala onde é evidenciando a importância do planejamento nas aulas aplicadas, e apreendidos pela professora em formação. Essa experiência tem sido fundamental para compreender a relação ensino-aprendizagem, de forma prática, além de, todo o processo de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social pelo qual as crianças dos anos iniciais passam. A experiência reforçou a função do estágio como um espaço formativo, permitindo a construção da identidade do docente e demonstrando que estratégias lúdicas podem sim ser integradas e contribuem para maior aprendizagem e desenvolvimentos nas atividades propostas para as crianças.

Palavras-chave: projeto de ensino; matemática; aprendizagem.

Introdução

O texto a seguir registra minha experiência vivida, enquanto professora em formação,Durante o estágio supervisionado em uma escola pública. ao desenvolver proposta do projeto Mosaico :integrado saberes”auxiliei a professora com registro tarefas no quadro, realizo colagens nos cadernos, também dou apoio aos alunos com grandes dificuldades seja na escrita ou na leitura participo da regência elaborando atividades dentro do plano de aula da professora. O estágio de docência iniciou no mês de agosto , mas o foco no projeto Mosaico iniciou, no mês de outubro, para aplicar atividade, busquei integrar a matemática ao mesmo tempo em que trabalhávamos o respeito no trânsito onde foi iniciado com semana do trânsito. A proposta envolveu a adição, representada pela saída dos carrinhos até a chegada. Onde

[275] Graduando do Curso de Pedagogia E-mail: patriciapataa@gmail.com.
[276] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia Mestre em educação pela Universidade de Brasília – UNB. E-mail: lazaromagalhaes@ueg.br.

pudesse interagir matemática, mas ao mesmo tempo mostrar formas de respeito de um motorista de trânsito. A Escola desenvolve, durante o ano letivo, um projeto institucional denominado “Mosaico” com o objetivo de garantir a prática integral dos direitos de aprendizagens propostos pela BNCC: conviver, brincar, participar, explorar e conhecer-se trabalhar em grupo em contato com diferentes perspectivas fazendo com que os estudantes têm oportunidade de ampliar seus horizontes e desenvolver suas capacidades de argumentação na construção do conhecimento.. Iniciei minha participação no projeto no mês de outubro.

A proposta do Projeto Mosaico Institucional 2025 ‘Mosaico’ integra saberes, busca promover uma aprendizagem significativa e engajadora, transcendendo-os limites disciplinares e fortalecendo a integração de saberes, capacitando-os a ampliar seus conhecimentos de forma crítica e criativa.

Desenvolvimento

Ao iniciar a prática de estágio, me comprometi a participar das atividades, observando horários, metodologias de ensino, cotidiano das turmas (que já estava estabelecido), entre outros aspectos, portanto, o Projeto Mosaico, que está em andamento, também faz parte das atividades na escola. Até então, estava auxiliando a professora regente com literatura, matemática, ciências, Português.

Com isso as intervenções da professora regente exigiram ajustes no planejamento, reforçando a necessidade de flexibilidade e adaptação da prática do docente Garrido Pimenta (2002) ressalta que professores reflexivos analisam suas ações e ajustam estratégias continuamente, tornando o processo de ensino mais eficaz.

E com rotina diária: fazer a recepção e acolhimento das crianças, cantando e fazendo uma oração. Destacar no calendário o número referente à data de hoje, dia da semana. Chamada, contagem de quantos somos, como está tempo hoje a leitura diária do alfabeto dos sons (Onomatopeias). Alfabeto móvel.

> Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC,2017) estabelece diretrizes claras para a rotina dos anos iniciais, enfatizando a importância de um ambiente estruturado que promova o desenvolvimento integral das crianças. Segundo a BNCC, a rotina deve garantir segurança, continuidade e diversidade de experiências, respeitando os ritmos biológicos e necessidades individuais das crianças. Ela deve incluir momentos de brincadeira, interação social, atividades dirigidas e autônomas, além de períodos para descanso e alimentação. A BNCC também destaca a importância de proporcionar uma variedade de experiências que englobam diferentes linguagens e formas de expressão, como o brincar, a exploração, a participação ativa e a convivência. Esses elementos são fundamentais para o desenvolvimento das competências e habilidades das crianças, promovendo seu crescimento cognitivo, emocional, social e físico. Em suma, a BNCC orienta que a rotina na educação infantil deve ser cuidadosamente planejada para oferecer um ambiente seguro, acolhedor e estimulante, que favorece o desenvolvimento pleno das crianças.

Agora participando ativamente do Projeto, trouxe atividades, em variadas áreas do conhecimento, mas tendo o projeto como base. promoverá todas as atividades do Mosaico que os estudantes sejam provocados a comunicar suas ideias e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens. que cultivam, trazem o lúdico para melhor compreensão dos conteúdos por parte das crianças.

O jogo do Matemático evidencia a importância do professor aluno. Haidt (2011) destaca que o engajamento dos estudantes depende do vínculo de confiança, motivação e reconhecimento de suas potencialidades.

Os processos metodológicos utilizados para desenvolver as atividades conforme o eixo da BNCC “conhecer-se”, foram escolhidos com intuito de atender as crianças dessa faixa etária. Conforme descrito acima, há objetos de conhecimento (contagem e quantificação, elementos da natureza, gêneros textuais, literatura etc.) sendo trabalhados de formas e/ou caminhos variados. Utilizar recursos como livros didáticos e literários, jogos matemáticos, Ditado em quadro, formação em palavras, Roda de conversas outros.

A literatura infantil pode funcionar como ferramenta pedagógica poderosa, tornando conceitos mais compreensíveis para os alunos. Hernandez (1998) afirma que aprendizagem significativa ocorre quando o aluno é protagonista da construção do conhecimento,

engajamentos atividades que conectam teoria e prática, como observado durante as leitura e discussões realizadas.

Seguindo essa mesma linha estratégica, levando em conta as particularidades da fase nos anos iniciais escolares, desenvolve atividades voltadas à 1º série do ensino fundamental. A metodologia escolhida direciona todo o processo ensino-aprendizagem com o fim único de auxiliar na evolução, em todos os aspectos, das crianças.

Foram levados em conta todos os aspectos metodológicos das atividades voltadas às crianças das turmas do 1ºano do fundamental, os objetos de conhecimento e os objetivos do processo de ensino-aprendizagem, se complementam e vão evoluindo, conforme o desenvolvimento das crianças. E, por esse mesmo motivo, o Projeto Mosaico integrado saberes trabalha com mais elementos para anos iniciais. Aqui, pode-se observar escrita e resolução de situações- problemas, literatura, além de ampliar o conhecimento por meio da cooperação, socialização, discussão de hipótese e desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. conhecimento da leitura, gêneros textuais, jogos matemáticos e outros objetos do conhecimento sendo explorados com diversas metodologias. A socialização, discussão de hipótese, a imaginação em somar etc., são utilizados como métodos para as crianças desenvolverem sua autonomia, entender suas habilidades, sua linguagem, sua visão de si e do outro. O Projeto levou em conta, nessa etapa dos anos iniciais, o “Saberes”, eixo da BNCC. As atividades citadas demonstram essa preocupação de inserir em todas as fases do Projeto esse eixo, sem desconsiderar os outros eixos da BNCC.

Com base nas atividades do Projeto Mosaico, podemos utilizar algumas estratégias fundamentadas nas normas da BNCC: Na rotina podemos músicas, leituras diárias, cultura, jogos. Um exemplo dessas brincadeiras como as de rodas de conversas, jogos motores, jogos Ditados, cujos objetivos são conhecer, experimentar, permitir que a criança corra, conheça, imagine, enfim, explore os diferentes espaços. Outras estratégias amparadas na BNCC devem colaborar com o Projeto e sempre ter o objetivo de construir noções de respeito e cooperação

O estágio supervisionado em pedagogia possibilitou vivenciar práticas pedagógicas, refletir sobre estratégias de ensino e construir a identidade docente. Thiollent (2018), que estimula a observação, intervenção e reflexão contínua sobre a prática pedagógica.

priorizei os jogos matemáticos. EX: Jogo de Dominó onde foi introduzido o aprendizado. É necessário variar abordagens para não ficar entediante para as crianças e elas perderem o interesse. Para tanto, usarei fotos lúdicas de frutas saudáveis do cerrado, histórias, jogos, brincadeiras, e mais um variado número de estratégias que conhecemos. Há nesses momentos uma troca. As crianças aprendem e nós também. As atividades que trarei em minhas aulas estarão estrategicamente aliadas às etapas constitutivas do Projeto Mosaico.

Considerações finais

O Projeto Mosaico tem sido trabalhado na em que estou estagiando, desde o começo do ano. Minha participação como regente de sala de aula iniciou no mês de agosto Entretanto já estamos em fase de planejamento das aulas, além de já termos analisado o Projeto. Cabe dizer também que, no decorrer das semanas já estou em contato com o Projeto, pois auxílio à professora regente em sala de aula, conforme o solicitado por ela e assim acabo por já ter algum contato com o projeto de forma direta e/ou indireta há algum tempo, nas próprias aulas na Escola.

Ainda que as atividades relacionadas ao projeto estejam em desenvolvimento, compreendo que as práticas devem estar em consonância com a realidade social, cultural e econômica das crianças. Os temas tratados, devem ser de interesse das crianças e da comunidade escolar. Nós, enquanto professoras em formação, percebemos o projeto como instrumento para trabalhar os campos de experiência de forma relacionados e de forma significativa para as crianças proporcionando o desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional dos participantes.

Quanto ao meu desenvolvimento enquanto colaboradora do Projeto, é certo que preciso aprender muito até me formar como professora. Mas as experiências e vivências pelas quais tenho passado nos anos iniciais, me fizeram amadurecer profissionalmente. Um exemplo

dessas experiências é como as crianças entendem e participam das atividades que planejamos, quando esse planejamento leva em consideração os aspectos relacionados ao dia-a-dia delas. Ver como funciona a relação ensino-aprendizagem (ou seja, a interação, a colaboração entre professor e alunos, onde a educação, o desenvolvimento integral da criança se dá de forma satisfatória), traz novos olhares e perspectivas para quem até então, somente estava sob o amparo teórico. Aliar a prática à teoria é o mais correto para a formação de um profissional preocupado em exercer sua função da melhor maneira possível.

Deste modo, posso afirmar que a experiência de vivenciar nos anos iniciais, enquanto professora em formação, tem sido essencial para minha construção profissional e até mesmo pessoal e social. Lidar com a Pedagogia no dia-a-dia, aprender com as professoras e demais funcionários e aprender com as próprias crianças são fatores fundamentais para essa construção. Tenho aprendido com o Projeto e com as aulas de forma geral, que aprendizado não se limita à compreensão do alfabeto, dos números, conversas em sala de aula. Sem dúvida, são aspectos essenciais na formação da criança e devem ser observados. Mas a instrução vai além dos aspectos conteudistas. O ensino se dá por meio do acolhimento, de uma rotina organizada (mas não cansativa e enfadonha para as crianças), do respeito a si próprio e ao outro, das experiências que cada um traz de seu ambiente familiar, das brincadeiras, estímulos para superação de desafios e resoluções de problemas

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 30 set. 2025.

HAIDT, Regina Célia C. *Curso de didática geral*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação*: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

Práticas profissionais em marketing: um relato de estágio supervisionado

Poliana Pereira da Silva[277]
Nasser Cecílio Daher[278]

Resumo: O presente relato apresenta a experiência desenvolvida na CDM Telecom e Soluções Ltda, uma empresa de telecomunicações que fornece internet para clientes residenciais e comerciais. A experiência prática ofereceu uma visão além do reducionismo organizacional, para entender a dinâmica do esquema e a interligação dos diferentes setores. O período de atividade mostrou como processos bem estruturados e estratégias podem impactar diretamente na qualidade do atendimento e na satisfação do cliente. O estágio possibilitou compreender como ações de marketing estudadas podem ser ferramentas estratégicas na consolidação da marca, visibilidade de mercado e fidelização de clientes através de uma comunicação clara, produção de conteúdo e vários formatos de atuação. Em proximidade com realidade corporativa e, a partir daí, de fortalecer competências como organização, adaptação, percepção crítica e habilidade de análise sob o ponto estratégico de ações e seus impactos na prática para trazer resultado. Durante a atuação, ficou claro a importância de inovar, do planejamento e da eficiência em serviço e pequenas estratégias, são, em muitos casos, possíveis perceber que ações simples de marketing são um diferencial da empresa no mercado competitivo de telecomunicações.

Palavras-chave: Estágio, Marketing; Telecomunicações; Satisfação do cliente.

CDM Telecom: Estrutura, Estratégias e a Prática do Marketing no Mercado de Telecomunicações

CDM Telecom e Soluções Ltda tem uma estrutura simples, mas eficiente, com gerência, assistência administrativa e equipe técnica, que permite a integração entre processos operacionais e onde ocorre toda ação estratégica. Sua atuação visa cumprir com a missão de prestar serviços seguros, e eficientes, realizar a visão de ser uma referência regional em telecomunicações, por meio da excelência operacional, inovação tecnológica e foco na satisfação dos clientes. Com isso, é notável a importância de estudar esta organização, pois

[277] Acadêmica do curso de Administração. E-mail: poliana507@aluno.ueg.br.
[278] Docente do curso de Administração, Mestre em Administração pela Universidade de Brasília. E-mail: nasser.daher@ueg.br.

evidencia a aplicação prática de conceitos administrativos, especialmente em marketing, em prol do crescimento e da consolidação de um mercado altamente competitivo.

Além disso, o foco foi, mapear e entender as estratégias da empresa, tipo o planejamento estratégico, os objetivos mais operacionais, o aprendizado dentro da organização, e o perfil dos clientes. A partir disso, foi pontuado as chances de melhorar possíveis falhas, especialmente na área de marketing e comunicação. O objetivo é ganhar prática nesse setor, envolvendo no planejamento de campanhas, na gestão da comunicação e na criação de conteúdos digitais, tudo para dar mais visibilidade à marca e melhorar a experiência de quem usa os serviços.

Elaborar este relatório faz todo o sentido, pois abre espaço para aplicar na prática os princípios do marketing em uma empresa real, como a CDM Telecom. Uma análise mais prática permite observar de perto os desafios diários e entender como as estratégias funcionam, fazendo com que os conceitos teóricos sejam mais claros e, também, aplicáveis. Outro aspecto essencial foram os desafios que apareceram durante o estágio; estes formaram parte do percurso, impulsionando a aprendizagem e o desenvolvimento profissional.

Esta oportunidade proporcionou conhecimento sobre o funcionamento da empresa, mostrando claramente que são fundamentais os processos de gerenciamento que realmente facilitam a operação. Além de deixar claro o quão importante é estar a par das mudanças do mercado e de como é necessário inovar na prestação de serviços ao cliente e na infraestrutura de suporte técnico.

Desse modo, essa atividade, revelou o marketing como uma ferramenta estratégica chave, que impulsiona o aprendizado dentro da organização, aprofunda o entendimento do público-alvo e incentiva a inovação. No final, uma operação bem organizada influencia diretamente a satisfação dos clientes e ajuda a consolidar a empresa como líder no mercado local e estadual.

Fundamentos de Administração e Marketing Aplicados à Estratégia da CDM Telecom

Para embasar a análise da CDM Telecom, em conceitos básicos de administração com ênfase no planejamento estratégico e marketing, adaptados ao setor de telecomunicações, que é do tipo terciário. Chiavenato (2014), por exemplo, explica que o planejamento estratégico envolvia definir missão, visão e objetivos para que a empresa se ajustasse ao ambiente externo e interno, promovendo uma adaptação constante e aprendizado contínuo. Para microempresas como essa, Mintzberg (1979) explica que uma estrutura simples é ótima para ser ágil, mas alerta que sem planejamento formal, a organização pode cair em uma rigidez disfarçada de simplicidade.

Em relação ao marketing, destacaram-se estratégias que são essenciais para o serviço desta organização, segundo Kotler e Keller (2006, p. 411) “ uma empresa de serviços pode se diferenciar desenvolvendo um sistema de entrega melhor e mais rápida.” Essa diferenciação envolve confiabilidade, resiliência e inovação. Assim, o estabelecimento pôde utilizar essa visão estratégica destacada por Kotler e Keller (2006), para reforçar sua atuação no mercado, diferenciando-se por meio de serviços que assegurem rapidez, confiança e inovação, o que contribui para criar valor percebido pelo cliente e ampliar suas vantagens competitivas frente aos concorrentes.

No que diz respeito aos serviços, entender as expectativas dos consumidores foi o principal foco das ideias da empresa, relacionadas à excelência em telecomunicações. Zeithaml, Bitner e Gremler (2013, p. 52) afirmam que “conhecer as expectativas dos clientes é o primeiro e talvez o mais importante passo para a execução de serviços de qualidade”. Essa abordagem reforçou a visão da organização sobre a importância de conhecer as necessidades locais, como a demanda por uma conectividade de qualidade e um suporte de fácil acesso. Assim, a ideia foi oferecer serviços que superem as expectativas e reforcem a reputação de confiabilidade no dia a dia do cliente.

Para garantir que essa visão se transforme em operações consistentes, a gestão da qualidade tem um papel fundamental.

Miguel (2005, p. 86) define que "a gestão da qualidade consiste no conjunto de atividades coordenadas para dirigir e controlar uma organização com relação à qualidade, englobando o planejamento, o controle, a garantia e a melhoria da qualidade". Na CDM Telecom, essa gestão apoia a ideia de inovação sustentável, assegurando que os serviços de telecomunicações sejam não só rápidos, mas também resistentes e sempre aprimorados.

Ademais, para construir a fidelização é essencial entender as necessidades, desejos e valores dos clientes, para depois traçar uma estratégia adequada de fidelização de clientes. Saliby (1997). Portanto, focar na satisfação e na entrega de valor ajudava a empresa a crescer de forma sustentável, mantendo seus clientes sempre em primeiro lugar.

Abordagem Metodológica para Gestão e Inovação em Marketing na CDM Telecom

A metodologia utilizada, consistiu na combinação de conceitos centrais de administração e marketing, todos adaptados para o terceiro setor das telecomunicações, visando melhorar a área de marketing por iniciativas práticas e inovadoras. Baseado em Chiavenato (2014), Mintzberg (1979), Kotler e Keller (2006), Zeithaml, Bitner e Gremler (2013), Miguel (2005) e Saliby (1997), esta metodologia apresenta uma integração do planejamento estratégico à estrutura simples e ágil da empresa, possibilitando diferenciação através de serviços confiáveis e inovadores, e, em adição, foca no entendimento das expectativas dos clientes como forma de garantir a qualidade e fidelização. Para esse fim, a metodologia conta com quatro etapas principais:

1. Planejamento e Organização das Campanhas

A primeira etapa foi a elaboração de um calendário mensal a fim de acompanhar o planejamento de execução das campanhas de marketing. Com isso, a prática garantiu a execução de ações com oportunidades para avaliar sua eficácia e coerência. Outra ação adotada é o planejamento e o uso de ferramentas digitais para agendar e monitorar postagens das redes sociais.

Desse modo, foi possível monitorar o desempenho das postagens em tempo real e, se necessário, adaptar as estratégias rapidamente. Essa abordagem reforçava a importância do planejamento formal para evitar a rigidez disfarçada de simplicidade, conforme alerta Mintzberg (1979) e promove a agilidade necessária para o setor de telecomunicações.

2. Centralização e Automação dos Recursos de Marketing

Para garantir consistência e eficiência das operações, esta etapa fez valer a gestão da qualidade conforme definida por Miguel (2005), que inclui planejamento, controle, garantia e melhoria, de forma coordenada. Foi implantado um repositório digital centralizado para todos os materiais gráficos da marca, facilitando o acesso a todos os envolvidos e a manutenção da consistência visual, auxiliando numa identidade coesa e profissional.

Para tanto, foi também automatizado o programa de indicação que utilizava, por meio de formulários online e planilhas de controle, o que trouxe agilidade e organização ao processo, minimizando erros e acelerando a execução. Essa automação atendeu a uma diferenciação conforme descrita por Kotler e Keller (2006), que preveem a exigência de um sistema de entrega mais rápido e mais confiável em serviços, o que possibilitou à instituição otimizar seus recursos internos e fortalecer sua resiliência no setor, sem mitigar a simplicidade de sua estrutura.

3. Produção de Conteúdo e Campanhas Temáticas

O foco dessa fase estava em entender quais eram as expectativas dos clientes, conforme Zeithaml, Bitner e Gremler (2013), e transformá-las em conteúdos educacionais sobre internet e tecnologia, estabelecendo a organização como referência neste tema e criando valor percebido. Campanhas sazonais foram elaboradas, com depoimentos, vídeos explicativos e programas de fidelidade, ou até mesmo o uso de vídeos curtos (reels, shorts e stories) a fim de divulgar os planos, fornecer tutoriais e divulgar descontos.

Essa estratégia não apenas educou e envolveu o público, como contribuiu para reforçar inovação e confiabilidade como diferenciais competitivos no setor de telecomunicações.

4. Monitoramento, Avaliação e Aprendizado Contínuo

A etapa final enfatizou a lealdade, em consonância com Saliby (1997), que destaca a relevância de conhecer as necessidades, desejos e valores dos clientes para a formulação de estratégias de retenção, orientadas pela satisfação e valor agregado. Mecanismos de acompanhamento contínuo foram instituídos, a exemplo da análise de feedbacks nas interações nas redes sociais e indicadores de desempenho de campanhas, para acompanhar os efeitos das ações e viabilizar melhorias em ciclo contínuo.

Esta avaliação integrou a gestão da qualidade de Miguel (2005), àqueles serviços que estes se aprimoravam de forma sistemática, e ao aprendizado contínuo de Chiavenato (2014), permitindo correções e ajustes que mantinham a prioridade dos clientes.

Aplicando essa metodologia e integrando as melhorias propostas, o referencial teórico se converteu em ação concreta, impulsionando o negócio para a agilidade, inovação e foco no cliente. Com isso, a empresa assegurou não somente a otimização do marketing, mas, sobretudo, a conquista de metas de longo prazo, com crescimento sustentável no ramo das telecomunicações, sempre valorizando a qualidade e o valor percebido.

Resultados e Discussão da Experiência de Estágio

A adoção do método trouxe resultados bastante positivos, mas também desafios especialmente na consistência do marketing e na padronização dos processos internos. Esses elementos demonstraram que é fundamental reunir teoria e prática, fazendo uso de uma estrutura simples, como a da própria empresa, de modo a se garantir uma maior e mais eficaz execução das estratégias de marketing.

Com o calendário de campanhas, foi possível organizar melhor as ações e também medir com mais precisão a eficácia de cada uma delas. Como consequência, trouxe uma maior agilidade na execução das estratégias e uma redução nos erros que antes aconteciam por falta de planejamento, reforçando a importância de formalizar esse planejamento, como foi observado por Mintzberg (1979).

Além disso, centralizar os materiais gráficos e automatizar os processos de marketing trouxeram ganhos de eficiência e ajudaram a manter a comunicação da marca mais consistente. Entre os benefícios observados, está a padronização visual da identidade corporativa e a agilidade no tempo de resposta das campanhas, o que está alinhado às ideias de Kotler e Keller (2006), que destacam a diferenciação pela rapidez e confiabilidade dos serviços. No entanto, a aplicação das ferramentas digitais trouxe desafios no começo, principalmente em relação ao uso das plataformas e à adaptação dos colaboradores. Aos poucos, aprendizado na prática e o intercâmbio entre os setores facilitaram o processo e fortaleceram a equipe.

Ao criar conteúdo e campanhas temáticas, percebeu-se um fortalecimento no relacionamento com os clientes e maior reconhecimento da marca na região. Os resultados mostraram um aumento nas interações nas redes sociais e os clientes sentiram que estavam recebendo algo de valor, o que está de acordo com Zeithaml, Bitner e Gremler (2013), sobre a importância de atender às expectativas dos consumidores. Entretanto, lidar com o público requereu atenção em tempo integral para garantir o retorno de dúvidas ou reclamações, marcando que o marketing vai além da publicidade. É uma ferramenta de escuta e de relacionamento.

Acompanhar de perto as ações e coletar feedbacks constantemente permitiu fazer ajustes rápidos, melhorando a forma como a empresa aprende e aprimorando a qualidade dos serviços. Foi visto que os clientes ficaram mais fiéis, o vínculo de confiança aumentou e criaram um ciclo positivo de indicações, conforme a ideia de Saliby (1997).

É nítido que os resultados tanto o que já foi alcançado quanto o que ainda pode ser atingido no futuro deixaram claro que ações simples, porém coordenadas através de um bom plano estratégico e práticas adaptadas à realidade da organização proporcionam grandiosos benefícios em termos de visibilidade e competitividade da CDM Telecom.

A atividade realizada, permitiu perceber que os desafios fazem parte do processo de aprendizado e ajudam o crescimento profissional. Até em uma estrutura pequena, o alinhamento entre setores e o compromisso de cada um são muito importantes para que às ações de mercado sejam feitas de forma eficaz. O estágio deixou claro que o alinhamento entre teoria e prática, o foco no cliente e a melhoria dos processos tornam á marca mais forte e traz um crescimento sustentável no mercado da telecomunicação local.

Reflexões Finais sobre a Experiência na CDM Telecom

A experiência adquirida, ajudou assimilar na forma real como os princípios de marketing podem ser usados numa organização simples, mas com grande capacidade para competir. A vivência mostrou que unir plano estratégico, novidade e atenção ao cliente é chave para reforçar o nome forte e garantir o crescimento da empresa.

Durante o estágio, viu-se que ações de marketing bem planejadas, mesmo as mais simples, podem fazer grandes mudanças na visibilidade da empresa, na fidelização dos clientes e na qualidade dos serviços prestados. Esta percepção confirma o que pensam autores como Kotler e Keller (2006) e Zeithaml, Bitner e Gremler (2013), quando destacam a rapidez, a confiabilidade e o cuidado com as necessidades do cliente como fatores importantes para o sucesso organizacional.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

Os resultados alcançados mostraram que a maneira de usar estratégias bem feitas e ajustadas à CDM Telecom, possibilitou melhorar os processos de marketing e a firmar sua posição no mercado local. Ao mesmo tempo, os desafios enfrentados, normais em qualquer tipo de novo aprendizado, foram muito importantes para um desenvolvimento amplo, aprimorando habilidades como enxergar melhor as situações, adaptar-se e solucionar desafios.

Dessa forma, o estágio trouxe um entendimento técnico não só acerca do funcionamento do marketing, mas também um horizonte mais abrangente em relação ao papel da comunicação, ao trabalho em equipe e ao planejamento contínuo na construção de uma empresa sólida e inovadora. O estágio mostrou, portanto, que o alinhamento entre teoria e prática é o caminho mais apropriado para transferir o conhecimento acadêmico em resultados reais, potencializando o papel profissional em decorrência disso, além de contribuir para o desenvolvimento das organizações.

Referências

CHIAVENATO, Idalberto. *Administração: dos novos tempos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2014.

KOTLER, Philip; KELLER, Kevin Lane. *Administração de marketing*. 12. ed. São Paulo: Pearson, 2006, p. 411. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 3 out. 2025.

MIGUEL, P. A. C. Gestão da qualidade: TQM e modelos de excelência. *In*: CARVALHO, M. M.; PALADINI, E. P. (coord.). *Gestão da qualidade*: teoria e casos. 8. Reimpr. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005, p. 86.

MINTZBERG, Henry. *The Structuring of Organizations:* A Synthesis of the Research. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1979.

SALIBY, P. E. *O marketing de relacionamento*: o novo marketing da nova era competitiva. 1997. Disponível em: http://www.fgv.br/rae/artigos/revista-rae-vol-37-num-3-ano-1997-nid-46481/. Acesso em: 5 out. 2025.

ZEITHAML, Valarie A.; BITNER, Mary Jo; GREMLER, Dwayne D. *Marketing de serviços:* a empresa com foco no cliente. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2013, p. 52.

Importância do estágio na formação docente: praxiologias em sala de aula

Pricila Cristian Rodrigues Vidal Cunha[279]
Edilson Francisco Souza[280]
Rafael Camargo de Oliveira[281]

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência vivenciada durante o estágio supervisionado na disciplina de língua portuguesa no Fundamental II - 6º ao 9º ano A prática de estágio é uma etapa essencial na formação de professores, pois proporciona contato direto com o ambiente escolar, possibilitando a reflexão sobre a prática docente, a interação com os estudantes, a observação de metodologias de ensino, estratégias didáticas, além da compreensão das relações interpessoais no contexto educacional. Durante o estágio, foram observadas turmas do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental II,, de Língua Portuguesa. Essa experiência proporcionou a análise do planejamento pedagógico, da condução das aulas, da participação dos alunos e da relação entre professores e estudantes e principalmente a experiência pessoal do processo de formação como futura docente. A seguir, serão descritas as vivências, reflexões e aprendizados adquiridos ao longo desse processo.

Palavras-chave: Estágio; praxiologias; formação: docente.

Considerações iniciais

O estágio de campo e as práticas de ensino são de grande importância na formação de futuros educadores, oferecendo uma oportunidade valiosa para colocar em prática a teoria pedagógica estudada ao longo da graduação. Esse momento nos permite compreender de forma mais concreta nosso papel como docentes em formação, indo além dos limites do espaço acadêmico e as vivências de estágio foram realizadas em uma Escola Estadual no bairro recanto do sol em Anápolis goiás, durante o primeiro semestre do ano letivo de 2024. A unidade escolar atende a uma comunidade diversa, abrangendo turmas do 6º ao 9º ano do

[279] Pricila Cristian Rodrigues Vidal Cunha Graduando do curso de Letras E-mail: pricilacrisvidal@gmail.com.
[280] Francisco Edilson Souza: Mestre do Curso de Letras pela Universidade Estadual de Goiás francisco.souza@ueg.br.
[281] Rafael Camargo de Oliveira :Doutor do Curso de Letras pela Universidade Estadual de Goiás rafaelcamargodeoliveira@hotmail.com.

ensino fundamental, e do 1º ao 3º do ensino médio tendo uma média de 25 a 60 alunos por sala. O ambiente escolar pode ser reconhecido pelo envolvimento ativo da comunidade e por contar com uma equipe de profissionais comprometidos e experientes. Os professores, coordenadores e demais funcionários demonstram grande dedicação, respeito à profissão e cuidado com os alunos, suas famílias e toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola onde realizei o estágio foi elaborado de forma participativa, valorizando o envolvimento da comunidade escolar. Conforme destacado no documento, o PPP serve para direcionar e organizar o trabalho educativo, promovendo um ensino com responsabilidade, foco no desenvolvimento integral do aluno e apoio à formação continuada dos educadores. A escola realiza reuniões periódicas entre equipe pedagógica e professores para refletir sobre as práticas de ensino e os desafios enfrentados no cotidiano.

A proposta pedagógica da escola está fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular do Estado de Goiás. Esses documentos orientam o planejamento e execução das atividades escolares, na busca por uma educação alinhada com os princípios de inclusão e qualidade. Segundo Veiga, o projeto político-pedagógico deve ser construído de forma sólida e coerente, integrando tanto a dimensão pedagógica que abrange as metodologias e conteúdos trabalhados quanto a dimensão política, que visa à formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos. Além disso, a autora destaca a importância de um PPP que contemple a diversidade, garantindo o direito de aprendizagem a todos os estudantes, respeitando suas singularidades e contextos (Veiga, 1995).

Durante o estágio, tive a oportunidade de acompanhar de perto as práticas pedagógicas da escola e participar ativamente de diferentes atividades como: correção de atividades auxílio nas dúvidas dos alunos, brincadeiras dinâmicas, acompanhar até a cantina etc. contato direto com os professores e com os alunos do ensino médio me permitiu observar a evolução da aprendizagem, o comportamento das turmas e a importância do planejamento pedagógico adequado a cada faixa etária. Essa vivência foi fundamental na construção da minha

identidade docente, pois permitiu refletir sobre a prática educacional, reconhecer os desafios da docência e valorizar as pequenas conquistas do cotidiano escolar. Além disso, tive a oportunidade de compartilhar e aprender com os alunos e professores muitos conhecimentos que adquirimos somente na experiência de campo, isso fortaleceu minha compreensão de que a educação vai além do conteúdo: ela forma seres humanos, desenvolve valores e constrói cidadania.

Efetivamente, os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação só adquirem pleno sentido quando aplicados em situações reais, em que o professor em formação se depara com os desafios do cotidiano escolar. Nesse processo, as praxiologias em sala de aula se tornam centrais, pois envolvem a observação crítica, a participação efetiva e a reflexão constante sobre as metodologias utilizadas, os conteúdos trabalhados e as reações dos alunos diante das práticas pedagógicas. Assim, o estágio não é apenas um momento de aplicação da teoria, mas uma oportunidade de ressignificá-la à luz da realidade concreta vivida em sala de aula.

Assim, o presente trabalho está dividido em três partes. A primeira trata das observações realizadas durante as aulas de Língua Portuguesa, destacando como os conteúdos foram abordados e as estratégias metodológicas utilizadas pelos professores para promover o engajamento dos alunos. A segunda parte refere-se às observações feitas no estágio de Língua Inglesa, em que foi possível acompanhar o desenvolvimento de atividades, a interação entre professor e estudantes e o papel da língua estrangeira no processo formativo dos discentes. Por fim, a terceira parte traz reflexões sobre a prática pedagógica vivenciada, considerando as contribuições das praxiologias, os desafios enfrentados e a importância da formação crítica, ética e cidadã que deve permear o trabalho do educador.

Orientações para o estágio do ensino fundamental

Antes do início das atividades práticas na escola na escola de campo, fomos orientados pelos professores responsáveis pela disciplina de estágio, com ênfase na importância do bom relacionamento com a instituição de ensino, no compromisso com a aprendizagem dos alunos e na postura ética e profissional que deve ser adotada pelos

estagiários.

Para o primeiro contato com a unidade escolar (estágio de campo), foi de suma importância compreender o funcionamento da escola, sua rotina, organização dos espaços e metodologia de ensino, esse primeiro contato nos ajuda a reconhecer o ambiente e nos situar com o espaço de ensino além das quatro paredes da universidade. Nesse aspecto tivemos apoio dos docentes do curso para nos orientar e compartilhar com a turma suas experiências, tivemos muitas aulas com discursos em teorias de ensinos, essas matérias educacionais trazidas pelos os professores foram de muita relevância e proveito, por meio desses conhecimentos foi possível alinhar muitos, conteúdos as práticas, e as experiências compartilhadas nos ajudou a amadurecer nesse processo. Nesse sentido, aprendemos várias metodologias e abordagens comunicativas com professor de inglês e de Português.

Observações das aulas de português

As aulas de Língua Portuguesa observadas foram direcionadas de forma clara, com destaque na explicação dos conteúdos, correção de atividades e na forma de conduzir as aulas. A professora Márcia, de língua portuguesa apresentou domínio dos temas abordados e demonstrou comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, havia uma preocupação constante em garantir que todos os estudantes compreendessem o conteúdo ministrado.

As metodologias utilizadas foram, em sua maioria, tradicionais, com foco na exposição oral do conteúdo e na realização de exercícios escritos. Contudo, percebeu-se um esforço por parte da docente (Márcia) em tornar as aulas mais dinâmicas, especialmente por meio de discussões em sala e momentos de leitura, interpretação coletiva e opinião individual através de debates.

A produção textual foi uma atividade recorrente, permitindo que os alunos desenvolvessem sua capacidade de argumentação, criatividade e organização das ideias. A correção das produções era feita de forma individualizada, com destaque para os aspectos

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

positivos e sugestões de melhoria, o que contribui significativamente para o aprendizado.

Outro aspecto importante observado foi a forma como a professora se relacionava com os alunos. Havia respeito, diálogo e incentivo constante à participação. Quando surgiam dúvidas, ela estava sempre disponível para esclarecer, promovendo um ambiente de confiança e cooperação. A participação dos alunos durante as aulas de Português foi, em grande parte, ativa e colaborativa. A maioria demonstrava interesse pelos conteúdos abordados, especialmente quando as aulas envolviam temas próximos da realidade e contexto social dos estudantes ou atividades em grupo.

Nas turmas do 7º ao 9º ano, foi possível perceber níveis diferentes de engajamento, alguns alunos apresentavam mais facilidade na escrita e na interpretação textual, e outros enfrentavam maiores dificuldades na oralidade, exigindo um olhar mais atento por parte do professor. Lembro me dê um aluno de 13 anos que estava no 7º ano, ele ainda não sabia ler e escrever bem, era um desafio maior para a professora, pois era necessário saber flexionar as atividades para que ele não ficasse excluído dos conteúdos, a professora sempre demonstrou disposta a oferecer suporte individual quando necessário. Diante do exposto me senti comprometida em contribuir também no que fosse possível para auxiliar ambos.

A interação entre os alunos também foi um ponto positivo. Durante as atividades em dupla ou em grupo, havia cooperação e troca de ideias, contribuindo para o desenvolvimento do senso crítico e da capacidade argumentativa dos estudantes. Para Vygotsky as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas por meio da linguagem. Nesse aspecto ele resguarda que, por mais que um indivíduo tenha biologicamente potencial de se desenvolver, se ele não interagir com os outros, não se desenvolverá como poderia

Perpendicular a isso, o ambiente da sala de aula e da escola como um todo, apesar de ter suas dificuldades estruturais e as vezes organizacionais, não deixou de ser favorável ao aprendizado. A rotina da escola, incluindo a organização da merenda escolar, também colabora para o bom andamento das aulas, já que os alunos retornavam alimentados e mais concentrados.

Observações e reflexões no estágio de língua inglesa

Durante o período de estágio na instituição, foi possível acompanhar de perto o desenvolvimento das aulas de Língua Inglesa e observar como essa disciplina é conduzida no ambiente escolar. Nas aulas práticas com o professor Edilson de língua inglesa e também com o professor de língua portuguesa, tivemos acesso a vários conteúdos que reforçam o conhecimento para a formação docente, discutimos vários textos e experiências compartilhadas que enriqueceram nosso aprendizado acadêmico. A experiência permitiu uma visão ampla sobre as estratégias pedagógicas utilizadas, o comportamento dos alunos e a atuação dos professores diante dos desafios e potencialidades do processo de ensino e aprendizagem.

Nas observações realizadas, notou-se que a professora utilizava uma abordagem bastante diversificada, mesclando métodos tradicionais, comunicativos e audiolingual. Essa variedade permite adaptar as aulas às diferentes necessidades e perfis dos alunos, promovendo maior engajamento e compreensão. Foi observado um grande esforço dos docentes em tornar as aulas mais atrativas e acessíveis, especialmente por meio do uso de materiais lúdicos, como histórias, desenhos e charges, que facilitam a assimilação de vocabulário e estruturas da língua inglesa.

Diante disso, lembro sempre de alguns alunos que tinha dificuldade de ler e escrever, eles sempre ficavam mais retraídos, mas sempre a professora regente tentava estimular a participação deles de acordo com as suas realidades, dessa forma eles sentiam menos excluídos das aulas

Outro ponto importante observado, foi o uso de atividades em grupo e trabalhos em dupla, que favorecem a interação entre os alunos e o uso contextualizado da língua. Nessas situações, a resposta dos estudantes tende a ser mais produtiva, revelando maior interesse e participação nas atividades propostas. Também foi perceptível que os alunos demonstram entusiasmo quando os resultados de seus trabalhos são valorizados. Sendo assim, eles sentem que o ambiente escolar pode ser acolher trazendo a eles a oportunidades de serem

protagonistas de sua própria escolha e sendo visto como tal.

Apesar da dedicação dos professores e do uso de abordagens dinâmicas, ainda há desafios quanto à manutenção da disciplina e da atenção durante as aulas. Em algumas turmas, manter o silêncio e o foco dos alunos exige esforço contínuo por parte do docente. Além disso, foi possível identificar a presença de estudantes com mais dificuldades ou menor interesse pela aprendizagem da língua inglesa, o que exige do professor ainda mais sensibilidade e adaptação pedagógica, pois ainda existe uma resistência para aprender esse idioma, que por muito tempo foi tido como algo destinado a minoria da população brasileira, e isso acabou desenvolvendo uma cultura de que não era necessário aprender outro idioma desmotivando o interesse de muitas pessoas.

Nesse contexto, seria interessante a inclusão de mais recursos tecnológicos e interativos, como jogos projetados em tela com respostas coletivas, aplicativos educacionais, brincadeiras e dinâmicas em grupo. Esses conteúdos têm o potencial de tornar o ensino mais atrativo e acessível, especialmente para os alunos que enfrentam mais barreiras no aprendizado da língua estrangeira.

Portanto, a professora de língua inglesa demonstrou domínio do conteúdo e compromisso com a prática pedagógica. São profissionais dedicados como ela, que conhecem a realidade dos estudantes e buscam constantemente estratégias para melhorar o desempenho da turma e promover uma aprendizagem significativa que nos faz ter esperança na educação e ter vontade de seguir com a profissão de docente. Por fim, o estágio proporcionou uma valiosa oportunidade de observar práticas de ensino reais, reforçando a importância de um ensino de Língua Inglesa que seja não apenas técnico, mas também humanizado, inclusivo e contextualizado.

Reflexões sobre a prática pedagógica

A observação e a vivência nas aulas de Línguas permitiram uma reflexão significativa sobre a prática docente. Primeiramente, ficou evidente a importância do planejamento das aulas, da clareza dos objetivos e da organização do tempo e do espaço escolar.

É necessário estarmos comprometidos, não apenas com o conteúdo, mas também com a formação humana dos alunos. O cuidado com a correção das atividades, a escuta atenta às dúvidas e o incentivo a leitura e a escrita são exemplos de práticas que fazem diferença no processo de aprendizagem.

Contudo, percebeu-se a necessidade de diversificar ainda mais as estratégias metodológicas. Embora as aulas fossem bem conduzidas, a introdução de práticas mais interativas, como jogos pedagógicos, recursos audiovisuais e tecnologias digitais, poderia tornar o aprendizado mais significativo, especialmente pelo fato que os alunos demonstram menor interesse pelas práticas tradicionais.

Rojo (2012) discute sobre a importância de os materiais refletirem a diversidade linguística e cultural dos alunos, promovendo uma educação mais plural e sensível às diferenças. Além disso, ela enfatiza a necessidade de os materiais serem dinâmicos, atualizados e alinhados com as práticas pedagógicas. Conforme salienta Libâneo (2002, p. 5):

> Na perspectiva sócio-construtivista, o objetivo do ensino é o desenvolvimento das capacidades intelectuais e da subjetividade dos alunos através da assimilação consciente e ativa dos conteúdos. O professor, na sala de aula, utiliza-se dos conteúdos da matéria para ajudar os alunos a desenvolverem competências e habilidades de observar a realidade, perceber as propriedades e características do objeto de estudo, estabelecer relações entre um conhecimento e outro, adquirir métodos de raciocínio, capacidade de pensar por si próprios, fazer comparações entre fatos e acontecimentos, formar conceitos para lidar com eles no dia-a-dia de modo que sejam instrumentos mentais para aplicá-los em situações da vida prática. [...] A atitude sócio-construtivista significa entender que a aprendizagem é resultado da relação ativa sujeito-objeto, sendo que a ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada. Implica, portanto, o papel do professor enquanto portador de conhecimentos elaborados socialmente, e interações sociais entre os alunos. A sala de aula é o lugar de compartilhamento e troca de significados entre o professor e os alunos e entre os alunos. É o local da interlocução, de levantamento de questões, dúvidas, de desenvolver a capacidade da argumentação, do confronto de ideias. É o lugar onde, com a ajuda indispensável do professor, o aluno aprende autonomia de pensamento. Este é o ponto mais importante de uma atitude sócio-construtivista.

Efetivamente, o trecho de Libâneo (2002) destaca que a perspectiva socioconstrutivista entende o ensino como um processo ativo, no qual o aluno constrói o conhecimento a partir da interação com os conteúdos e com o meio social. O papel do professor é fundamental, pois ele atua como mediador, trazendo conhecimentos elaborados socialmente e incentivando o desenvolvimento de competências como observação, raciocínio e argumentação. A sala de aula, nesse contexto, deixa de ser apenas espaço de transmissão de informações e torna-se um ambiente de diálogo, troca de ideias e construção coletiva. Assim, o aprendizado não se limita à memorização, mas envolve a capacidade de compreender, relacionar conceitos e aplicá-los na prática cotidiana. O sócio-construtivismo valoriza, portanto, a autonomia intelectual do estudante e a formação de sujeitos críticos. Hoje, esse processo ganha novos contornos, pois a tecnologia se insere cada vez mais nas escolas, transformando a sala de aula em um espaço de múltiplas linguagens, onde os alunos parecem até mais atentos ao brilho das telas do que ao giz do professor.

Diante disso, vale ressaltar que a modernização e o evidente aumento das tecnologias demonstram que a nova geração está mais antenada e envolvida com o movimento digital, e claro que muitos alunos ainda não têm acesso a internet, no entanto esse é um dos motivos pelo qual as escolas deveriam ter essa ferramenta disponível.

Para Libâneo (1999), os materiais são meios de ensino utilizados para organizar, conduzir o ensino e a aprendizagem, visando aproximar o conteúdo do aluno. Sendo assim é uma oportunidade para que eles conheçam e tenham acesso a essa modernização. Nesse sentido o alunado tem a oportunidade de estar incluso na sociedade em muitos aspectos que necessitam desse tipo de conhecimento. Com a contribuição dos autores citados nesse tópico foi importante para mim refletir como posso contribuir com a formação dos alunos dando a devidas importâncias aos conteúdos e matérias didáticos, me capacitando cada dia mais no processo de formação docente afim de colaborar com a minha parte na educação e na formação dos nossos estudos

Considerações finais

A experiência do estágio nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I foi extremamente importante e favorecedora na minha formação como possível docente. A vivência em sala de aula permitiu não apenas observar a aplicação dos conteúdos teóricos aprendidos na formação acadêmica, mas também refletir sobre os desafios e as possibilidades da prática pedagógica mediante a realidade.

A relação direta com os professores, alunos e toda a comunidade escolar contribuiu para a construção de uma visão mais ampla e realista do que é ser educador. A dedicação dos profissionais da escola, o acolhimento dos estudantes e o compromisso com a qualidade do ensino reforçam a importância do papel do professor na formação cidadã e intelectual dos alunos.

Por fim, este estágio pode atestar a necessidade de constante atualização, sensibilidade e criatividade por parte do professor de Língua Portuguesa e da educação, a fim de tornar o ensino da língua uma ferramenta de transformação social e pessoal, assegurando ao aluno o direito encontrar seu lugar na sociedade e se conectar com as oportunidades e melhorias no contexto social.

Referências

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

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais.* 8. ed. São Paulo: Ática, 2000.

GERALDI, J. W. (org). *O texto em sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.

ILMA Passos Alencastro Veiga. *Respondendo a didática*. 29º ed. Campinas, SP: Papirus.2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática.* 15ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, Roxane. *Materiais didáticos no ensino de línguas*. *In*: MOITA LOPES, Luiz P (org.). Linguística aplicada na modernidade recente. São Paulo: Parábola, 2013. p. 163-195.

Diálogos e conflitos: identidade profissional na formação docente durante o estágio supervisionado

Priscila de Paiva Fernandes[282]
Francisco Edilson Souza[283]
Rafael Camargo de Oliveira[284]

Introdução

O estágio na formação docente é de extrema importância para a construção da identidade profissional, levando à reflexão do "que tipo de professor eu quero ser" possuindo como reflexo os professores regentes no campo de estágio. O presente relato de experiência tenta abordar como o diálogo entre o estagiário e o professor regente dentro e fora da sala de aula pode afetar positivamente ou negativamente a identidade docente durante o estágio supervisionado, buscando diálogos e conflitos baseados na minha (e outras) experiências no estágio supervisionado no fundamental II.

Identidade docente em construção durante o estágio supervisionado

Para Paulo Freire (1996), ser professor é uma prática social e é comprometida com a transformação, ou seja, ser professor não é ter apenas os conhecimentos acadêmicos, é uma prática para além disso. Sendo assim, a construção da identidade profissional durante a formação docente é coletiva e está ligada a diálogos com outros professores sobre

[282] Graduando do curso de Letras - UEG - Campus central - Sede Anápolis CET - Unidade Universitária Socioeconômicas e Humanas -UnUCSEH Nelson de Abreu Júnior - e-mail: pri.paivaf17@aluno.ueg.br.
[283] Orientador do trabalho - Docente do curso de Letras: Mestre em Linguística Aplicada pelo Departamento de Língua Estrangeira e Tradução - LET - Universidade de Brasília - e-mail: francisco.souza@ueg.br.
[284] Orientador do trabalho - Docente do curso de Letras: Doutor do Curso de Letras pela Universidade Estadual de Goiás - e-mail: rafaelcamargodeoliveira@hotmail.com.

experiências cotidianas e também nos desafios que são enfrentados constantemente na educação brasileira e no contexto escolar em que o estagiário está inserido durante o estágio supervisionado. Nesse sentido, esse momento de contato com a sala de aula e com os professores é crucial para o professor em formação, pois é nesse momento em que ele se reconstrói criticamente pensando no seu "eu professor".

Nóvoa (1992) complementa essa perspectiva ao afirmar que a identidade docente se constrói num "espaço biográfico de formação", ou seja, a partir do cruzamento das histórias de vida, das experiências partilhadas e dos saberes que circulam no coletivo escolar. Durante o estágio supervisionado, o futuro professor não apenas observa técnicas, mas é imerso na cultura docente, absorvendo os "saberes da experiência" (TARDIF, 2002) – aqueles conhecimentos tácitos, plurais e adaptados ao contexto que os professores experientes mobilizam no seu dia a dia. É no diálogo com esses profissionais, ao ouvir suas angústias, suas estratégias de sobrevivência e suas pequenas vitórias, que o estagiário começa a visualizar o profissional que deseja se tornar. O estágio, nesse sentido, deve ser um laboratório de análise e intervenção na realidade. Ao se deparar com os desafios relacionados à educação brasileira – como a falta de recursos, a diversidade dos alunos e as demandas curriculares –, o professor em formação é desafiado a ir além de uma identidade docente baseada apenas na transmissão de conteúdos.

Escola-campo

A Escola Estadual Zeca Batista foi um ótimo lugar onde realizei meu estágio de observação. Desde o primeiro momento, fui calorosamente acolhida por todos os profissionais da instituição, um aspecto que considero fundamental para a ambientação do estagiário, levando em consideração o cenário que eu já vivi como estagiária em outras instituições. Em especial, os professores com os quais tive contato me trataram não como uma pessoa externa, mas como uma colega em formação, o que tirou qualquer barreira e enriqueceu profundamente minha imersão no ambiente escolar. Essa integração facilitou a participação

em trabalhos coletivos e reuniões, que se mostravam dinâmicos e colaborativos. Através desses momentos, pude compreender não apenas as dinâmicas pedagógicas, mas também as realidades, desafios e conquistas vivenciados por cada professor em sua relação singular com os alunos. Ao me apresentar à professora de inglês Maria Lindelci, fui surpreendida por um acolhimento que definiu o tom de todo meu estágio. "Hello, how are you?", ela disse, com um sorriso no rosto, já me lançando no idioma que seria nosso campo de trabalho. Naquele instante, senti um misto de desafio e entusiasmo, entendendo que aquele era meu primeiro teste prático. Sua curiosidade em saber se eu poderia auxiliá-la da maneira correta era, na verdade, o seu modo de medir o terreno para uma futura parceria. Durante o estágio ela relembrava sua própria jornada como graduanda, compartilhando não só as dificuldades, mas também as superações, o que me deixou mais esperançosa em relação não só a minha vida acadêmica, mas também sobre meu futuro profissional. Isso afetou positivamente a minha identidade profissional docente, pois eu via nela o tipo de profissional que eu quero ser. Sua prática profissional é completamente focada na transformação não só dos alunos, mas também de nós futuros professores. O fato dela ter me apresentado no primeiro dia de aula para os alunos como professora em formação, e não como apenas estagiária, mostra em como ela me via como uma futura colega de trabalho e não como uma “ameaça” como muitos profissionais da área pensam quando veem alguém jovem entrando para a profissão.

Os encontros de orientação também serviam como medidor dos desafios presentes na cultura escolar. Era comum colegas estagiários compartilharem falas que ouviam de seus supervisores, e até mesmo de professores de outras matérias, como: "Não adianta se esforçar com essa turma, eles não querem nada". Na minha visão, a internalização desses discursos representa uma ameaça à construção de uma identidade docente autônoma e crítica. Essas falas, que refletem por vezes a resignação e a estagnação de práticas em certos contextos escolares, podem ser naturalizadas pelo estagiário como "a verdadeira realidade". Isso gera um conflito interno entre a inovação e a tradição, podendo levar à rejeição precoce de novos saberes ou à adoção de uma postura fatalista em relação ao trabalho educativo. A identidade,

assim, corre o risco de se moldar por uma lógica de adaptação passiva às dificuldades, e não de superação criativa das mesmas.

Dessa forma, a experiência com a professora Maria Lindelci mostrou-se um antídoto fundamental contra os discursos de desalento que pontuam a carreira. Ela me fez tomar consciência de que, em minha jornada, irei me deparar com visões cínicas e tentativas de moldar minha identidade com base na frustração alheia. No entanto, ao ter sido recebida com profissionalismo e generosidade, pude construir um alicerce identitário sólido que me permitirá absorver as críticas construtivas, mas também desenvolver a resiliência necessária para resistir àquelas que representam um esvaziamento do sentido transformador da educação.

Considerações finais

Portanto, percebe-se que o estágio supervisionado vai muito além de um requisito curricular da universidade. A observação e a convivência durante o estágio me permitiram compreender que, no cenário educacional, coexistirão referências inspiradoras, como a professora Maria Lindelci, e discursos de desalento. Cabe a cada um de nós, como futuros professores, filtrar criticamente essas influências, resgatando os saberes que fortalecem na nossa jornada e resistindo àqueles que a esvaziam. Nessa experiência, tive a certeza de que a docência é uma escolha diária, por acreditar na potência da educação e por assumir, com responsabilidade, a autoria de uma identidade profissional que seja, acima de tudo, ética, crítica e esperançosa.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, 1996.

NÓVOA, António. *Vidas de Professores*. Porto Editora, 1992.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Vozes, 2002.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

Atividades práticas supervisionadas obrigatórias – 2025

Prefeitura Municipal de Anápolis

Rafael Elias Ferreira Batista[285]

Adriana Aparecida Costa[286]

Resumo: Este relato de experiência descreve as atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionado no setor público, especificamente na Gerência de Contratos da Secretaria Municipal de Saúde da Prefeitura de Anápolis. O estágio teve início em janeiro de 2025 e foi dividido em duas fases: inicialmente, a identificação de problemas organizacionais, como acúmulo de funções, falha na definição de competências e excesso de demandas prioritárias; posteriormente, a proposição e aplicação de soluções administrativas, como a reorganização estrutural, criação de fluxogramas, delegação de responsabilidades e capacitação dos servidores. A prática proporcionou um ambiente de aprendizagem colaborativa, sobretudo diante da recente implementação da Nova Lei de Licitações. Os resultados observados foram a melhoria na eficiência dos processos, agilidade nas contratações e maior valorização do corpo técnico. O estágio reforçou a importância da integração entre teoria e prática, e demonstrou como a atuação ativa do estagiário pode contribuir para a melhoria contínua da gestão pública.

Palavras-chave: estágio supervisionado, contratos, Secretaria Municipal de Saúde, competências, reorganização, fluxogramas, melhoria.

Introdução

As atividades práticas supervisionadas obrigatórias (estágio supervisionado) são parte importante de qualquer grade curricular acadêmica, tendo em vista que possibilita ao aluno vivenciar na prática a teoria observada em sala de aula. Destacam Caetano, Lima e Silva (2024) que "é primordial que a formação dos Cursos Superiores busque assegurar essa importante etapa de conhecimento prático, aliado aos conhecimentos teóricos, adquiridos ao

[285] Graduando em Administração pela Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Nelson de Abreu Júnior. E-mail: rafaelelias@aluno.ueg.br.

[286] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Administração. Pós-graduada em Gestão Estratégica de Marketing pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. E-mail: adriana.aparecida@ueg.br.

longo do curso de formação.”. Essa integração promove o desenvolvimento não somente das competências, mas também dos comportamentos necessários à atividade profissional pretendida.

Para a graduação em Administração, a realização dessas atividades é ainda mais essencial, uma vez que esse curso acadêmico permite um olhar superficial em inúmeros setores profissionais. Desde áreas mais voltadas às ciências exatas (como Contábeis e Economia), até áreas mais humanas (Psicologia e Recursos Humanos) e criativas (Marketing e Empreendedorismo), o curso de Administração age disponibilizando ao aluno diversas opções a serem aprofundadas posteriormente para que ele possa decidir em qual carreira deseja, de fato, ingressar.

No sentido exposto, o estágio supervisionado dá a oportunidade necessária para que o graduando possa garantir que sua escolha não seja direcionada somente pela teoria, mas sim pelo que o mercado de trabalho entrega e exige do profissional. Aranha, Gadelha e Macena (2021) afirmam que " o exercício profissional não pode mais ser compreendido como apenas um conjunto de tarefas adjuntas descritivamente a um cargo ou função, mas se torna a ampliação direta da competência que o indivíduo mobiliza em face de uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa."

Nessa seara, o relato aqui tratado foi realizado na Prefeitura Municipal de Anápolis, especificamente na Secretaria Municipal de Saúde, com início no mês de janeiro de 2025. O órgão público foi selecionado devido a experiências anteriores obtidas em setores diversos, o que corrobora com a intenção supracitada de aprofundar e confirmar como as várias áreas são desenvolvidas na prática. O projeto atual, porém, aborda as atividades realizadas na Gerência de Elaboração de Contratos e Convênios da Diretoria Jurídica da Secretaria Municipal de Saúde, o que permitiu desempenhar novas funções e enriquecer ainda mais a formação acadêmica.

Este relatório tem como objetivo apresentar as atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionado na organização, refletir sobre as adversidades observadas e quais

foram as soluções encontradas para solucioná-las, e destacar a importância da experiência prática para a formação acadêmica e profissional do aluno da graduação em Administração.

A organização

A Prefeitura Municipal de Anápolis é o órgão responsável pela gestão do poder executivo local, incumbida de formular políticas públicas e oferecer serviços essenciais como saúde, educação, segurança e transporte. Essas atribuições estão previstas na Constituição Federal de 1988 e na Lei Orgânica do Município.

Para garantir a eficiência exigida pela Constituição Federal, a prefeitura organiza-se em secretarias específicas, de acordo com a complexidade de cada área. As secretarias de Saúde e Educação, por sua abrangência, são as que demandam maior estrutura e atenção. O estágio supervisionado descrito neste relato ocorreu na Secretaria Municipal de Saúde, a segunda maior do município em número de unidades físicas e servidores.

Devido ao seu porte, a secretaria possui uma gestão descentralizada, com departamentos internos responsáveis pelas atividades administrativas, como Diretorias Administrativas, Financeiras e Jurídicas, além de Gerências de Gestão de Pessoas e Controle Interno. Essa estrutura garante maior autonomia na tomada de decisões, embora a autoridade final continue com o chefe do executivo.

Em contraste, secretarias menores, como a Secretaria Municipal de Comunicação, têm estrutura reduzida e dependem da administração central para funções como orçamento e recursos humanos. Já a Secretaria Municipal de Saúde realiza essas atividades internamente, com apoio das secretarias centrais quando necessário.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

A primeira fase do estágio supervisionado

Com base no exposto, as atividades para este estágio supervisionado foram executadas na Gerência de Elaboração de Contratos e Convênios, anteriormente pertencente à Diretoria Administrativa da Secretaria Municipal de Saúde e posteriormente transferida à Diretoria Jurídica. Internamente, é mais conhecida como Gerência de Contratos e, para fins de facilitar a sua menção, será a identificação utilizada neste relato.

Como o nome sugere, essa gerência cuida da elaboração, edição, celebração e publicação dos termos de contratos e convênios regidos pela secretaria, além de acompanhar os demais termos que são regidos pela administração centralizada, mas que também contemplam a Secretaria Municipal de Saúde. Destacam-se ainda, das atividades executadas pela gerência em questão e realizadas no processo de estágio supervisionado:

I) Elaboração dos termos de contratos e convênios da Secretaria Municipal de Saúde: determinação das cláusulas, consulta de prazos, vigência e valores, controle das prorrogações, análise das supressões ou acréscimos de valores, rescisões e extinções contratuais.

II) Instrução processual: abertura e acompanhamento de processo licitatório, dispensa de licitação e inexigibilidade, análise documental, trâmite processual, elaboração de documentos administrativos (solicitações, justificativas, despachos, notificações, entre outros), acompanhamento de processo.

III) Prestação de contas ao Tribunal de Contas do Município: instrução via COLARE e PNCP.

IV) Atendimento ao público: em especial aos representantes das pessoas físicas e jurídicas as quais possuem contratação vigente ou negociação em andamento com a secretaria.

Para fins de aprendizado no estágio supervisionado, o período de início das atividades foi beneficiado pelas alterações recentes da legislação de contratos públicos, em especial o sancionamento da Nova Lei de Licitações e Contratos Administrativos, Lei Federal n° 14.133

de 1º de abril de 2021, que exigiu a obrigatoriedade das adequações a partir de meados de 2024. Sendo assim, os próprios servidores da Prefeitura Municipal de Anápolis vêm aprendendo e se adequando às novas atualizações, criando-se então um ambiente propício à aquisição de conhecimento pelo estagiário, permitindo que ele aprenda junto aos demais servidores, e à realização de estudos que busquem melhorar a execução das responsabilidades.

A Secretaria Municipal de Saúde, devido a seu porte, possui centenas de contratos e convênios vigentes, e vários processos de contratação em andamento. Tratam-se de contratos de aquisição de bens e produtos (especialmente voltados a remédios, itens médicos e de necessidades básicas), locação de imóveis para a instalação das unidades de saúde, locação e aquisição de veículos, além de contratos para prestação de serviços de vários estabelecimentos de saúde pelo município, como clínicas, laboratórios e hospitais, para que se consiga atender à demanda da população. Quanto aos convênios, estes tratam-se de destinação de verba proveniente de emendas estaduais e federais, parcerias para a execução dos serviços de saúde e com instituições de ensino para proporcionar estágio supervisionado aos cursos das áreas da saúde nas unidades comandadas pela secretaria.

A Gerência de Contratos é constituída por quatro servidores, sendo o gerente, dois assessores e o estagiário, e as atividades da gerência são realizadas por todos os servidores, com exceção das que requerem acessos exclusivos do cargo de chefia, sendo estas realizadas então exclusivamente pelo gerente. Ainda há suporte da Gerência Jurídica, que também compõe a Diretoria Jurídica e que, embora realizem atividades diversas, ambas participam do processo de contratação.

Embora o teor contratual varie bastante de um termo para outro, a estruturação das atividades realizadas pela Gerência de Contratos é bastante padrão, principalmente devido às normas, leis e regulamentos aos quais precisam estar de acordo. Devido a essa padronização, a identificação de problemas e pontos para melhoria torna-se mais simples, uma vez podem ser aplicados de forma geral para diversas situações

Dessa forma, durante os primeiros meses do período estagiado (entre janeiro e maio de 2025), foram identificados os seguintes pontos principais que se apresentaram como obstáculos, dificuldades ou até mesmo impedimentos na realização das atividades da gerência:

1) A quantidade de contratos/convênios sob a administração da gerência:

2)

Com apenas quatro servidores lotados no departamento, estes são responsáveis por mais de centena de contratos/convênios já realizados e em processo de realização, sendo necessário manter o controle dos prazos, redigir as minutas, realizar reajustes, além da elaboração e coleta de diversos outros documentos relevantes ao processo contratual.

2) A falta de definição clara quanto às competências da Gerência:

Durante várias etapas de todo o processo contratual, diversos outros departamentos precisam atuar direta e indiretamente para o trâmite processual. Porém, em muitos momentos, seja pela falta de definição da competência ou apenas para que se agilize o trâmite, cabe à Gerência de Contratos a execução das etapas que são de competência ou que seriam melhor executadas por outros departamentos. A exemplo, tem-se as etapas que demandam conhecimento técnico do objeto a ser contratado que seriam melhor executadas pelo departamento que demanda tal objeto, uma vez que é este quem possui as informações relevantes quanto ao que, como e porque a contração deve ocorrer. Isso acaba por acumular a gerência com responsabilidades que vão além da sua capacidade.

3) A demanda prioritária/emergencial excessiva das contratações:

A maioria dos contratos/convênios, prorrogações e reajustes contratuais acontecem em demanda de urgência, e há grande cobrança por parte da secretaria para o cumprimento dos prazos. Com a constante necessidade de priorizar uma contratação nova enquanto a anterior

ainda está em processo de resolução, a gerência fica impossibilitada de seguir os trâmites processuais corretamente, o que acaba gerando atrasos ainda maiores e sobrecarregando os servidores envolvidos.

A segunda fase do estágio supervisionado

Para os meses subsequentes (junho a setembro de 2025), o foco do estágio se manteve na observação de alternativas para que os conflitos enumerados pudessem ser solucionados, e se seus resultados foram relevantes. Devido as questões propostas não serem referentes ao estágio supervisionado em si, mas sim em relação a toda a Gerência de Contratos, a busca por formas de remediar os problemas foi realizada em conjunto com as Diretorias Administrativa e Jurídica, com participação de outros departamentos que influenciam direta ou indiretamente o processo de contratação, e com decisão emitida pela autoridade máxima da secretaria, a Secretária Municipal de Saúde.

O primeiro passo tomado foi a respeito da estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Saúde, pois já era tema de discussões anteriores desde o início da vigência administrativa atual e que coincidiu com o início do estágio supervisionado. A estrutura anterior colocava a Gerência de Contratos dentro da Diretoria Administrativa, muito embora a temática de celebração contratual seja mais condizente com os departamentos jurídicos, tendo em vista a vinculação de leis e regulamentos, edição de cláusulas, determinação de obrigações e direitos, entre outros.

O segundo passo tomado foi a respeito das competências de cada departamento, uma vez que diversos departamentos participam do processo de contratação. Essa diversidade naturalmente prejudica a tramitação processual, e ela é inalterável devido às várias necessidades que fazem do processo. Cada departamento contribui de forma obrigatória e intrasferível, e a delimitação de suas responsabilidades e prazos deve ser clara para que haja a fluidez devida dos trâmites, e evitando mais delongas dos que as que já normalmente existem.

Já o terceiro passo tomado foi na definição de prioridades, manutenção e controle das celebrações de contratos e convênios da secretaria. Como apontam as adversidades

enumeradas anteriormente, o excesso de demandas prioritárias ocasiona dano à contratação, tendo em vista que ao priorizar uma demanda específica, as anteriores ficam sobrestadas até momento oportuno. A situação se torna um problema quando novas demandas são dadas como prioritárias enquanto já existem prioridades anteriores. É preciso definir o que focar, o que sobrestar, o que suspender, e quais são os critérios a serem levados em consideração para isso.

Com todas essas considerações, após a discussão de inúmeras possíveis abordagens a serem seguidas, as seguintes soluções foram encontradas e que resultaram em impactos positivos para a execução das atividades da Gerência de Contratos. Salienta-se que as soluções foram apresentadas conforme a experiência de gestão de todos os envolvidos, sem referência teórica, autoral ou regulamentar direta.

a) Desvinculação da Gerência de Contratos da Diretoria Administrativa e sua vinculação à Diretoria Jurídica;
b) Atribuição de competências para a nova vinculação;
c) Definição dos responsáveis participantes dos processos da gerência;
d) Elaboração e atualização dos fluxogramas dos processos realizados na gerência;
e) Delegação das competências das chefias a autoridades menores;
f) Participação em cursos de aprimoramento.

Os resultados começaram a surgir imediatamente e, embora estejam em vigor há relativamente pouco tempo, já pode-se inferir que são majoritariamente positivos. Isso sugere que a formação na qual se encontrava a gerência anteriormente necessitava de manutenção para que pudesse se adequar à nova legislação, que passou a impor uma série de novas obrigações que, por um lado facilitaram a execução e a segurança dos contratos administrativos públicos, mas, por outro lado, demandam aprimoramento dos processos existentes e dos próprios servidores.

Os resultados

A priori, a solução que mais foi notada positivamente foi a vinculação da Gerência de Contratos à Diretoria Jurídica. Essa vinculação foi aplicada também na estrutura física da diretoria, que uniu as equipes das duas gerências que nela constavam (Contratos e Jurídica). Como dito anteriormente, a elaboração dos documentos contratuais demanda conhecimento técnico da organização e das leis que regem a situação a ser contratualizada. Manter contato direto com a equipe responsável pelas questões jurídicas da Secretaria Municipal de Saúde permite maior acurácia na documentação produzida pela gerência. Isso possibilita que ocorra pouco ou nenhum retrabalho oriundo de falta ou exagero de informações na contratualização, ou de erro material ou legal, além de conseguir uma base legislativa forte para que se garanta a execução de todos os direitos e deveres apropriados da contratação.

Com essa vinculação, parte da obrigação documental e processual foi transferida à equipe da Gerência Jurídica, desafogando a diminuta equipe da Gerência de Contratos e permitindo que seja dada a devida atenção a outras prioridades. Essa transferência agiliza o fluxo processual, visto que ambas gerências podem trabalhar em conjunto no mesmo tema quando necessário, reduzindo pela metade o tempo necessário para a execução das atividades, a depender de quais sejam.

Na sequência, a fim de solucionar as adversidades encontradas referente às cobranças na gerência de atribuições que dela não competem, ocorrem a definição das responsabilidades na contratualização. O que é devido das Gerências de Contratos e Jurídica permanecem, e o que não é devido foi atribuído aos setores que mais possuem conhecimento, competência ou facilidade para a execução. A definição de funções claras no processo de contratualização permite fluidez no trâmite processual, pois todos os envolvidos passam a ter ciência em de onde o processo vem, para onde vai, e o que deve ser feito nesses setores.

Aliado a isso, tem-se o desenho dos fluxogramas dos processos que acontecem na Gerência de Contratos. Neles são descritos de quem é a responsabilidade de cada etapa, e permitem acompanhar também toda a documentação necessária para a realização do processo. “O próprio ato de elaborar o fluxograma vai melhorar o conhecimento do processo e começar a desenvolver o trabalho de equipe necessário para descobrir aprimoramentos” (OAKLAND,

1994). Esses desenhos estão disponíveis a qualquer interessado, e retira da gerência o questionamento quanto ao andamento processual: o interessado pode pesquisar onde o processo se encontra no momento, e pelo fluxograma é possível verificar o que precisa ser feito naquele departamento, e cobrar ações diretamente do responsável.

E na intenção de facilitar a adequação dos departamentos às novas leis, foram ministrados cursos de aprimoramento profissional aos servidores diretamente ligados aos processos de contratualização. Tal aprimoramento não só afeta positivamente os servidores, uma vez que se sentem melhor valorizados pela instituição, como também afeta a prática e o desempenho do serviço público em que atua. Lima Filho (2022) mesmo concorda que "é prudente que cada unidade gestora promova o desenvolvimento integral dos servidores, buscando a excelência na qualidade dos serviços e o progresso na aquisição de competências individuais e profissionais, que agreguem valor as atividades desempenhadas".

Todos os resultados aqui relatados serão analisados ao fim do ano-exercício atual para que possam ser verificados erros e possibilidades de otimização, mantendo-se assim um ciclo de melhoria contínua a fim de aperfeiçoar o funcionamento da administração pública. Essa melhoria é tanto uma necessidade quanto uma obrigação, conforme rege o princípio da eficiência descrito na Constituição Federal de 1988. Sendo assim, manter as boas práticas desse tipo de gestão promove o progresso não só da Prefeitura Municipal de Anápolis, mas de toda a sociedade.

Considerações finais

A realização do estágio supervisionado na Gerência de Elaboração de Contratos e Convênios da Secretaria Municipal de Saúde da Prefeitura Municipal de Anápolis resultou em uma experiência bastante significativa na formação tanto acadêmica quanto profissional. No decurso do período, foi possível observar a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula e também participar de forma ativa na identificação de problemas estruturais e processuais, além de propor soluções concretas a essas questões administrativas.

Os desafios da gestão pública são muitos, e puderam ser bem destacados no âmbito contratual e jurídico, porém esses mesmos desafios permitiram o desenvolvimento de habilidades técnicas e de análise crítica, fora o trabalho em equipe. Ainda que em formato de estágio, foi possível observar o quanto o envolvimento participativo dos responsáveis pode gerar impactos no ambiente organização, trazendo melhorias, inovação de facilitando a adaptação.

Os resultados positivos obtidos a partir das mudanças implantadas, como a reorganização administrativa, a definição clara de competências, a criação de fluxogramas e o investimento em capacitação, reforçam a importância do aprendizado contínuo e da valorização do servidor público. Dessa forma, pode-se afirmar que o principal papel do estágio supervisionado foi atingido: preparar o profissional para as complexidades, demandas e adversidades do mercado de trabalho, utilizando-se da prática reflexiva e propositiva.

Referências

ARANHA, Ágata Cristina Marques; GADELHA, Maria Aldeisa; MACENA, Raimunda Hermelinda Maia. *Desenvolvimento de competências e o estágio supervisionado da licenciatura em Educação Física*. Paraná: Atena, 2021.

CAETANO, Viviane Gislaine; LIMA, Daniele Doroteia Rocha da Silva de; SILVA, Livia Sousa da. *Estágio supervisionado e formação de professores/as na Amazônia*: saberes, experiências e itinerários constitutivos. São Paulo: Dialética, 2024.

LIMA FILHO, José Batista de. *A importância da qualificação profissional permanente do servidor público como forma de atendimento dos princípios da eficiência e da continuidade dos serviços públicos.* Conselho Nacional de Controle Interno, Palmas, 06/12/2022. Disponível em: https://conaci.org.br/noticias/a-importancia-da-qualificacao-profissional-permanente-do-servidor-publico-como-forma-de-atendimento-dos-principios-da-eficiencia-e-da-continuidade-dos-servicos-publicos. Acesso em: 06 out. 2025.

OAKLAND, John S. *Gerenciamento da Qualidade Total.* São Paulo: Nobel, 1994.

Brincando com os números: uma viagem pelo mundo da matemática

Rafaela Teixeira de Souza

Bruno Vinícius da Costa Braga

Resumo: Este relato de experiência apresenta as práticas pedagógicas desenvolvidas no Estágio Supervisionado da Educação Infantil, realizado na turma do Infantil 5 do CMEI Maria Capuzzo Cremonez, em Anápolis-GO. O trabalho foi construído em duas etapas: observações iniciais, que permitiram compreender a rotina, a organização da instituição e as necessidades da turma; e a realização do projeto "Brincando com os Números: uma viagem pelo mundo da matemática", que buscou desenvolver noções de contagem, sequência numérica, associação número-quantidade e resolução de problemas simples, por meio de estratégias lúdicas e interativas. As atividades envolveram músicas, histórias infantis, jogos matemáticos, exploração de materiais concretos, brincadeiras corporais e momentos de socialização. Foram utilizadas propostas como bingo dos números, caça aos números, sequência numérica com balões, circuito, pular corda contando, amarelinha, caixa sensorial dos números, leitura das histórias: Eu, o Vovô e os Números, A Escola dos Números e A Joaninha que perdeu as pintinhas. O relato evidencia que o brincar é uma prática essencial na Educação Infantil, conforme orienta a BNCC (2017) e o PPP do CMEI (2024), favorecendo aprendizagens significativas, protagonismo infantil, cooperação e desenvolvimento integral.

Palavras-chave: ludicidade; matemática; educação infantil.

Introdução

A Educação Infantil é reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9394/96 como a primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade educativa o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, devendo ser organizada a partir dos eixos estruturantes das interações e da brincadeira. Nesse sentido, a criança deve ser entendida como sujeito ativo, capaz de construir conhecimentos por meio de experiências significativas que mobilizem sua imaginação, criatividade e capacidade de resolução de problemas.

Nessa direção, o ensino da matemática na infância é muitas vezes visto como um desafio, devido à concepção tradicional que a associa a cálculos abstratos e mecânicos.

Entretanto, o contato com a matemática na Educação Infantil deve acontecer de maneira natural, vinculada às situações cotidianas e mediada por jogos, histórias e brincadeiras que despertem interesse e curiosidade. Assim, a partir das experiências do Estágio Supervisionado na Educação Infantil, foi possível elaborar o Projeto de Mediação Pedagógica "Brincando com os Números: uma viagem pelo mundo da matemática", com o objetivo de oferecer experiências que desenvolvessem a contagem, a sequência numérica, a relação número-quantidade e o raciocínio lógico de forma prazerosa e interativa. Tal objetivo está articulado com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola campo de estágio, na medida em que prevê as práticas pedagógicas de forma contextualizada, lúdicas e centradas na criança, destacando o protagonismo infantil, o brincar e a interação como bases para o processo de ensino-aprendizagem.

Desenvolvimento

Nas observações iniciais do estágio supervisionado, notou-se que as atividades pedagógicas estavam voltadas para o acolhimento e a adaptação das crianças. Nesses encontros, observou-se que a turma era participativa, mas também apresentava diferentes níveis de atenção, o que exigia mediações diferenciadas. Foram realizadas músicas de roda, brincadeiras de apresentação, pinturas com guache, atividades de colagem e desenhos livres.

Datas comemorativas também marcaram a rotina, como o Dia Mundial do Autismo, em que as crianças participaram de rodas de conversa, músicas e produções com a cor azul, e o Dia das Mães, com ensaios de apresentações e confecção de lembrancinhas. Essas experiências mostraram a importância da escola como espaço de construção de vínculos afetivos e valorização das famílias.

Essas observações iniciais permitiram identificar o interesse das crianças por atividades práticas e visuais, servindo de base para a escolha posterior de estratégias para o projeto de matemática. Na implementação do projeto, foram trabalhadas noções de cores, formas geométricas, letras e sílabas, sempre por meio de atividades lúdicas como jogos de associação,

músicas e rodas de conversa. Tais atividades foram organizadas a partir do campo de experiências da BNCC "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", que prevê que as crianças sejam incentivadas a observar, comparar, contar e estabelecer relações matemáticas em diferentes situações do cotidiano.

A contação de histórias foi um recurso inicial para introduzir a temática. A história "Eu, o Vovô e os Números" mostrou às crianças como os números aparecem em situações familiares, promovendo identificação e diálogo. Já a narrativa "A Escola dos Números" favoreceu a compreensão da sequência numérica, ao apresentar personagens que precisavam se organizar em ordem. Por fim, "A Joaninha que perdeu as pintinhas" incentivou a contagem e a associação número-quantidade, de maneira lúdica e simbólica. Durante as leituras, as crianças foram estimuladas a levantar hipóteses, responder perguntas e relacionar as histórias com experiências do cotidiano. Essa participação ativa reforçou o caráter interativo da atividade.

Foram desenvolvidas diversas atividades lúdicas, entre elas destacamos: a) bingo dos Números: as crianças identificaram e marcaram os números sorteados, trabalhando a atenção e o reconhecimento dos numerais; b) caça aos números: cartões com números foram escondidos pela sala, e os alunos precisavam encontrá-los e organizá-los em ordem crescente; c) circuito Numérico: percurso com desafios de pular, correr e encontrar números, integrando movimento corporal e raciocínio lógico.

O movimento corporal foi integrado ao aprendizado matemático, por meio de atividades corporais e coletivas, tais como: amarelinha numérica, na qual as crianças pularam sobre números de 1 a 10, reforçando a sequência; brincadeira de pular corda contando: cada salto era acompanhado da contagem, estimulando atenção, ritmo e cooperação em grupo.

Outra brincadeira que gerou grande entusiasmo nas crianças foi a sequência numérica com balões. Foram organizados alguns balões com números dentro, após estourarem, as crianças precisavam organizar os números na ordem correta. A atividade, cooperação e riso coletivo, ao mesmo tempo em que reforçou noções de sequência. Na atividade caixa sensorial dos números, foram disponibilizados números confeccionados em diferentes texturas. As

crianças exploraram o material com o tato, favorecendo a aprendizagem multissensorial e o reconhecimento das formas numéricas

A matemática foi introduzida na rotina diária do agrupamento. O momento da chamada foi transformado em oportunidades de aprendizagem matemática, por meio da contagem das crianças presentes, identificação daquelas ausentes, organização dos numerais no quadro relacionando as noções de quantidades. Essa rotina favoreceu a autonomia, o raciocínio lógico e a compreensão do uso social dos números.

Ao final de cada regência, foi solicitado a turma um desenho Numberblocks, que trabalha números com personagens que interagem e resolvem problemas. Essa prática marcou a rotina da despedida, reforçando aprendizagens matemáticas de maneira divertida e acessível. Em diversos momentos, as crianças foram convidadas a ir ao quadro para resolver pequenos problemas matemáticos de adição, completar sequências ou identificar números. Essa prática fortaleceu a autonomia, a autoestima e a participação ativa.

Por fim, foi realizada uma atividade individual em papel, para registrar a aprendizagem de cada criança. O portfólio serviu como instrumento de acompanhamento, além de valorizar a produção individual. De forma geral, as atividades alcançaram os objetivos propostos, promovendo a construção coletiva e individual do conhecimento matemático de forma lúdica, prazerosa e significativa. As atividades mostraram a importância da diversificação de estratégias para contemplar os diferentes estilos de aprendizagem. Algumas crianças demonstraram maior facilidade na contagem oral, outras no reconhecimento visual dos números e outras ainda precisaram de apoio para associar número e quantidade.

O projeto pedagógico da instituição se fez presente em cada escolha metodológica, pois todas as atividades tiveram caráter lúdico, coletivo e integrador. O brincar foi constantemente valorizado, e as crianças se colocaram como protagonistas ao participar, criar estratégias e cooperar com os colegas. Além disso, observou-se que as experiências favoreceram o desenvolvimento não apenas do raciocínio lógico-matemático, mas também da coordenação motora, linguagem oral, autoestima e socialização. A inclusão da matemática em momentos

de rotina, como a chamada e a despedida com Numberblocks, mostrou que o ensino não se limita a atividades específicas, mas pode estar presente em todo o cotidiano escolar.

Considerações finais

O desenvolvimento do *Projeto Brincando com os Números* no estágio supervisionado evidenciou que a matemática na Educação Infantil deve ser vivida de forma prazerosa, contextualizada e significativa. A ludicidade mostrou-se como recurso pedagógico essencial para garantir aprendizagens duradouras, permitindo que as crianças se apropriem dos números de forma natural e alegre.

O projeto pedagógico da instituição foi fundamental como norteador, reforçando o compromisso da instituição com o brincar, a inclusão e o protagonismo infantil. A articulação entre as observações iniciais, que revelaram o perfil e as necessidades da turma, e a execução do projeto matemático, permitiu a construção de uma prática pedagógica coerente e eficaz.

A experiência foi igualmente enriquecedora no processo de formação os estudantes de estágio, possibilitando compreender a complexidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil e a necessidade de planejamento intencional, sensível e flexível. Conclui-se que a matemática pode (e deve) ser ensinada na infância de forma lúdica, criativa e interativa, valorizando o brincar como forma de aprender e respeitando o ritmo e a singularidade de cada criança.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC, 2017.

CMEI Maria Capuzzo Cremonez. *Projeto Político-Pedagógico – PPP*. Anápolis, 2024.

Letramento, espaço e mediações na Educação Infantil: relato de estágio no Infantil IV

Raquel Ramos Villa Verde[287]

Cibele Pimenta Tiradentes[288]

Resumo: Este relato apresenta resultados de um estágio supervisionado em Educação Infantil realizado no CMEI Mário Quintana, em Anápolis-GO, com uma turma do Infantil IV, ao longo de dez encontros de observação uma vez por semana. O objetivo foi observar a rotina institucional, organização do espaço e mediações docentes se relacionam aos processos iniciais de alfabetização e de pensamento lógico-matemático. As primeiras impressões indicaram que a disposição retangular da sala, deixando crianças de lado em relação à frente, fragilizou atenção e engajamento, e tenham favorecido participação e exploração. Na alfabetização, observaram-se propostas contextualizadas, com forte heterogeneidade entre hipóteses de escrita. Em matemática, apareceram dificuldades em contagem oral, reconhecimento e registro de numerais, sugerindo escassez de experiências concretas e lúdicas. A sobrecarga docente e a ausência de apoio em sala limitaram a atenção individualizada. Aponta-se, como encaminhamento, intervenção focada em estações, jogos e atividades significativas que promovam equidade e avanço das aprendizagens.

Palavras-chave: educação infantil; estágio supervisionado; alfabetização e letramento; pensamento lógico-matemático; organização do espaço pedagógico.

Introdução

O estágio supervisionado é componente essencial na formação inicial docente por articular teoria e prática no cotidiano escolar, favorecendo a reflexão crítica sobre a profissão e a compreensão situada dos processos de ensino-aprendizagem. Neste sentido, relatos de experiência assumem relevância acadêmica e formativa por documentar observações, escolhas pedagógicas, limites institucionais e aprendizados que emergem do confronto com a realidade concreta da escola.

Este artigo apresenta um relato de experiência realizado no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Mário Quintana, em Anápolis-GO, com uma turma do Infantil IV.

[287] Graduanda do Curso de pedagogia. E-mail: raquelrvillaverde@gmail.com.br.

[288] Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia Mestre em Ciências Ambientais e Saúde pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. E-mail: cibele.tiradentes@ueg.br.

Ao longo de um semestre letivo, foram efetuados dez encontros de observação, sempre no período da manhã, com frequência de uma vez por semana. Por se tratar da primeira vivência efetiva em escola, a experiência potencializou a atenção ao cotidiano e às condições concretas do trabalho docente, incluindo a organização do espaço pedagógico, às rotinas institucionaisa disponibilidade de recursos materiais, bem como os desafios de acompanhamento individual das crianças.

O assunto tratado centra-se nas relações entre rotina, organização do espaço e mediações pedagógicas na Educação Infantil, com atenção especial aos processos iniciais de alfabetização e ao pensamento lógico-matemático. A elaboração deste relato se justifica pela necessidade de explicitar como as condições estruturais e as escolhas didático-metodológicas incidem sobre a participação, a atenção e a aprendizagem das crianças, evidenciando tensões e possibilidades para práticas mais dialógicas, significativas e equitativas.

Desta forma, o objetivo geral deste trabalho foi analisar criticamente a experiência de observação em uma turma do Infantil IV, destacando como a rotina institucional, a organização do espaço e as mediações docentes se relacionam com os processos de aprendizagem.

Os objetivos específicos foram: 1) descrever o contexto, a rotina e a organização espacial da sala; 2) identificar limites e potencialidades observados nos campos da alfabetização e do raciocínio lógico-matemático; 3) refletir sobre aprendizagens formativas decorrentes desta primeira vivência na Educação Infantil.

Desenvolvimento

Primeiras impressões: ambiente, rotina e adaptação

A organização do espaço emergiu como aspecto central. Na turma do Infantil IV, uma média de 20 crianças, as carteiras configuravam-se em formato retangular, deixando parte das crianças sentadas de lado em relação à frente. Na prática, observou-se perda de contato

visual e maior suscetibilidade à distração. À luz de Malaguzzi (2016), que concebe o ambiente como "terceiro educador", a disposição física comunica expectativas de participação e pode facilitar ou bloquear o fluxo da atenção e a circulação de vozes.

Também foram identificados momentos resultantes de rotina bem-sucedida. Durante leituras, verificou-se silêncio atento; em propostas com massinhas e blocos de montar, as crianças exploraram os materiais e, por vezes, recriaram elementos da aula como a modelagem espontânea da letra que foi trabalhada no dia (figura 1). Tais episódios corroboram a centralidade do brincar e de materiais intencionalmente selecionados para a expansão de experiências de linguagem e letramento no Ensino Infantil (Kishimoto, 2011; Brasil, 2017).

Figura 1 - Letra "E" de massinha feita espontaneamente

Fonte: Autora, 2025.

As crianças interagem bem entre si, demonstrando bom desenvolvimento em laços afetivos. Embora algumas apresentem maior dificuldade em respeitar regras ou responder a comandos imediatos da professora, no geral, a turma se mostra organizada e receptiva à condução da rotina. Um exemplo disso é o momento da leitura: durante esse tempo, todos se mantêm atentos e em silêncio, demonstrando não apenas respeito à professora, mas também apreço pelo momento de histórias literárias.

Em síntese, as primeiras impressões indicam que espaço e rotina são variáveis estruturantes da qualidade das experiências educativas: arranjos pouco intencionais tendem a fragilizar atenção e engajamento; arranjos coerentes com os objetivos pedagógicos potencializam participação, autonomia e mediações qualificadas.

Alfabetização e letramento na Educação Infantil

A alfabetização na Educação Infantil ganha sentido quando vinculada a práticas sociais de leitura e escrita, em contextos que dialogam com a experiência das crianças. Nessa direção, o letramento, entendido como participação em usos socialmente significativos da linguagem escrita, amplia o foco para além do domínio do código, valorizando situações autênticas, lúdicas e culturalmente situadas (Soares, 2003; Brasil, 2017).

Durante o período de observação no Infantil IV do CMEI Mario Quintana, foi possível acompanhar diferentes momentos em que a alfabetização apareceu nas atividades da turma. Uma das propostas envolveu completar letras faltantes (M e E) na palavra “mamãe”, em alusão à semana do Dia das Mães (figura 2).

Figura 2 - Atividade em alusão ao Dia das Mães

Fonte: Autora, 2025.

Essa atividade revela uma tentativa de contextualizar a alfabetização a partir do cotidiano e das experiências significativas das crianças, o que está alinhado à concepção de letramento defendida por Magda Soares (2003), que destaca a importância de inserir a linguagem escrita em práticas sociais reais e com sentido para os alunos.

Ao mesmo tempo, evidenciou-se heterogeneidade nas trajetórias: enquanto algumas crianças já registravam o próprio nome com autonomia, outras permaneciam em estágios iniciais de diferenciação gráfica, o que demanda mediações intencionais que respeitem tempos e hipóteses diversas (figura 3 e 4). A literatura recomenda a oferta de tarefas abertas, materiais variados e intervenções pontuais do adulto, com foco na escuta diagnóstica e no avanço da hipótese de cada criança (Soares, 2016; Brasil, 2017).

Figura 3 - Alunos escrevendo livremente com giz

Fonte: Autora, 2025.

Figura 4 - Escrita do nome de aluna

Fonte: Autora, 2025.

As condições de trabalho e organização da sala incidem diretamente nessas mediações. Turmas numerosas e ausência de apoio em sala dificultam a atenção individualizada, podendo ampliar desigualdades no processo de alfabetização inicial. Para mitigar esse efeito, são recomendadas estratégias de rotação de estações, agrupamentos produtivos por proximidade de hipóteses e momentos breves de minilições focadas, sem perder de vista o caráter lúdico e o vínculo com práticas sociais da escrita (Perrenoud, 2000; Brasil, 2017).

Reconhecimento de numerais e defasagens no desenvolvimento matemático

Em contraste com a familiaridade que muitas crianças demonstram com o alfabeto, foi possível observar maiores dificuldades no campo da matemática. Quando a professora conduzia a sequência numeral, por exemplo, apenas uma minoria acompanhava a sequência corretamente, ao passo que a maior parte das crianças se dispersava ou se confundia, demonstrando não dominar a contagem oral. Essa dificuldade se tornava ainda mais evidente nas atividades de registro: muitos alunos não conseguiam identificar visualmente os numerais nem os representar graficamente.

As observações indicam que há uma defasagem significativa entre os diferentes níveis de compreensão do número: o reconhecimento, a contagem e a escrita simbólica parecem se desenvolver de forma dissociada. Essa fragmentação sugere que as crianças não estão tendo oportunidades suficientes de construir o conceito de número a partir de situações concretas e significativas, o que é fundamental na Educação Infantil.

De acordo com Kamii e DeVries (1991), o pensamento lógico-matemático na infância se desenvolve por meio da ação da criança sobre o mundo, especialmente quando ela é incentivada a classificar, comparar, ordenar e quantificar objetos reais em contextos que façam sentido. Isso pressupõe propostas que vão além da repetição mecânica da sequência numérica, permitindo que a criança compreenda o número como uma construção mental e não apenas um símbolo gráfico.

Contudo, a rotina pedagógica observada revela uma ênfase maior nas atividades relacionadas à linguagem escrita do que nas atividades voltadas ao desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. Essa diferença revela uma hierarquização dos saberes no cotidiano escolar, em que a linguagem escrita ocupa um lugar privilegiado em relação a outras áreas do conhecimento. Ainda que essa escolha possa ser influenciada por diversas questões didáticas ou formativas, há também fatores estruturais que limitam a ação da docente. Sem o apoio de uma assistente em sala, a professora precisa tomar decisões sobre

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

onde concentrar seus esforços e tempo, muitas vezes, resultando em maior atenção às áreas com mais visibilidade e cobrança, como a alfabetização tradicional.

Essa sobrecarga compromete a intencionalidade pedagógica necessária para garantir experiências mais equilibradas entre os campos de conhecimento. Como consequência, as crianças que já demonstram dificuldades na área da matemática tendem a permanecer sem apoio para superá-las, o que pode gerar lacunas importantes para o futuro da aprendizagem escolar.

Considerações Finais

O estágio realizado no CMEI Mário Quintana permitiu uma vivência na realidade da Educação Infantil, revelando tanto suas potencialidades quanto seus limites. Ao acompanhar o desenvolvimento de uma turma do Infantil IV, foi possível perceber como a rotina estruturada e o acolhimento favorecem a socialização, a autonomia e o envolvimento das crianças com as práticas escolares. Entretanto, também ficou evidente que o trabalho docente é atravessado por uma série de desafios estruturais que comprometem a efetivação de uma prática realmente equitativa.

Apesar de o esforço da professora em conduzir a turma com sensibilidade e organização, a ausência de uma assistente, o número elevado de crianças e a exigência de cumprir um currículo extenso tornam quase inviável atender às especificidades de cada aluno.

Isso impacta diretamente no desenvolvimento da aprendizagem, especialmente nos campos da linguagem escrita e da matemática. Foi possível observar crianças com níveis muito distintos de compreensão e domínio de habilidades básicas, mas que recebem as mesmas propostas, sem mediações adequadas. O resultado é o acirramento das desigualdades já presentes.

A alfabetização tem sido abordada de forma contextualizada, o que favorece a significação das atividades. No entanto, no campo da matemática, as práticas ainda são escassas e pouco exploradas. A contagem oral ou a escrita mecânica dos numerais não têm

sido suficientes para promover uma construção real de conceitos matemáticos. Isso evidencia a necessidade de ampliar e qualificar as vivências matemáticas, ancorando-as em atividades lúdicas, concretas e com sentido para as crianças.

Diante desse cenário, o relatório aponta para a necessidade de uma intervenção pedagógica que amplie as experiências matemáticas da turma por meio de propostas que envolvam contagem com sentido, comparação de quantidades, jogos de regras simples e organização de dados. A intenção é contribuir, no segundo semestre, com uma prática que valorize o protagonismo das crianças na construção do pensamento lógico, respeitando seus ritmos e modos de aprender.

Essa experiência reforça que o estágio não deve ser apenas um espaço de reprodução de práticas prontas, mas um campo fértil para análise crítica, escuta atenta e produção de conhecimento pedagógico comprometido com a transformação da realidade escolar.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017.

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. *Número em contexto*: implicações do construtivismo para o ensino da matemática na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1991.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MALAGUZZI, Loris. *As cem linguagens da criança:* a abordagem de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2016.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização: a questão dos métodos.* São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização e letramento.* São Paulo: Contexto, 2003.

Relato de experiência de estágio obrigatório

Ravyla Ribeiro[289]

Sumaya Miguel José[290]

Resumo: Este relato de experiência apresenta vivências de regência realizadas na Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva, no contexto do estágio supervisionado em Pedagogia, com foco em Língua Portuguesa e Matemática. Em Língua Portuguesa, trabalhou-se com os dígrafos lh e nh, promovendo a consciência fonológica por meio de explicações, ditado, correção coletiva e atividade de completar palavras. Já em Matemática, buscou-se consolidar a compreensão das operações de adição e subtração com unidades, dezenas e centenas, enfatizando o valor posicional e a resolução de cálculos com e sem reagrupamento. As atividades foram planejadas e desenvolvidas à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e de referenciais teóricos como Ferreiro e Teberosky (1999) e Lorenzato (2006), ressaltando a importância de metodologias diversificadas e recursos lúdicos. Os resultados indicaram avanços significativos dos alunos, embora tenham sido observadas dificuldades na subtração com reagrupamento e no uso dos dígrafos por parte de alguns estudantes. Do ponto de vista da formação docente, destacou-se a relevância do estágio para a construção da identidade profissional e para o desenvolvimento da autonomia e da confiança no exercício da prática pedagógica.

Palavras-chave: regência; alfabetização; estágio supervisionado.

Introdução

A prática da regência no estágio supervisionado constitui uma das etapas mais relevantes e desafiadoras da formação inicial em Pedagogia. Trata-se de um momento em que a teoria discutida no ambiente acadêmico se materializa em ações concretas diante da turma, permitindo ao licenciando vivenciar, na prática, o que antes era apenas objeto de estudo. Esse contato direto com a realidade escolar oferece oportunidades para desenvolver habilidades docentes, experimentar metodologias, refletir criticamente sobre o processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo, construir a identidade profissional.

O presente relato reúne experiências de regência realizadas na Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva, em setembro de 2025, em duas áreas fundamentais do currículo:

[289] Graduanda do Curso de Pedagogia. E-mail: ravylacrv2016@gmail.com.
[290] Graduanda do Curso de Pedagogia. E-mail: sumaya.miguel@gmail.com.

Língua Portuguesa e Matemática. Em Língua Portuguesa, o foco esteve nas sílabas complexas, especificamente nos dígrafos lh e nh, que representam um marco no avanço da consciência fonológica dos estudantes em processo de alfabetização. Em Matemática, o objetivo central foi consolidar o domínio das operações de adição e subtração com números compostos por unidades, dezenas e centenas, reforçando a compreensão do valor posicional.

Ambos os momentos de regência foram planejados à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que ressalta a importância de oferecer experiências significativas, lúdicas e contextualizadas, capazes de promover não apenas a memorização de conteúdos, mas o desenvolvimento da compreensão crítica e autônoma dos saberes escolares. Além disso, fundamentamo-nos em Ferreiro e Teberosky (1999), cujos estudos apontam que a criança constrói hipóteses próprias sobre o funcionamento da escrita ao longo do processo de alfabetização, e em autores da educação matemática, como Kamii (1995) e Lorenzato (2006), que defendem o uso de materiais concretos e situações-problema como ferramentas indispensáveis para a compreensão de conceitos abstratos.

Este relato tem, portanto, como objetivos: Descrever de maneira detalhada as experiências vivenciadas nas aulas de língua portuguesa e matemática; analisar os resultados observados, tanto em relação ao aprendizado dos alunos quanto ao desenvolvimento da prática docente; refletir sobre os desafios enfrentados, destacando a importância do estágio supervisionado para a formação do futuro pedagogo.

Desenvolvimento

As experiências de regência na Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva, realizadas em setembro de 2025, marcaram etapas importantes no processo de formação docente, pois permitiram vivenciar situações concretas de ensino em diferentes áreas do conhecimento, articulando teoria e prática pedagógica. Em ambas as aulas, buscou-se desenvolver nos alunos habilidades específicas, ao mesmo tempo em que se exercitava a capacidade da estagiária de conduzir uma turma de forma segura, planejada e reflexiva.

A primeira experiência de regência nesse período ocorreu em uma aula de Língua Portuguesa, cujo foco estava nas sílabas complexas, mais especificamente nos dígrafos lh e nh. O preparo para esse momento envolveu estudo prévio de materiais teóricos, como textos e vídeo-aulas, além da confecção de uma atividade complementar, validada pela professora regente. O início da aula seguiu a rotina já estabelecida pela turma: registro da tarefa de casa no quadro, que incluía atividades de Matemática do livro didático e treino de leitura fluente, e posterior conferência individual das agendas. Esse cuidado revelou-se essencial, uma vez que muitos alunos incorrem em erros ao copiar do quadro, o que poderia comprometer a realização correta das atividades em casa e a comunicação com as famílias.

Após essa etapa inicial, a explicação dos dígrafos foi conduzida de forma clara e sistemática. Destacou-se que a letra h, por si só, não possui som, mas quando associada às consoantes l e n gera novas sonoridades, formando famílias como lha, lhe, lhi, lho, lhu e nha, nhe, nhi, nho, nhu. Essa explicação foi acompanhada de exemplos escritos e orais, possibilitando que os alunos percebessem a diferença sonora e a inseparabilidade dessas combinações na divisão silábica. Tal abordagem encontra respaldo em Ferreiro e Teberosky (1999), que defendem a importância de expor a criança a diferentes representações gráficas e sonoras para favorecer a construção de hipóteses mais avançadas sobre a escrita.

Com o intuito de reforçar o conteúdo, foi realizado um ditado de palavras selecionadas e de uma frase que continha os dígrafos trabalhados. Embora o plano previsse a utilização de balões com as palavras escritas em seu interior, recurso que conferiria caráter lúdico à atividade, a falta do material levou à adaptação para o ditado oral tradicional. Ainda assim, a atividade cumpriu seu papel de diagnóstico e consolidação da aprendizagem. A correção coletiva e individual, feita logo em seguida, possibilitou identificar que a maioria dos alunos assimilara o conceito, mas alguns ainda apresentavam dificuldades em reconhecer a junção das letras. Para sanar essas lacunas, foi realizada explicação coletiva adicional no quadro. Como fechamento, aplicou-se uma atividade de completar palavras com lh e nh, a qual exigia a identificação do som adequado e a verificação do sentido da palavra formada. Embora de

caráter simples, essa proposta mostrou-se eficiente para confirmar o aprendizado dos estudantes.

Na continuidade das práticas de regência, desenvolveu-se também uma aula de Matemática, voltada para operações de adição e subtração com números compostos por unidades, dezenas e centenas. Mais do que exercitar algoritmos de maneira mecânica, buscou-se favorecer a compreensão do valor posicional dos algarismos, um dos aspectos centrais no processo de alfabetização matemática. A aula foi iniciada com uma revisão do conceito de unidade, dezena e centena, realizada por meio de questionamentos dirigidos e exemplos práticos, que permitiram ativar conhecimentos prévios e preparar o terreno para novos aprendizados.

No quadro, foram demonstradas operações simples e mais complexas, contemplando situações com e sem a necessidade de reagrupamento, ou seja, de “vai um” ou de “emprestar”. Esse momento de modelagem possibilitou que os alunos acompanhassem passo a passo o raciocínio necessário à realização dos cálculos. Na sequência, foram distribuídas duas folhas de exercícios: a primeira, contendo operações de menor complexidade, funcionou como etapa inicial de fixação; já a segunda apresentava cálculos mais exigentes, demandando maior atenção ao valor posicional. A sequência metodológica, do mais simples ao mais complexo, mostrou-se eficaz para acompanhar a progressão da turma e verificar as dificuldades individuais.

A correção dos exercícios ocorreu de forma coletiva, com participação ativa dos alunos que foram convidados a resolver algumas operações no quadro e a explicar seu raciocínio para os colegas. Essa prática não apenas fortaleceu a compreensão dos que participaram diretamente, mas também auxiliou na resolução de dúvidas comuns, além de estimular a autoconfiança. Para consolidar a aprendizagem, foram propostos desafios orais rápidos em forma de cálculo mental, atividade que trouxe dinamismo e despertou entusiasmo nos alunos, ao mesmo tempo em que reforçou a agilidade no raciocínio matemático.

Os resultados observados revelaram avanços importantes, sobretudo na execução de operações simples e na maior autonomia para organizar o raciocínio durante a resolução dos

cálculos. No entanto, verificou-se que alguns alunos ainda enfrentavam dificuldades recorrentes, principalmente na subtração com reagrupamento, sobretudo quando os números apresentavam zeros. Essas dificuldades apontaram para a necessidade de recorrer a recursos didáticos concretos, como o material dourado, que, conforme defendem autores como Lorenzato (2006), auxiliam na visualização da composição e decomposição dos números, tornando mais clara a noção de valor posicional.

Ao longo das duas experiências, ficou evidente a relevância de integrar explicações teóricas, atividades escritas e correções coletivas, sempre que possível permeadas por elementos lúdicos. Tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, o planejamento cuidadoso, a adaptação às condições reais da sala e a observação atenta das reações dos alunos foram elementos fundamentais para o desenvolvimento da prática pedagógica. Conforme prevê a BNCC (BRASIL, 2017), oferecer experiências diversificadas e contextualizadas é condição indispensável para promover aprendizagens significativas, que dialoguem com os diferentes ritmos e necessidades dos estudantes.

Considerações finais

As experiências de regência em Língua Portuguesa e Matemática representaram etapas desafiadoras e, ao mesmo tempo, enriquecedoras da formação docente. No trabalho com os dígrafos, a explicação clara, associada ao ditado e à atividade de completar palavras, possibilitou que a maioria dos alunos compreendesse a sonoridade específica de lh e nh. Contudo, a ausência do recurso lúdico previsto evidenciou a importância da criatividade e da flexibilidade docente, que deve estar sempre preparado para adaptar o planejamento às condições reais da sala.

Na Matemática, a sequência metodológica mostrou-se eficaz, especialmente pela progressão dos exercícios e pela correção coletiva. Ainda assim, ficou evidente que alguns alunos necessitam de maior suporte na compreensão do valor posicional, sobretudo na

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

subtração com reagrupamento. Esse aspecto aponta para a importância de introduzir recursos concretos e atividades práticas nas próximas aulas.

Do ponto de vista pessoal, reconhecemos que o processo de assumir a regência foi cansativo e, em alguns momentos, gerou insegurança, especialmente diante da responsabilidade de conduzir sozinhas a turma. Entretanto, a presença e o apoio da professora regente foram fundamentais para transmitir segurança e reforçar a confiança necessária ao exercício da docência.

No nosso primeiro dia de prática estivemos sozinhas em sala, o que despertou grande ansiedade e insegurança. Na segunda experiência, com a presença da professora Giselle, percebemos um ganho significativo em tranquilidade, o que nos permitiu conduzir melhor as explicações e aproveitar mais a vivência. Essa transição gradual tem nos ajudado a construir confiança e autonomia, sempre respeitando o espaço da regente e reconhecendo que a identidade docente é fruto de um processo contínuo de formação.

Concluímos, portanto, que o estágio supervisionado não apenas possibilita o aprendizado dos conteúdos pedagógicos, mas também contribui para o amadurecimento pessoal e profissional, preparando o futuro pedagogo para enfrentar os desafios reais da sala de aula com responsabilidade, sensibilidade e criatividade.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Educação infantil:* muitas palavras, múltiplos sentidos. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DEWEY, John. *Democracia e educação:* uma introdução à filosofia da educação. São Paulo: Nacional, 1959.

FONSECA, Vitor da. *Psicomotricidade:* filogênese, ontogênese e retrogênese. Porto: Artes Médicas, 1995.

Aprendendo a ensinar: experiências formativas na docência do Ensino Fundamental

Rayane Rodrigues de Lucena[291]
Lázaro Moreira de Magalhães[292]

Resumo: O presente relato tem como objetivo apresentar as experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado em docência no Ensino Fundamental I, realizado em 2025, em uma escola pública de Anápolis, Goiás. A experiência possibilitou observar e compreender o processo de ensino e aprendizagem em uma turma de 5º ano, composta por 35 alunos, incluindo estudantes com laudos de transtornos de aprendizagem. Durante as observações, foi identificado que a maior dificuldade dos alunos estava na área de Matemática, o que motivou a elaboração de atividades lúdicas voltadas à melhoria desse aprendizado. As ações desenvolvidas articularam os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com o Projeto Mosaico da escola, que aborda temas transversais como alimentação saudável, cultura oceânica e educação para o trânsito. Embora o estágio ainda não esteja concluído, a vivência tem proporcionado grande aprendizado e crescimento profissional, contribuindo significativamente para a formação da futura docente e para a compreensão da importância de práticas pedagógicas criativas e significativas.

Palavras-chave: Prática docente; ensino fundamental; ludicidade; formação docente.

Introdução

Este trabalho apresenta um relato das experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado em docência no Ensino Fundamental I, na escola campo pública situada na cidade de Anápolis, Goiás, desenvolvido no ano de 2025. Entende – se que o estágio constitui uma etapa essencial da formação do futuro professor pois permite compreender de forma prática os desafios, as metodologias e as dinâmicas que envolvem o processo educativo.

Nesse sentido, destaca -se que durante o primeiro semestre, as atividades no estágio foram voltadas à observação de uma turma de 5º ano, o que possibilitou conhecer a professora regente, compreender sua metodologia e identificar o perfil dos estudantes. A turma conta com 35 alunos, entre eles três com laudos de transtornos de aprendizagem, sendo um

[291] Graduando do Curso de Pedagogia. E-mail: rodriguesrayane316@gmail.com.
[292] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia. Mestre em Políticas Públicas para a Educação Básica pela Universidade de Brasília (UNB) E-mail: lazaromagalhaes@ueg.br.

acompanhado por um profissional de apoio educacional. Observou-se que o processo de ensino e aprendizagem ocorre de maneira participativa, embora alguns alunos apresentem maior dificuldade, especialmente na área de Matemática, em conteúdos previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como probabilidade e estatística.

No atual semestre, iniciou-se então a etapa de regência, quando foi possível planejar e aplicar atividades pedagógicas alinhadas ao planejamento da professora regente, com foco nos conteúdos de matemática considerando as dificuldades da turma, e ao Projeto Mosaico, uma elaboração da própria escola que aborda temas significativos como alimentação saudável, cultura oceânica, respeito aos idosos e educação para o trânsito. Dessa forma, este relato busca apresentar as observações, práticas e aprendizagens construídas ao longo da experiência, destacando a importância dessa vivência para a formação docente e para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Desenvolvimento

O estágio supervisionado em docência teve início com o período de observações, realizado no primeiro semestre do ano de 2025, em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental I, composta por 35 alunos, dentre os quais três possuem laudos de transtornos de aprendizagem, sendo um deles acompanhado por um profissional de apoio educacional. Essa etapa inicial foi fundamental para compreender o funcionamento da turma, a dinâmica da professora regente e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala.

Durante esse período, foi possível constatar o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem, bem como perceber a importância da afetividade na relação entre professora e alunos. Embora a turma demonstrasse bom comportamento e participação, ficou evidente que muitos estudantes apresentavam dificuldades na área de Matemática. Diversos alunos relataram acreditar que a disciplina era “impossível de aprender”, o que os levava a evitar o envolvimento nas atividades, limitando-se a copiar do quadro ou depender das respostas dos colegas.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

Em uma das observações, a professora regente precisou se ausentar por motivo de saúde, e assumi a condução da aula. Mesmo com o desafio e a insegurança natural diante da responsabilidade, a experiência foi bastante significativa, possibilitando uma vivência prática e a construção de vínculos afetivos com a turma. A receptividade dos alunos contribuiu para que o momento fosse produtivo e revelador quanto às reais dificuldades enfrentadas por eles no processo de aprendizagem.

Diante desse cenário, as atividades planejadas para o segundo semestre foram pensadas com o intuito de tornar o ensino da matemática mais atrativo e compreensível, utilizando jogos lúdicos como estratégia pedagógica. A ludicidade foi escolhida por permitir que os alunos aprendam de forma prazerosa, superando bloqueios e ressignificando o aprendizado matemático. De acordo com Baumgartel (2016, p. 3): "O jogo pode ser utilizado como uma forma de entretenimento e de socialização, mas também pode ter como finalidade ou mesmo consequência o desenvolvimento de habilidades e de conceitos, uma vez que sua utilização no processo de ensino e de aprendizagem pode ser um facilitador.".

Essa abordagem dialoga diretamente com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta que:

> a aprendizagem em Matemática está intrinsecamente relacionada à compreensão, ou seja, à apreensão de significados dos objetos matemáticos, sem deixar de lado suas aplicações. Os significados desses objetos resultam das conexões que os alunos estabelecem entre eles e os demais componentes, entre eles e seu cotidiano e entre os diferentes temas matemáticos (Brasil, 2018, documento online).

Assim, ao aliar jogos e conteúdos matemáticos, busca-se aproximar o conhecimento escolar da realidade dos estudantes, estimulando o raciocínio lógico, a socialização e o trabalho em equipe.

Entre as atividades elaboradas, destacam-se também aquelas relacionadas ao Projeto Mosaico, desenvolvido pela escola, que tem como propósito trabalhar temas transversais relevantes para a vida em sociedade, como alimentação saudável, cultura oceânica, respeito

aos idosos e educação para o trânsito. As ações propostas envolvem tanto o conteúdo curricular quanto o desenvolvimento de competências socioemocionais e cidadãs.

No âmbito do projeto, foram desenvolvidas diferentes atividades interdisciplinares. Na temática Cultura Oceânica, será proposto um questionário impresso para estimular a pesquisa e a leitura, seguido da confecção de um mosaico representando um animal marinho. No tema Educação para o Trânsito, realizou-se um quiz de verdadeiro ou falso em formato de "torta na cara", com pequenas recompensas simbólicas, o que gerou grande engajamento dos alunos. Já na proposta sobre Alimentação Saudável, com foco nos frutos do cerrado, foi planejado um bingo com cartelas contendo frutas típicas do Cerrado, incentivando o aprendizado sobre os alimentos regionais de forma lúdica.

Além disso, foram planejadas duas atividades voltadas especificamente ao ensino da Matemática. A primeira será desenvolvida no laboratório de informática, utilizando um jogo digital que explora o conceito de probabilidade. A segunda será uma atividade voltada à interpretação de gráficos, trazendo recursos visuais e permitindo aos alunos visualizar e compreender dados de forma concreta. Tais práticas são fundamentais para fortalecer as habilidades matemáticas e promover uma aprendizagem significativa, mostrando aos alunos que a Matemática pode ser interessante, acessível e útil no cotidiano.

Essas experiências, algumas já realizadas e outras em fase de execução, têm contribuído não apenas para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas também para a formação profissional da estagiária, que pôde vivenciar na prática a importância do planejamento, da observação e da flexibilidade pedagógica no processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Em conclusão, o estágio supervisionado em docência no Ensino Fundamental I tem se mostrado uma experiência de grande relevância para a formação docente, permitindo uma aproximação efetiva com a realidade escolar e com os desafios diários enfrentados no processo de ensino e aprendizagem. Mesmo ainda em andamento, o período já proporcionou momentos significativos de aprendizado e reflexão, especialmente por se tratar da minha primeira vivência com uma turma de 5º ano.

Ao longo dessa experiência, foi possível compreender mais profundamente a importância da observação e da adoção de metodologias diversificadas, como o uso de jogos e atividades lúdicas, capazes de despertar o interesse dos alunos e tornar o aprendizado mais significativo. As práticas desenvolvidas, articuladas ao Projeto Mosaico e aos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular, mostraram-se eficazes para integrar diferentes áreas do conhecimento e promover um ensino contextualizado e prazeroso.

Apesar de o estágio ainda não estar concluído, as vivências já acumuladas contribuíram de forma expressiva para o desenvolvimento pessoal e profissional, ampliando a compreensão sobre o papel do professor, sobre as necessidades dos alunos e sobre a importância de práticas pedagógicas que unam afeto, criatividade e intencionalidade educativa. Dessa forma, este relato evidencia que o estágio supervisionado não é apenas uma exigência acadêmica, mas uma oportunidade concreta de crescimento e aprimoramento como futura docente.

Referências

BAUMGARTEL, Priscila. *O uso de jogos como metodologia de ensino da Matemática*. Curitiba: [s.n.], 2016. Disponível em: Contributions of Mathematical games and Mathematical modeling in teaching Mathematics | Research, Society and Development. Acesso em: 3 out. 2025.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/matematica-no-ensino-fundamental-anos-iniciais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades. Acesso em: 1 out. 2025.

Anápolis: histórias, sons, cores e sabores

Rute Steffany da Silva[293]

Stefani Lisboa dos Santos[294]

Dra. Simônia Peres da Silva[295]

Resumo: Este trabalho apresenta um relato das experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado em uma turma do Infantil 2, em um CMEI, em Anápolis-GO. O estágio envolveu observações e a aplicação do projeto de mediação pedagógica *"Anápolis: histórias, sons, cores e sabores"*, fundamentado na BNCC e voltado à valorização da cultura local. As atividades contemplaram campos de experiência como identidade, expressão artística e interações sociais, promovendo aprendizagens significativas por meio de práticas lúdicas, sensoriais e interativas. Entre as propostas realizadas destacaram-se artes visuais inspiradas em Siron Franco, contação de histórias com fantoches, atividades sobre a alimentação regional, além de músicas e brincadeiras que exploram elementos culturais da cidade. O estágio possibilitou articular teoria e prática, favorecendo a reflexão sobre o papel do professor como mediador do conhecimento. Assim, a experiência contribuiu para a formação docente ao estimular a autonomia, a criatividade e o compromisso com uma educação inclusiva, democrática e transformadora.

Palavras-chave: educação infantil; estágio; ludicidade; cultura local.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo relatar as experiências vividas durante o estágio supervisionado da educação infantil em uma turma do infantil 2, em um CMEI, em Anápolis-GO, composta por crianças com idade média de dois anos. O estágio foi desenvolvido por meio da observação do cotidiano escolar e da aplicação do projeto de mediação pedagógica intitulado "Anápolis: histórias, sons, cores e sabores", que teve como foco a valorização da cultura local e a promoção de vivências significativas para as crianças.

O projeto foi estruturado tendo como referência o Projeto Político Pedagógico da escola, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e demais legislações vigentes,

[293] Graduanda do Curso de Pedagogia. E-mail: rute30.10@gmail.com.
[294] Graduanda do Curso de Pedagogia. E-mail: stefanilisboa@email.com.
[295] Dra. Simônia Peres da Silva. Docente do Curso de Pedagogia. Doutora em Educação Pela PUC Goiás. E-mail: simonia.silva@ueg.br.

contemplando os campos de experiência “O eu, o outro e o nós”, “Traços, sons, cores e formas” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. As atividades foram planejadas de forma a integrar diferentes áreas do conhecimento, promovendo o desenvolvimento integral das crianças por meio de práticas lúdicas, sensoriais e interativas, respeitando o ritmo e as necessidades próprias da faixa etária.

Ao todo, foram sete aulas de observação, onde fomos para a sala e ficamos apenas na observação de como era a rotina das crianças, somente no turno vespertino, como que a professora realizava as atividades. Durante as observações, surgiu vários temas para o projeto de mediação do estágio, por fim foi escolhido o tema, que já foi mencionado anteriormente, Anápolis: histórias, sons, cores e sabores. Com a observação então foram desenvolvidos seis planos de aulas que tiveram como objetivo ampliar o repertório cultural, artístico e social das crianças. Dessas seis aulas, foram ministradas três até o momento da elaboração deste relato.

Os conteúdos que já trabalhados foram: artes visuais, inspiradas nas obras do artista local Siron Franco, com pintura utilizando tinta guache; alimentação típica regional, com destaque para o milho, utilizando recursos como fantoche e desenho; literatura infantil, com contação de histórias do autor Eliardo França e dramatização com fantoches. Os conteúdos ainda não trabalhados são: música e movimento, por meio da exploração de canções regionais de Celso Galvão e Roberto Brenner; a atividade artística com a bandeira de Anápolis, estimulando a coordenação motora fina, a observação de formas e cores e o reconhecimento de símbolos da cidade; e a brincadeira do mercadinho, na qual as crianças exploraram frutas típicas do Cerrado, relacionando-as com o clima local e vivenciando situações de compra e venda por meio do faz de conta.

As atividades foram planejadas para estimular os sentidos, promover a oralidade, desenvolver a coordenação motora, incentivar hábitos alimentares saudáveis, fortalecer os vínculos afetivos e estimular a curiosidade e a criatividade das crianças. Cada momento foi pensado para proporcionar aprendizagens significativas através do brincar, da interação e da valorização das vivências e experiências trazidas por cada criança.

Com este relato, busca-se compartilhar o processo de planejamento e aplicação do projeto, refletindo sobre a importância de integrar cultura, identidade e ludicidade na educação infantil, além de evidenciar como a mediação pedagógica pode contribuir para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento integral da criança.

Desenvolvimento e metodologia

Este trabalho trata do relato em forma de resumo expandido referente ao período de estágio supervisionado das discentes, graduandas do 6º período do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. As atividades e observações foram realizadas durante as disciplinas de estágio supervisionados I e II, que foram desenvolvidos em um CMEI, instituição da rede pública de Anápolis, onde as discentes ficaram na turma do infantil 2 B. Ao todo foram realizados 10 encontros, até o momento, onde foi observado a rotina das crianças e professores, o ambiente escolar e pedagógico. A elaboração desse trabalho se deu por meio dos relatos presentes nos relatórios de observação e no projeto de mediação pedagógica desenvolvido. Propõe-se relatar as experiências e situações vividas durante as observações e as regências de aulas na turma do infantil 2.

O estágio curricular supervisionado representa uma etapa essencial e insubstituível na formação docente, pois nos permitiu articular teoria e prática, vivenciando, de forma concreta, os desafios e as potencialidades do cotidiano escolar. Foi nesse espaço formativo que se consolidaram os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação, por meio da observação, análise e reflexão sobre o desenvolvimento infantil, as interações sociais, os processos de aprendizagem e as práticas pedagógicas adotadas pelos educadores. Através dessa experiência, ampliamos nossa compreensão sobre a importância do planejamento intencional, da organização do tempo e do espaço, do uso de diferentes linguagens e recursos, bem como da escuta sensível às necessidades das crianças.

O estágio também nos proporcionou um olhar mais atento à inclusão, à valorização da diversidade cultural e à construção de vínculos afetivos no ambiente escolar. Além disso,

contribuiu para o fortalecimento de nossa autonomia, responsabilidade profissional e capacidade de intervenção pedagógica crítica e criativa, reafirmando nosso compromisso com uma educação infantil democrática, lúdica, acolhedora e transformadora.

Resultados e discussões

As atividades observadas foram cuidadosamente organizadas em uma sequência pedagógica coerente, intercalando momentos dirigidos com espaços de livre exploração, o que favoreceu o equilíbrio entre aprendizagem e espontaneidade. A rotina diária contemplou diferentes eixos fundamentais da Educação Infantil, incluindo acolhimento afetivo, alimentação, cuidados de higiene, brincadeiras ao ar livre, rodas de conversa, contação de histórias, atividades artísticas e lúdicas, além do uso eventual de recursos audiovisuais. Mesmo nos dias em que a professora regente esteve ausente, a continuidade da rotina foi assegurada por outras profissionais da equipe, garantindo às crianças um ambiente estável, seguro e afetivo.

Os temas abordados ao longo do período foram apresentados de forma lúdica, sensível e progressiva, com forte apelo visual, sonoro e tátil, promovendo a participação ativa das crianças. Utilizaram-se fantoches, músicas temáticas, colagens, livros ilustrados, brinquedos educativos e materiais sensoriais diversos. Dentre os temas trabalhados, destacam-se a Páscoa, as cores, as figuras geométricas, o nome próprio, o respeito à diversidade étnico-racial e o Dia das Mães. Tais propostas respeitaram o estágio de desenvolvimento infantil, os interesses emergentes e os ritmos individuais de cada criança, promovendo aprendizagens significativas. No entanto, observa-se que o planejamento pedagógico dá ênfase às datas comemorativas, sendo que tais temáticas podem ser trabalhadas de forma criativa e interessante. Por outro lado, a depender das ações desenvolvidas ao longo do percurso formativo da criança, as datas comemorativas podem se tornar algo repetitivo e mecânico para o desenvolvimento da criança.

Durante todas as observações, foi evidente o envolvimento ativo das crianças, marcado por curiosidade, entusiasmo e afeto. Atividades como o reconhecimento da letra inicial do

nome, o uso de massinhas, o contato com imagens representativas da diversidade cultural e étnica, as histórias narradas e as experiências motoras (como andar sobre linhas com formatos de letras) demonstraram o quanto essas propostas contribuíram para o fortalecimento do protagonismo infantil, da autonomia e dos vínculos afetivos com os colegas e educadoras.

A linguagem oral foi amplamente estimulada em momentos de diálogo, canto, contação de histórias e rodas de conversa, possibilitando que as crianças se expressassem com liberdade e fossem executadas com respeito. A linguagem escrita foi abordada de maneira contextualizada e significativa, através do reconhecimento de letras do nome e da exploração de materiais gráficos, respeitando o processo de construção da escrita emergente.

No que diz respeito aos recursos didáticos, a prática pedagógica observada fez uso de livros, vídeos, músicas, brinquedos, fantoches e materiais sensoriais, compondo uma metodologia multissensorial e inclusiva. O uso de tecnologias foi pontual, com vídeos educativos e momentos com a televisão ao final do dia. No entanto, observou-se a necessidade de qualificar esses momentos, substituindo-os, quando possível, por propostas com maior intencionalidade pedagógica, como rodas de leitura ou cantigas.

As metodologias empregadas incluíram abordagens lúdicas e interativas, baseadas na abordagem sócio-interacionista. Foram utilizadas estratégias como projetos temáticos, oficinas sensoriais, contação de histórias, rodas de conversa, atividades com músicas e brincadeiras dirigidas, sempre priorizando a escuta ativa, a autonomia e a participação das crianças, mostraram-se compatíveis com os princípios da Educação Infantil expressos na BNCC e no PPP da escola, valorizando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças: brincar, conviver, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. As práticas observadas reforçaram a importância da escuta ativa, do acolhimento e da valorização das diferenças e singularidades infantis. Situações como o acolhimento de crianças em momentos de choro, a mediação sensível durante atividades dirigidas e a liberdade dada para expressão criativa evidenciaram uma postura pedagógica humanizada e comprometida com o bem-estar infantil.

Já em relação as regências, as aulas que foram executadas, seguiram os planos de aulas, seguimos alguns pontos da rotina das crianças, como o banho e o brincar no parquinho, que não poderiam ser retirados por serem crianças de 2 anos e ainda requerem esses cuidados e momentos de brincadeiras livres.

Na primeira regência, foi mudado o modo como as crianças faziam a leitura do alfabeto, com a professora se fazia com as letras que estão coladas na parede, usamos a abordagem da caixa lúdica do alfabeto, onde as crianças tiravam uma letra aleatória do alfabeto e falam se sabiam qual era e o nome do coleguinha que tinha aquela letra, animal ou objeto que conheciam, esse método foi bem aceito pelas crianças. Na hora da apresentação e realização da atividade proposta, que foi do artista Siron Franco, as crianças mostraram bastante interesse na atividade, principalmente por ser realizada no ambiente externo da sala de aula e por ser com tinta guache.

Na segunda regência, a rotina foi a janelinha do tempo, foram utilizados fantoches do sol e das nuvens, onde as crianças puderam pegar e brincar com o sol e com as nuvens, as crianças demonstraram bastante interesse. A atividade do milho foi introduzida com uma historinha lúdica sobre a origem do milho, foi utilizado fantoche do milho e da chuva, após a contação de história, foi explicado a atividade, que seria a pintura do milho com giz de cera e colar papel crepom. Assim como a atividade da regência anterior, foi bem aceita e foi observado que as crianças amam pinturas com giz de cera.

Já a terceira regência, foi de musicalização e contação de história, onde levamos uma caixinha de som e foi colocado, a primeiro momento a música da segunda-feira, que as crianças amaram e interagiram bem, depois foi colocado outras músicas infantis para elas dançarem. Após a dança passou-se para a contação de história do autor Eliardo França e Mary França do livro “O Piquenique”, foi utilizado fantoches para a contação de história e depois foi realizado um piquenique de faz de conta. Durante a contação de história e da dinâmica do piquenique as crianças demonstraram bastante interesse e entusiasmo.

Considerações finais

Por fim, as práticas desenvolvidas reforçaram a importância do brincar, da interação, da escuta atenta e a diversidade como princípios fundamentais para a construção do conhecimento e o desenvolvimento integral da criança. O planejamento baseado na BNCC mostrou-se essencial para orientar propostas intencionais, organizadas e adequadas à faixa etária, garantindo o respeito ao ritmo, às necessidades e ao protagonismo infantil.

Além disso, a experiência do estágio está possibilitando reflexões sobre o papel do professor como mediador, a relevância da criatividade e da ludicidade no processo educativo. Portanto, a vivência proporcionada pelo estágio não apenas ampliou a compreensão sobre a educação infantil e sua complexidade, mas também está fortalecendo a nossa formação profissional como futuras pedagogas, reafirmando o compromisso com uma prática educativa crítica, sensível e transformadora.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricula***r.** Brasília: MEC, 2017. Disponivel em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita***.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente***.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Atividades práticas supervisionadas em Administração - setor financeiro

Saleth de Moura Santana[296]

Adriana Aparecida Costa[297]

Resumo: Este relato de experiência tem como objetivo compartilhar as atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionado no setor financeiro de uma pequena empresa do ramo de confecções. O estágio permitiu a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula, proporcionando ao discente uma visão abrangente e realista da rotina administrativa e das responsabilidades financeiras da empresa. As atividades realizadas envolveram o controle de contas a pagar e a receber, emissão de notas fiscais e boletos, cobranças dos clientes devedores e a organização do pagamento dos fornecedores e prestadores de serviços. Durante o tempo de realização do estágio, foram observadas dificuldades relacionadas à comunicação interna e à autonomia limitada do estagiário para decisões organizacionais. Dessa forma, conclui-se que o estágio contribuiu significativamente para o desenvolvimento de competências técnicas, reforçando a importância da vivência prática no processo de formação profissional do futuro administrador.

Palavras-chave: financeiro; estágio; empresa; estagiário.

Introdução

O estágio supervisionado é uma etapa fundamental no processo de formação acadêmica, pois possibilita colocar em prática todo o conhecimento teórico adquirido em sala de aula. Segundo Chiavenato (2014), a aprendizagem organizacional ocorre quando o indivíduo é exposto a situações que exigem tomada de decisão, análise de informações e aplicação de conhecimentos adquiridos em sala de aula. Dessa forma, o estágio permite ao estudante desenvolver competências técnicas, proporcionando uma visão ampla do ambiente organizacional, aproximando-o das demandas reais do mercado de trabalho.

Este relato tem como objetivo apresentar todas as experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado, que está sendo realizado no setor financeiro de uma pequena empresa no ramo de confecções. A experiência relatada possibilitou colocar em prática todo

[296] Graduanda do Curso de Administração. E-mail: saleth@aluno. ueg.br.
[297] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Administração. Especialista em Administração. E-mail: adriana.aparecida@ueg.br.

conhecimento teórico adquirido em sala de aula, facilitando a compreensão do funcionamento da rotina administrativa e financeira, tornando-se imprescindível para a formação do discente.

Desenvolvimento

No âmbito financeiro, o estágio assume um papel de extrema importância, uma vez que as atividades envolvidas estão ligadas ao controle de recursos, organização de contas a pagar e a receber e o relacionamento direto com clientes, fornecedores e prestadores de serviço. Para Maximiano (2000), a gestão financeira é um dos pilares da sobrevivência das organizações, pois garante o equilíbrio econômico e a credibilidade da empresa perante o mercado. Dessa maneira, o estágio permite que o discente desenvolva a capacidade de compreender a importância do setor financeiro.

O estágio retratado nesse relato de experiência, está sendo realizado no setor financeiro de uma empresa de confecção de jeans, que fabrica suas próprias peças e, posteriormente, as vendem no atacado para lojistas, localizados em diferentes estados do país. A empresa é de pequeno porte e possui em média 25 colaboradores, sendo estes divididos nos setores de produção: bordado, confecção, acabamento e expedição. O setor administrativo é constituído apenas pelo estagiário e o seu supervisor, que também é o administrador geral da empresa e o dono da marca. O estágio está sendo realizado com foco no financeiro da organização, com as demandas sendo diretamente proporcionais ao tamanho da empresa.

As atividades realizadas durante o estágio no setor financeiro, inclui o controle de cheques para pagamentos de contas; cobranças e renegociações com clientes devedores, sendo com maior destaque e maiores repetições, a emissão de Notas Fiscais; emissão de boletos; controle e solicitação de cheques aos clientes, além da organização e repasse de contas a pagar.

O modo de produção da organização é sob demanda, ou seja, ela fabrica apenas o que vende, com uma previsão de início de faturamento nos dois meses seguintes, podendo enviar o pedido em até três ou quatro embarques, a depender da quantidade de peças adquiridas pelo cliente. Normalmente, espera-se que a coleção vendida no início do ano, que o período de

venda ocorre entre o mês de janeiro e março, seja totalmente faturada até o final de junho, uma vez que é um mês que ocorre muitas festas, como as de São João (festas juninas) e as Festas do Peão em várias regiões do país. Do mesmo modo ocorre a segunda coleção do ano, que é denominada coleção de fim de ano, onde o período de venda é menor, ocorrendo entre agosto e setembro, sendo necessário concluir os pedidos até, no máximo, na segunda quinzena do mês de novembro, devido às grandes comemorações em dezembro. O atraso desses pedidos acarretará na dificuldade de vender tais peças, podendo haver cancelamento do pedido e devolução das peças entregues com atraso.

Durante a coleção do início do ano, as atividades concentraram-se principalmente na emissão das Notas Fiscais, romaneios, emissão de boletos e fornecimento de dados para os cheques. O processo começa com as emissões de NFe para prestação de serviços e/ou venda, onde, inicialmente, é necessário o cadastramento de cada produto no sistema utilizado, preenchendo corretamente os dados, com NCM (Nomenclatura Comum do Mercosul) do produto, referência, preço, informações tributárias e, posteriormente, durante a emissão completa da Nota Fiscal, o CFOP, a quantidade de peças adquiridas pelo cliente ou prestador do serviço e as informações restantes sobre os impostos.

O não preenchimento correto desses dados poderá gerar problemas fiscais para a empresa, como multas, penalidades, autuações ou/e impedimento de créditos tributários, onde o fisco poderá interpretar como omissão de informações ou sonegação de impostos, além de criar possíveis problemas nas entregas das mercadorias e dificuldades de conferência, gerando uma possível burocracia. Outros possíveis prejuízos que podemos citar é o impacto na imagem da empresa e a perda de credibilidade, correndo o risco de perder grandes negócios.

Ao finalizar os despachos das mercadorias, o administrador começa a organizar os clientes pelas formas de pagamento, já que em alguns casos o estagiário não tem acesso à essas informações ou talvez ainda não foram informadas, uma vez que foram negociadas no momento das vendas diretamente com os representantes. Isso acaba gerando um transtorno e um atraso dentro do processo, pois nem sempre esses dados são recebidos de forma clara ou em tempo hábil. Essa falta de integração entre o setor administrativo e os representantes

comerciais demonstra a necessidade de maior alinhamento interno, de modo que todos os envolvidos no processo tenham acesso às mesmas informações.

Com as formas de pagamento definidas, inicia-se a emissão dos boletos, sendo separados por clientes e por embarques. É muito importante que os romaneios dos embarques de cada cliente tenham sido registrados corretamente, pois é a partir deles que o estagiário emitirá os boletos, usando como valor total da mercadoria os dados que constam neles. Para cada boleto, é necessário inserir corretamente as informações do cliente, como CNPJ, Razão Social e endereço. Em seguida, coloca-se o número da Nota Fiscal, o valor total da compra, e a quantidade de parcelas, verificando se corresponde a todos os registros, e logo após, os juros e multas por atraso correspondentes. Os clientes que optaram pelo pagamento à vista ou em cheques, o estagiário entra em contato com cada um para que o pagamento seja realizado.

Outro aspecto que merece destaque é a organização e repasse das contas a pagar, principalmente das contas de menor valor. Durante o estágio, foi observado que despesas como manutenção de equipamentos e máquinas, pagamentos de água, energia, gás e outros pequenos reparos organizacionais precisam ser constantemente acompanhados e, em alguns casos, é necessário que o pagamento seja realizado imediatamente para o prestador de serviço. Entretanto, o estagiário não possui autonomia para realizar esses e quaisquer outros pagamentos, mesmo tendo acesso as contas bancárias da empresa, o que dificulta essa dinâmica.

Esse processo, que poderia ser simples, transforma-se em um obstáculo para a fluidez das rotinas administrativas. Muitas vezes, fornecedores e prestadores de serviços acabam cobrando por pagamentos que já foram encaminhados, mas que dependem de autorização. Após o serviço solicitado para um profissional competente estar concluído, é encaminhado o valor e as informações bancárias para o administrador, para posterior pagamento. Isso acaba gerando atrasos e desgastes com os prestadores de serviço, pois nem sempre o responsável está disponível para realizar esses pagamentos urgentes. Essa situação cria constrangimentos e, às vezes, conflitos, prejudicando a imagem da empresa diante de terceiros, afetando a

credibilidade e comprometendo o relacionamento de confiança que deve existir entre fornecedor e empresa, além de impactar na eficiência do setor financeiro.

Considerações finais

Este estudo não tem a pretensão de responder ou resolver todas as indagações do que acontece no estágio supervisionado, uma vez que é apenas um recorte de todas as experiências vividas durante o tempo de atuação. No entanto, o estágio desenvolvido no setor financeiro da empresa do ramo de confecções, proporcionou um enriquecimento profissional ao discente, possibilitando que ele praticasse tudo que lhe foi ensinado em sala de aula, além de facilitar a compreensão da importância da organização para a saúde econômica da empresa.

Entretanto, há algumas observações que têm como objetivo solucionar ou minimizar algumas problemáticas vistas durante o estágio, como uma melhoria na comunicação entre os representantes e o setor financeiro, informando previamente as informações de pagamento e outros adendos necessários ou inserindo estes dados corretamente no sistema, visando diminuir retrabalhos na etapa final do pedido.

Outra recomendação é permitir que o estagiário tenha autonomia para a realização de pagamentos de pequeno valor e de contas de manutenção do cotidiano, mas sempre prestando contas e relatando ao administrador todas as transações efetuadas, visando uma melhoria na relação com os fornecedores e prestadores de serviço, além também ajudar para não sobrecarregar o seu supervisor.

Assim, com base em Chiavenato (2014) e Maximiano (2000), pode-se afirmar que o estágio supervisionado no setor financeiro é um instrumento fundamental para a formação do estagiário, pois o insere em vivências reais que despertam um olhar profundo sobre o financeiro da empresa. Dito isso, conclui-se que o estágio cumpriu seu objetivo, pois durante o período realizado proporcionou novos aprendizados e o desenvolvimento das competências essenciais à atuação do futuro administrador no mercado de trabalho.

Referências

CHIAVENATO, Idalberto. *Gestão de Pessoas:* o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 4. ed. São Paulo: Manole, 2014.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. *Introdução à Administração.* 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2000.

Multiplicação em jogo: uma experiência lúdica e reflexiva no Estágio Supervisionado

Samara dos Santos Silva[298]

Lázaro Moreira de Magalhães[299]

Resumo: O estágio supervisionado é uma etapa essencial na formação docente, pois permite ao futuro professor vivenciar a realidade escolar e refletir criticamente sobre os processos de ensino e aprendizagem. Realizado na Escola Municipal, em Anápolis-GO, este relato descreve uma aula prática e lúdica sobre o conceito de multiplicação, conduzida por uma estagiária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A atividade teve como objetivo despertar o interesse dos alunos e facilitar a compreensão da multiplicação por meio de recursos visuais e jogos interativos. Utilizando o "Dominó da Multiplicação" como ferramenta pedagógica, a estagiária promoveu uma experiência significativa, na qual os estudantes exploraram o raciocínio lógico, relacionaram o conteúdo com situações cotidianas e construíram novos conhecimentos de forma colaborativa. A aula evidenciou a importância das metodologias ativas, da ludicidade e da mediação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, valorizando a participação dos alunos e tornando o conteúdo mais acessível. A condução segura da estagiária, aliada ao uso de estratégias envolventes, favoreceu uma aprendizagem dinâmica e prazerosa, demonstrando o potencial de práticas pedagógicas criativas na formação de crianças e no desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Metodologias Ativas; Educação Infantil.

Introdução

O estágio supervisionado constitui uma etapa fundamental na formação docente, pois permite ao futuro professor vivenciar a realidade escolar, refletir sobre a prática pedagógica e desenvolver uma compreensão crítica dos processos de ensino e aprendizagem. Realizado na Escola Municipal, em Anápolis-GO.

O presente relato de docência descreve uma aula prática e lúdica sobre o conceito de multiplicação, conduzida por uma estagiária em um ambiente. A atividade teve como objetivo principal despertar o interesse dos alunos e facilitar a compreensão da multiplicação por meio de recursos visuais e jogos interativos.

[298] Graduando do Curso de ... E-mail: aluno@ueg.br.

[299] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia. Mestre em Políticas Públicas para a Educação Básica pela Universidade de Brasília (UNB) E-mail: lazaromagalhaes@ueg.br.

Utilizando o "Dominó da Multiplicação" como ferramenta pedagógica, a estagiária promoveu uma experiência significativa, relacionar a multiplicação com situações do cotidiano e construir novos conhecimentos de forma colaborativa e divertida.

Desenvolvimento

Referencial Teórico

Com base no relato de caso apresentado, é possível fundamentar a experiência vivenciada no estágio supervisionado a partir de três eixos teóricos: o professor reflexivo, a pesquisa-ação e a relação professor-aluno. A aula de multiplicação conduzida pela estagiária, utilizando o "Dominó da Multiplicação" como recurso lúdico, revela uma prática pedagógica que vai além da simples transmissão de conteúdos, promovendo uma aprendizagem ativa, significativa e contextualizada.

Essa escolha pelo desenvolvimento desta proposta não foi de forma aleatória, mas sim intencional, sistemática e dirigida tendo então consciência da coerência entre os procedimentos metodológicos escolhidos e os objetivos de ensino. Como destacam Santos *et al.* (2021), o jogo, quando inserido no contexto escolar, não pode ser visto apenas como entretenimento, mas como recurso didático planejado para provocar aprendizagens significativas.

Assim, a escolha do dominó da multiplicação não é casual: trata-se de um procedimento metodológico que dialoga diretamente com o conteúdo a ser ensinado, favorecendo a construção do conceito de multiplicação. Autores como Silva (2024) e Neves & Lima (2017) ressaltam que o jogo de dominó, ao ser adaptado para operações matemáticas, transforma-se em um jogo pedagógico, e que favorece para que os alunos compreendam melhor conceitos matemáticos, busque colaborar no desenvolvimento de competências cognitivas como concentração e coordenação, além de tornar o processo ensino-aprendizagem mais significativo.

No caso da multiplicação, o dominó permite que os alunos relacionem pares de resultados e operações, criando uma ponte entre a prática lúdica e o conceito matemático. Essa relação evidencia que o jogo não é apenas uma atividade acessória, mas um procedimento metodológico adequado ao conteúdo.

A ludicidade, segundo Kishimoto (2003) e Huizinga (2012), é um elemento central no desenvolvimento humano e na aprendizagem. Portanto, o jogo de dominó da multiplicação não apenas ensina o conteúdo, mas também atua na construção do conhecimento ao permitir que os alunos reflitam sobre o significado da multiplicação em um contexto lúdico.

O papel do professor, conforme enfatizado por Vigotski (1978), é fundamental na mediação das atividades lúdicas. Cabe ao docente planejar cuidadosamente o uso dos jogos, definindo objetivos claros e garantindo que a atividade esteja vinculada ao conteúdo matemático. O professor deve orientar os alunos para que percebam que a multiplicação não é apenas uma técnica mecânica, mas um conceito que pode ser compreendido e internalizado por meio da prática lúdica. Essa mediação assegura que o jogo cumpra sua função educativa, evitando que se reduza a momentos de recreação sem significado pedagógico.

Além disso, a relação estabelecida entre professora e alunos reflete os princípios defendidos por Haydt (2011), que valoriza o aluno como sujeito ativo da aprendizagem. A autora ressalta que o educador deve formular objetivos claros e significativos, promovendo o desenvolvimento de operações mentais superiores. A aula descrita no relato evidencia essa perspectiva, ao estimular o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a participação efetiva dos estudantes, respeitando suas individualidades e promovendo um ambiente acolhedor e inclusivo.

Portanto, a experiência relatada no estágio supervisionado demonstra uma prática pedagógica alinhada com os princípios da formação docente crítica, da pesquisa-ação e da valorização da relação pedagógica, contribuindo para a construção de uma educação mais reflexiva, participativa e transformadora.

Metodologia

A metodologia utilizada neste relato de caso é pesquisa-ação, com base em observação participante e intervenção prática no contexto escolar. Essa abordagem se caracteriza pela atuação direta da estagiária na realidade educacional, planejando, executando e avaliando uma atividade pedagógica com o objetivo de promover a aprendizagem e refletir criticamente sobre sua prática docente.

Segundo Michel Thiollent (2011), a pesquisa-ação envolve o pesquisador como agente ativo na identificação e resolução de problemas, articulando conhecimento teórico e ação prática. No caso descrito, a estagiária não apenas observou o ambiente escolar, mas também desenvolveu uma proposta didática lúdica, o "Dominó da Multiplicação", que permitiu aos alunos vivenciar o conteúdo de forma significativa.

A sequência didática da aula, fundamentada na metodologia de pesquisa-ação, inicia-se com uma motivação inicial voltada para despertar o interesse dos alunos por meio de uma atividade lúdica e instigante neste caso, o jogo 'Dominó da Multiplicação', e com isso buscar com que os estudantes interajam com o objeto do conhecimento de forma significativa e prazerosa, conforme especificado no plano de aula representado na figura 1.

Figura 1 - Imagem representativa do plano de aula seguido pela estagiária

Plano de Aula – Roda de Conversa Diagnóstica
Objetivo do Momento: Promover um espaço de escuta ativa para identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o conteúdo a ser trabalhado e compreender seus interesses, experiências e expectativas de aprendizagem.
Etapa da Aula: Início do desenvolvimento (após a motivação inicial).
Duração Aproximada: 15 a 20 minutos.
Estratégia Metodológica: Roda de conversa em grupo, com mediação do professor.
Procedimentos:

- Organizar os alunos em círculo para favorecer a troca de ideias e o olhar coletivo.
- Apresentar o tema da aula de forma acessível e instigante (ex: "Hoje vamos falar sobre multiplicação. Onde vocês já viram isso fora da escola?").
- Fazer perguntas abertas para estimular a participação, como:
  - "O que vocês já sabem sobre esse assunto?"
  - "Vocês gostam de aprender com jogos? Já jogaram algum que envolva contas?"
  - "O que vocês gostariam de aprender hoje?"
- Registrar as falas dos alunos para orientar o planejamento das próximas etapas da aula.

Recursos: Cartaz ou quadro para anotar ideias, objetos relacionados ao tema (ex: peças de dominó), e ambiente organizado para favorecer a escuta.
Avaliação: Observação da participação, escuta das falas, identificação de saberes prévios e interesses que possam ser incorporados à prática pedagógica

Fonte: pesquisadora autora (2025).

Portanto, a atividade iniciou realizando uma roda de conversa para identificar os conhecimentos prévios dos alunos e compreender seus interesses, criando um espaço de escuta ativa e valorização dos saberes que já possuem. A atividade prática, planejada e executada pela estagiária, buscou promover a aprendizagem por meio da vivência concreta do conteúdo, articulando teoria e prática conforme os princípios da pesquisa-ação.

Ao final, a sistematização e avaliação da experiência favoreceu para que à estagiária refletir criticamente sobre sua prática docente, ajustando estratégias e aprofundando sua compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Resultados e Discussões

No dia 09 de setembro de 2025, a estagiária realizou sua aula de docência na Escola Municipal, em Anápolis-GO, com o objetivo de trabalhar o conceito de multiplicação de forma prática e lúdica com os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Chegando à sala com entusiasmo e preparo, foi recebida pelas crianças com curiosidade e expectativa. Logo na entrada, cumprimentou a turma de maneira acolhedora e anunciou que a aula seria especial, pois aprenderiam multiplicação de forma divertida. Tendo por base o seguinte plano de aula (figura 1).

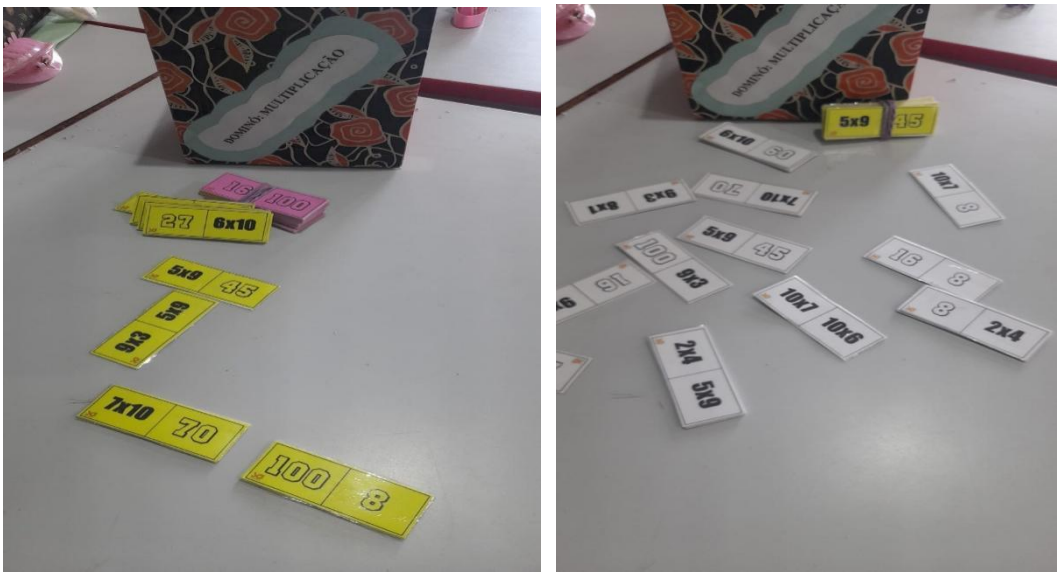
A aula teve início com uma retomada dos conhecimentos prévios. A estagiária perguntou se os alunos já haviam ouvido falar sobre multiplicação. As respostas variaram entre referências à tabuada, exemplos cotidianos como compras no mercado, e expressões de dúvida. Aproveitando cada resposta, a estagiária contextualizou a multiplicação como uma operação presente em diversas situações do dia a dia.

No quadro, escreveu a definição: “Multiplicar é somar várias vezes o mesmo número”, e utilizou o exemplo de 3 x 2, representando com palitos coloridos organizados em grupos. As crianças interagiram com perguntas curiosas, como “Sempre que eu multiplicar vai ser uma soma?” e “E quando é número grande, tipo 12 vezes 8?”, às quais a estagiária respondeu com clareza, explicando a lógica por trás da operação e a utilidade das tabuadas.

Em seguida, organizou os alunos em duplas e distribuiu o “Dominó da Multiplicação”, composto por peças com operações de um lado e resultados do outro. O desafio era formar uma corrente correta, associando cada operação ao seu resultado, conforme demonstrado nas figuras abaixo.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

Figura 2 - Recursos e estratégias utilizadas na aula sobre multiplicação



Fonte: pesquisadora autora (2025).

Durante a atividade, a estagiária circulou pela sala, observando e auxiliando os alunos. Uma pergunta marcante surgiu: “Por que 5 x 0 é 0?”, e a estagiária respondeu com uma analogia simples e eficaz: “É como ter 5 caixas vazias, no final, continua sem nada”.

A participação dos alunos foi crescente, com envolvimento ativo e demonstrações de compreensão. Para concluir, a estagiária reuniu a turma em círculo e pediu que cada dupla compartilhasse o que aprendeu. As respostas evidenciaram que os alunos compreenderam a multiplicação como uma “soma rápida”, reconheceram o papel do zero e valorizaram o uso do dominó como facilitador da aprendizagem.

Finalizando a aula, a estagiária registrou no quadro multiplicações importantes, como 2 x 5, 3 x 4 e 10 x 10, reforçando a relevância da operação para o cotidiano. A condução da aula foi segura, com respostas claras, uso adequado de recursos lúdicos e garantia da participação de todos. A experiência revelou-se significativa, demonstrando que a metodologia aplicada favoreceu a aprendizagem de forma dinâmica, prazerosa e eficaz.

A proposta relatada da aula de docência realizada em Anápolis-GO no dia 09 de setembro de 2025 se adequa de forma clara aos apontamentos teóricos sobre o uso de jogos

pedagógicos e da ludicidade no ensino da Matemática, promovendo uma abordagem positiva e construtiva da aprendizagem. Primeiramente, observa-se que o planejamento da estagiária foi intencional e sistemático, conforme defendem Santos *et al.* (2021) e Kishimoto (2003), ao escolher o jogo de dominó da multiplicação como recurso metodológico diretamente vinculado ao conteúdo a ser trabalhado. A aula iniciou com a retomada dos conhecimentos prévios, valorizando as experiências cotidianas dos estudantes e contextualizando a multiplicação como operação presente em diversas situações da vida prática. Esse movimento dialoga com Vigotski (1978), que destaca a importância da mediação do professor na construção de significados.

O uso dos palitos coloridos para representar multiplicações simples e a analogia das "caixas vazias" para explicar o papel do zero revelam uma abordagem construtiva, que busca clareza conceitual e aproximação da Matemática ao cotidiano dos alunos. Essa prática está em consonância com Neves e Lima (2017), que ressaltam que o jogo da multiplicação favorece a compreensão do conteúdo por meio da manipulação de materiais concretos e da competitividade saudável. Essa estratégia reforça os apontamentos de Silva (2024), que destaca que jogos pedagógicos estimulam concentração, raciocínio lógico e participação, além de desmistificar a Matemática como disciplina difícil.

Considerações finais

A proposta de ensino desenvolvida durante o estágio supervisionado respondeu de forma eficaz à questão-problema: Como o uso de metodologias lúdicas e ativas, como o "Dominó da Multiplicação", pode contribuir para a aprendizagem significativa e o desenvolvimento do raciocínio lógico em alunos da educação infantil? A experiência demonstrou que estratégias pedagógicas interativas e visualmente estimulantes favorecem não apenas a compreensão conceitual da multiplicação, mas também o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem.

A aula evidenciou a importância de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, valorizando a participação dos alunos e o uso de estratégias que tornam o conteúdo acessível e envolvente.

Embora a aula tenha sido bem planejada e executada com entusiasmo, é importante reconhecer que, como em qualquer prática pedagógica, houve aspectos que podem ser aprimorados. Durante a atividade com o "Dominó da Multiplicação", por exemplo, alguns alunos demonstraram dificuldade em compreender operações com números maiores, como 7 × 8 ou 9 × 6. Isso indica que, apesar do engajamento geral, nem todos estavam no mesmo nível de domínio da tabuada, o que pode ter gerado insegurança ou dependência do colega na dupla. Além disso, observou-se que dois alunos, mais tímidos, participaram menos da roda de conversa inicial, o que pode sinalizar a necessidade de estratégias mais inclusivas para garantir que todos se sintam à vontade para contribuir. A aula foi satisfatória no sentido de promover uma aprendizagem lúdica e significativa, mas é fundamental refletir sobre esses pontos para que a próxima aula seja ainda mais eficaz.

Referências

ANTUNES, Celso. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de didática geral*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011. (Educação)

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens:* o jogo como elemento da cultura. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NEVES, José Edielson da Silva; LIMA, Elisiane Santana de. A aprendizagem da multiplicação por meio do jogo dominó da multiplicação. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 4., 2017, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/35015. Acesso em: 14 nov. 2025.

SANTOS, Renan André Barbosa dos; ANDRADE, Camila Souza de; JUCÁ, João Marcos Breia; BARRETO, Cristiano da Conceição. A utilização de jogos como ferramenta auxiliar no ensino da Matemática. *Revista Educação Pública*, v. 21, n. 42, 23 nov. 2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/42/a-utilizacao-de-jogos-como-ferramenta-auxiliar-no-ensino-da-matematica. Acesso em: 14 nov. 2025.

SILVA, José Gustavo Delira. *O jogo de dominó no ensino-aprendizagem da Matemática*. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste, Caruaru, 2024.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

Vivências e experiências do estágio supervisionado

Sara Cristina de Assis Santos[300]
Lázaro Moreira de Magalhães[301]

Resumo: O estágio se institui como um campo de conhecimento, sendo assim, ele se produz na interação dos cursos de formação com o campo social, no qual se desenvolvem as práticas educativas. Esse relato foi baseado no estágio supervisionado em uma Escola na cidade de Anápolis. O estágio foi realizado no agrupamento do 2º ano, tendo como objetivo conhecer, analisar e apreender os espaços, os processos de planejamento e de avaliação arrolados nas práticas, pedagógica e docente da instituição de ensino fundamental, bem como os materiais (físicos e multimídias) e os recursos disponíveis para esses fins, tendo como referências a prática investigativa e a integração teoria-prática.

Palavras-chave: Ensino de História e cultura afro-brasileira; professor mediador; prática docente.

Introdução

O estágio supervisionado 1 e 2 foi desenvolvido em uma Escola Municipal de Anápolis, nos encontros na escola campo foi analisado as atividades desenvolvidas e observadas no 2º ano do Ensino Fundamental. A turma me acolheu super bem, a professora regente e a cuidadora também. A professora regente demonstra um profissionalismo e domínio de conteúdo. Por mais que na sala continha umas duas crianças que apresentava uma certa dificuldade na escrita, mas a professora regente sempre estava ali, orientando e sendo uma mediadora na construção do conhecimento de cada criança.

Um indivíduo em sala de aula é um ser dotado de experiências e vivências determinadas pelo seu acesso à cultura, a linguagem, pelo tempo histórico em que vive, assim como pela classe social que ocupa, e é papel do professor proporcionar a cada um desses

[300] Graduando do Curso de Pedagogia. E-mail: sarinhac2795@gmail.com.
[301] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia. Mestre em Políticas Públicas para a Educação Básica pela Universidade de Brasília (UNB) E-mail: lazaromagalhaes@ueg.br.

indivíduos o desenvolvimento a partir da interação com o mundo, de forma a considerar seus conhecimentos prévios e suas subjetividades, sendo capaz de contemplar a todos.

Com base nas observações em sala de aula e em um diálogo com a professora regente, ela orientou sobre a importância de a estagiária desenvolver atividades relacionadas a matemática, com o propósito de instigar os alunos a interagir com as atividades propostas em sala de aula, foi elaborado materiais pedagógicos, jogos matemáticos para fazerem eles pensarem e resolverem a questão problema de forma facilitadora.

Outro conteúdo que desenvolvi no agrupamento foi a temática do Ensino de História e Cultura Afrobrasileira, sendo desenvolvida a leitura do livro “O Pequeno Príncipe Preto para Pequenos” do autor Rodrigo França.

Referencial Teórico

“De acordo com (Gonzales *et al*. 2024 *apud* Narciso, 2024, p. 1477), a mediação pedagógica pode ser entendida como um processo no qual o docente atua como facilitador, criando pontes entre o conhecimento e o aluno, promovendo a construção ativa do saber”.

O texto "Estágio e docência: diferentes concepções", de Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima, estudado pelos estagiários, aborda a necessidade de superação da dicotomia entre teoria e prática, a partir do conceito de práxis, ou seja, atividade teórico-prática. Desconstruindo esse pensamento estabelecido a priori sobre o estágio, o mesmo, na perspectiva das autoras, não se limita a concepção de atividade prática, sendo entendido por elas como campo de conhecimento, no qual se articulam os cursos de formação e as práticas educativas na sociedade, podendo assim constituir-se também de pesquisa.

Partindo dessa compreensão sobre os referidos teóricos, a mediação do docente garante com que o aluno compreenda de uma forma mais fácil o conteúdo aplicado na sala de aula, não desconsiderando o que o aluno já sabe, o que ele traz de casa, a sua realidade, mas ele contribui para o desenvolvimento de ideias, valores e princípios de vida, que o homem precisa

para que se tenha uma convivência saudável. O professor educa os alunos para a vida, podendo ter a sua participação na formação da personalidade desses alunos.

Metodologia

A metodologia do estágio partiu prática que foi desenvolvida em sala de aula, sendo assim observada e registrada. As vivências dentro da sala de aula, são registradas por meio dos registros reflexivos, e aquilo que o aluno traz de casa, é ouvido e analisado os pontos fortes e o que ainda precisa ser aprimorado. Foi então elaborado estratégia para o desenvolvimento de jogos matemáticos, sendo analisada a realidade em sala de aula, dos alunos, em diálogo com a professora regente do agrupamento e seguindo as orientações do Professor orientador do estágio. As atividades desenvolvidas contaram com recursos pedagógicos em que o aluno podia participar, em conjunto com os seus colegas, contribuindo assim para um resultado positivo na compreensão das atividades propostas.

Em uma regência da estagiária foi desenvolvido com as crianças uma roda de conversa com os alunos sobre a conscientização da semana de trânsito, uma demonstração de algumas placas de trânsito, tanto para os motoristas, como para os pedestres. Foi um tempo de muito aprendizado e participação dos alunos. Como atividade segundo a temática desenvolvida, foi construído carrinho de lata de margarina e de caixa de leite, as crianças gostaram demais da atividade, e foram bem criativos na elaboração e construção do carrinho.

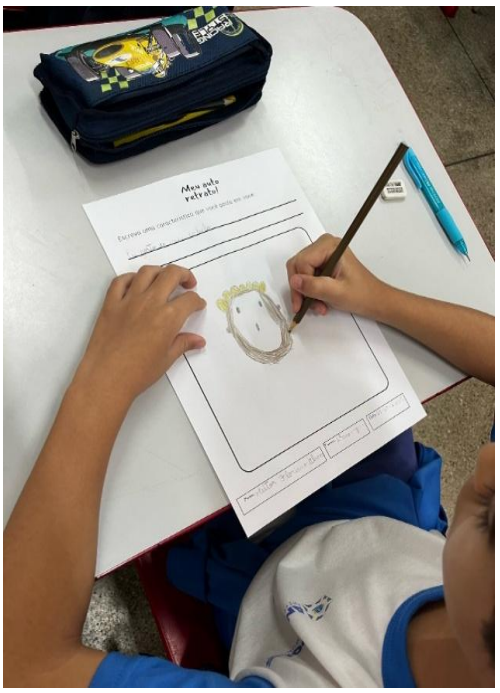
Em outra regência da estagiária foi desenvolvido a leitura do Conto “O Pequeno Principe para Pequenos”, foi levantado um diálogo com as crianças sobre a interpretação da história e abordado o significado de algumas palavras que para eles não está tão presente no vocabulário deles, como ancestralidade, ubuntu e a árvore baobá. Foi um momento de construção do conhecimento para os alunos, pois eles recontaram a história e participaram de uma roda de conversa, conversamos sobre o conceito de diversidade, ancestralidade, racismo, identidade e cultura. Reforcei em diálogo com as crianças sobre a importância de se valorizar

do jeito que você é, as suas características físicas, o respeito as diversas culturas e diferenças sociais.

Resultados

Os resultados foram de forma somativa junto ao conhecimento prévio de cada criança, eles compreenderam a lição moral da história lida em sala de aula e participaram das atividades propostas em sala de aula.

A primeira atividade foi um questionário de interpretação do Livro O pequeno príncipe preto para pequenos, eles tiveram facilidade para responder e depois fiz a mediação, a correção da atividade com eles. O resultado dessa atividade cumpriu o objetivo, ainda que seja em longa escala, mas eles entenderam sobre a diversidade ética, religiosa e cultural que há no nosso contexto social, sobre os pontos abordados em sala de aula, como a ancestralidade, a identidade, cultura, e racismo, e sobre a importância de valorizar e respeitar o próximo.



Considerações finais

O estágio supervisionado possibilitou experiências significativas para o aprendizado dos participantes, passando pela observação, reflexão e logo em seguida a prática em sala de aula. O papel do professor como mediador é fundamental para suprir às necessidades individuais dos alunos. As atividades que foram desenvolvidas, no campo do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, permitiu que os alunos relacionassem as temáticas em sala de aula com o seu contexto social e as suas vivências. Valorizando o respeito às diferenças físicas de cada um.

Referências

GONZALES, Anderson *et. al*. O papel do docente como mediador pedagógico na educação contemporânea: estratégias, desafios e reflexões sobre a prática educacional. *Revista Aracê (ARE)*, [S.l], v. 6, n. 2, p. 1474-1488, 2024. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/737. Acesso em: 30 set. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido**.** *Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor*. p. 5-14, 1997. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/50/46&ved=2ahUKEwjE65DU4N6SAxW2GbkGHW0oDEYQFnoECAwQAQ&usg=AOvVaw0F85RUYwfVofWewSW-nd1D. Acesso em: 30 set. 2025.

Conscientização do consumo e desperdício de água: uma prática pedagógica

Sara Maria Oliveira da Mata[302]
Silvair Félix dos Santos[303]
Marcelo da Silva Perígolo[304]

Resumo: O presente trabalho visa relatar a experiência vivida no estágio do curso de Letras Português/Inglês, onde foi feito um trabalho com algumas turmas do terceiro ano do ensino médio sobre o consumo e desperdício de água na escola campo. Esse trabalho consistiu em conscientizar os alunos sobre a existência do problema ao nosso redor e também na produção de um artigo de opinião, onde os alunos iriam expor o que pensam sobre o assunto e até mesmo trazer soluções para essa questão. A execução do trabalho indicou que os alunos não pareciam prestar atenção, de forma ativa, no desperdício ocorrido acerca da água no ambiente escolar, mas com as discussões feitas em sala, ficou nítido que eles estavam indiretamente cientes que este problema ocorria ao seu redor.

Palavras-chave: estágio; conscientização; desperdício de água.

Introdução

O estágio obrigatório supervisionado é um dos momentos mais significativos na formação docente, pois possibilita a relação entre teoria e prática, o que permite ter uma visão do futuro, que nos aguarda como professora. Permite ainda compreender de maneira concreta a realidade da sala de aula. Esse contato direto com os alunos e com a escola da educação básica oferece a oportunidade de vivenciar os desafios do ensino, refletir sobre metodologias e estratégias pedagógicas, assim como, contribuir para a formação cidadã dos discentes.

No estágio supervisionado, realizado em turmas do Ensino Médio num Colégio Estadual, em Anápolis - Goiás, foi realizado um trabalho específico com o tema “O consumo e desperdício de água na nossa escola". Esse trabalho teve como eixo central a discussão e a

[302] Graduando do Curso de Letras Português/Inglês. E-mail: sarasarasaraoliveira@gmail.com.
[303] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Letras. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: silvair@ueg.br.
[304] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Letras. E-mail: msperigolo@gmail.com.

produção de um artigo de opinião sobre o tema proposto. Essa temática foi escolhida por sua relevância social e ambiental, visto que a água é um recurso essencial à vida e, ao mesmo tempo, constantemente desperdiçado em ambientes coletivos, inclusive no espaço escolar, tendo assim, uma oportunidade como um momento de conscientização e de formação.

Ao propor essa atividade, o objetivo não foi apenas desenvolver competências de leitura e escrita, mas também incentivar a reflexão crítica dos alunos sobre práticas do dia a dia, promovendo a conscientização ambiental, de poder saber e investigar o quanto os alunos se interessam pelo assunto e como eles se expressam a respeito da temática meio ambiente. De acordo com os documentos curriculares, como Base Nacional Comum Curricular - (BNCC, 2018) e Documento Curricular para Goiás - (DCGO, 2020), o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, além de articular o desenvolvimento da competência linguística, também deve se comprometer com a formação ética e crítica dos estudantes. Nesse sentido, o estágio contribuiu para que a prática pedagógica dialogasse com as demandas da sociedade e com os objetivos da educação básica.

Desenvolvimento

A atividade na escola foi planejada em etapas, de modo a favorecer a progressão da aprendizagem dos alunos do ensino médio da educação básica. Inicialmente, foi feita uma conversa introdutória com os estudantes sobre o tema consumo e desperdício de água. Para contextualizar, foi escolhido um vídeo curto (documentário) com algumas curiosidades interessantes, para chamar a atenção dos alunos e mantê-los focados na temática, sem cansá-los durante a realização das aulas. Em seguida, foi proposto um debate guiado, no qual os alunos puderam compartilhar experiências pessoais e percepções sobre as situações de desperdício de água dentro da própria escola, como torneiras mal fechadas, uso excessivo da água nos bebedouros, descuido com a limpeza dos ambientes escolares e a falta de manutenção nas instalações hídricas. Nas discussões com os alunos pudemos compartilhar um

pouco das opiniões sobre o motivo do problema - desperdício de água, o que poderia contribuir na perspectiva crítica e na escrita deles.

Após uma primeira etapa reflexiva, revisamos coletivamente o gênero textual artigo de opinião, retomando conceitos como tese, argumentação, contra-argumentação e conclusão. Foi feita uma contextualização da importância desse gênero, já que os alunos estudam muito a produção dissertativa-argumentativa. A ideia do projeto/aula era mostrar aos alunos que esse gênero, artigo de opinião, também é exigido em alguns vestibulares, como o da própria Universidade Estadual de Goiás (UEG). Essa etapa foi importante para que os alunos percebessem que a escrita de um artigo de opinião não se resume em expor ideias, mas exige organização, clareza e utilização de conectores argumentativos adequados.

Na etapa seguinte, os alunos seriam responsáveis por escrever seus próprios *artigos de opinião* sobre o tema desperdício de água. Durante a produção do artigo, ofereci apoio individual e coletivo aos alunos. Observei que alguns estudantes apresentaram mais facilidade em desenvolver seus textos, enquanto outros demonstraram insegurança, especialmente, no momento de colocar suas ideias no papel.

Ao final da aula, os alunos ficaram responsáveis por finalizarem suas produções em casa, para que assim, pudessem realizá-las com mais calma. Em alguns de seus textos, os alunos apontaram, por exemplo, a responsabilidade coletiva no uso da água dentro da escola, destacando a importância da conscientização e da vigilância diária por parte dos professores, dos gestores e dos próprios alunos. Alguns sugeriram campanhas, outros defenderam ações institucionais, como manutenção periódica nas instalações hidráulicas da escola. Assim, o resultado revelou não apenas a assimilação do gênero textual artigo de opinião, mas também um engajamento com a temática desperdício da água, o que reforça o potencial transformador da prática pedagógica quando ela se conecta à realidade dos estudantes.

Conclusão

O desenvolvimento desta atividade pedagógica trouxe à tona importantes reflexões sobre a prática docente e sobre o processo de ensino-aprendizagem. Em primeiro lugar, ficou evidente que trabalhar com temas significativos para os alunos, como o uso da água dentro da própria escola, gera um bom engajamento e participação. O tema proposto aproximou a aprendizagem teórica e conceitual da vivência cotidiana dos alunos, reforçando o princípio da educação contextualizada defendido por Paulo Freire (1996), segundo a qual, o ensino deve partir da realidade dos educandos para que se torne significativo.

Outro aspecto relevante diz respeito ao momento de preparação e anterior à produção textual. A decisão de promover uma discussão coletiva sobre o tema desperdício da água antes de solicitar a escrita, mostrou-se fundamental para o desenvolvimento da atividade. Durante o diálogo, os alunos tiveram a oportunidade de expor suas percepções iniciais, organizar ideias e refletir sobre diferentes aspectos relacionados ao consumo e desperdício de água. O processo preparatório favoreceu a construção de uma linha de raciocínio mais clara e estruturada, permitindo que cada estudante se apropriasse melhor do tema. Além disso, ficou evidente que, mesmo quando não verbalizam constantemente as preocupações no dia a dia, os alunos pensam sobre as questões escolares e conseguem elaborar posicionamentos críticos quando são instigados a se expressarem em um ambiente de escuta e de troca de ideias.

Em vista do exposto, a discussão promovida no início das atividades, com explicações adicionais, exemplos e orientações personalizadas, foi fundamental para que todos conseguissem avançar. Essa constatação destaca que a aprendizagem ocorre em interação e que o professor desempenha um papel essencial como mediador no processo de construção de conhecimento.

Por outro lado, alguns desafios foram observados. As diferenças dentro da turma exigiam atenção diferenciada, já que haviam estudantes com grande domínio da escrita e outros com dificuldades básicas. Esse aspecto evidenciou a necessidade de práticas mais

diversificadas, capazes de atender a diferentes níveis de aprendizagem, o que nem sempre é possível em aulas únicas e de curta duração.

Também foi possível perceber que os estudantes apresentam diferentes formas de expressar seus pensamentos: alguns demonstram maior facilidade em articular suas ideias verbalmente, enquanto outros se destacam mais na produção escrita. Essa constatação evidencia a relevância de reconhecer e de valorizar as particularidades de cada aluno no processo de ensino-aprendizagem. O fato de um estudante não se sobressair na escrita não deve ser interpretado como falta de capacidade, mas sim como uma indicação de que sua maneira mais natural e eficiente de comunicação se dá por outros meios.

Ainda assim, a experiência deste trabalho mostrou que o ensino da produção textual, quando articulado a temas de relevância social, pode contribuir tanto para o desenvolvimento linguístico quanto para a formação cidadã. Os alunos, ao discutirem, refletirem e escreverem sobre o consumo e desperdício de água, refletiram sobre suas próprias práticas e se colocaram como agentes capazes de transformar a realidade. Essa é uma das funções mais nobres da educação: formar sujeitos críticos e conscientes de seu papel no mundo.

Referências

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

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

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. *Documento Curricular para Goiás*. Goiânia: SEDUC, 2020.

Relato de estágio: análises e observações críticas

Sarah Beatriz Martins Melo[305]

Silvair Félix dos Santos[306]

Resumo: O presente relatório refere-se ao estágio supervisionado realizado em um colégio estadual na cidade de Anápolis - Goiás, com o objetivo de registrar as observações, experiências e reflexões feitas durante o ano de 2025. O documento aborda a rotina e a dinâmica das aulas no turno noturno, com foco na 3ª série do ensino médio, composta por estudantes que trabalham durante o dia. São discutidos aspectos como comportamento e engajamento dos alunos, desafios enfrentados em sala de aula e o impacto da rotina intensa sobre o aprendizado. Além disso, o relatório apresenta críticas e reflexões sobre o modelo de ensino aplicado, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas adaptadas à realidade desses estudantes e de um ambiente escolar mais inclusivo, colaborativo e motivador.

Palavras-chave: estágio; noturno; alunos.

Introdução

O estágio obrigatório supervisionado é essencial no curso de licenciatura, nele podemos observar e aprender sobre a realidade da escola. Durante o curso, é necessário cumprir 400 horas de estágio, onde devemos observar os alunos, professores e gestores da escola, acompanhar os professores, planejar e dar aula. O estágio deste ano de 2025 ocorre na unidade escolar de um colégio estadual, situado no setor norte da cidade de Anápolis - Goiás. A escola oferece ensino fundamental e ensino médio, tendo aula nos três turnos; matutino, vespertino e noturno.

A escola fornece apenas a terceira série do ensino médio no noturno, composta por estudantes que trabalham durante o dia, portanto, estudantes que apresentam cansaço físico e

[305] Graduando do Curso de Letras pela Universidade Estadual de Goiás UnU-CSHE-Nelson de Abreu Junior. E-mail: sarahbeeatriz741@gmail.com.

[306] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Letras. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: silvair@ueg.br.

mental. Diante dessa realidade, este relato tem por objetivo compartilhar as observações, experiências e análises vividas durante o semestre de 2025/1 e o momento atual.

Desenvolvimento

Iniciei meu estágio em março de 2025, acompanhando os professores e observando suas aulas. Como mencionado anteriormente, além de cumprir a carga horária obrigatória, era necessário a realização de relatórios. Os relatórios consistem em realização de entrevista, análise de documentos e observação sobre o ambiente escolar, bem como, a análise do comportamento e dinâmica, tanto dos alunos quanto dos professores que acompanhei, e da minha experiência na escola.

Optei por ir para a escola duas vezes por semana, dedicando um dia à Língua Inglesa e outro à Língua Portuguesa. Infelizmente, o noturno é composto apenas pela 3ª série, com duas turmas de ensino regular e uma outra de Educação para Jovens e Adultos (EJA). Sendo assim, há poucas opções de horários, mesmo assim, dedicando duas vezes na semana para o estágio. Embora nunca tivesse tido contato com o turno noturno, já tive experiência com a 3ª série do ensino médio por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Logo, esse estágio seria diferente apenas pelo fato de trabalhar com o noturno.

Todas as salas possuem poucos alunos, cerca de 20 a 25 em cada uma. As aulas começam às 18h e acabam às 22:30h. Todas as quintas-feiras têm prova de Língua Portuguesa e toda sexta-feira de Matemática, isso acontece pois a direção escolar percebeu que muitos alunos estavam faltando nesses dias, por isso, criaram esse "método" para fazer com que os estudantes não faltassem. Alguns alunos relatam como esse "método" é prejudicial às aulas, pois perdem muitos conteúdos fazendo essas provas toda semana, o que é algo totalmente compreensível, pois são poucas aulas, quatro por semana, e perdendo duas aulas de Língua Portuguesa, sobram apenas duas aulas por semana. Considero essas provas semanais um pouco desnecessárias, visto que são poucas aulas para muita cobrança, tanto dos alunos quanto dos professores.

Na primeira semana que fui à escola pude observar as práticas avaliativas, o professor que acompanho, que por sinal, é o mesmo que eu já acompanhava no estágio de 2024, me explicou a dinâmica das aulas no noturno. Ele demonstrou não gostar da dinâmica de provas semanais, pois, dito anteriormente, os alunos perdem duas das cinco aulas semanais de Língua Portuguesa. É uma cobrança desnecessária, já que, mesmo com essas provas os alunos continuam faltando.

Além disso, o tempo de aula é reduzido no noturno, pois, a grande parte dos alunos trabalham e só conseguem chegar na escola no segundo horário às 19:35h. Nesse horário, a janta é servida, o que já elimina, pelo menos, 20 minutos de aula, ou seja, tempo de aula reduzido. Na prática, isso significa que o professor dispõe de um período muito curto para desenvolver o conteúdo, aplicar atividades e manter o interesse dos estudantes.

Além dos problemas já mencionados, há outro aspecto que pude observar ao longo do estágio: a postura e o comportamento dos alunos. Inicialmente, imaginei que, por serem em sua maioria trabalhadores e "quase adultos", os estudantes do período noturno seriam mais tranquilos e responsáveis. No entanto, a realidade se mostrou bastante diferente. Muitos deles apresentam comportamentos semelhantes aos de adolescentes do diurno, são dispersos, conversam durante as explicações, demonstram pouco interesse nas atividades e, em alguns casos, chegam a ser desrespeitosos com o professor.

Percebi que, quanto mais o professor tenta se impor, mais os alunos demonstram resistência. Essa relação de oposição dificulta o andamento das aulas e torna o processo de ensino menos produtivo. Diante disso, alguns docentes optam por adotar uma postura mais flexível, evitando confrontos diretos para conseguir dar continuidade às atividades e preservar um ambiente minimamente participativo.

Por um lado, compreendo a dificuldade que muitos alunos têm em se manter atentos e disciplinados durante as aulas. Grande parte deles trabalha o dia todo e, logo após o expediente vão para a escola. Essa rotina é extremamente cansativa, o que naturalmente afeta a concentração e o envolvimento nas atividades. Nesse sentido, é fundamental que o professor compreenda a realidade de seus alunos e reconheça os desafios que enfrentam para conciliar

trabalho e estudo. Conforme Paulo Freire (1996), a prática educativa deve partir do reconhecimento do contexto de vida dos educandos, valorizando suas experiências e condições concretas. Assim, compreender o cansaço e as limitações desses estudantes é um gesto de empatia e respeito ao processo de aprendizagem.

Por outro lado, é igualmente importante que os alunos entendam o lado do professor. A maioria dos docentes leciona em mais de um turno, manhã, tarde e noite, o que torna sua rotina igualmente desgastante. Libâneo (1994) ressalta que o trabalho docente é marcado por uma intensa carga física e emocional, exigindo do professor equilíbrio e dedicação para lidar com as diferentes realidades escolares. Desse modo, tanto professores quanto alunos precisam reconhecer as dificuldades uns dos outros e buscar juntos estratégias que tornem o ambiente escolar mais leve, colaborativo e humano.

Apesar de todos os problemas observados, a recepção na escola foi extremamente acolhedora. A diretora, o coordenador e o professor de Inglês me receberam com atenção e disponibilidade, facilitando minha integração ao ambiente escolar. Os alunos demonstraram receptividade, o que contribuiu para que eu me sentisse à vontade desde o início do estágio.

Minha relação com os estudantes é positiva. Embora eu não concorde com determinadas posturas de alguns alunos durante as aulas, como conversas excessivas e falta de comprometimento, procuro sempre manter uma boa convivência e uma comunicação respeitosa. Por termos idades próximas, a relação entre professor e aluno acaba sendo mais próxima e descontraída, o que por um lado, facilita a interação e a troca de experiências, mas, por outro, exige cuidado para que não haja confusão entre amizade e autoridade docente. Essa experiência tem me ensinado sobre manter a proximidade e preservar o respeito necessário à prática pedagógica.

Considerações finais

O estágio no turno noturno me permitiu compreender a complexidade da realidade escolar, a resistência e o engajamento dos alunos, bem como os desafios enfrentados pelos

docentes. Aprendi que o ensino exige não apenas domínio do conteúdo, mas sensibilidade para lidar com situações concretas de aprendizagem, capacidade de adaptação e a aplicação de estratégias que considerem tanto a vida dos alunos quanto a carga de trabalho dos professores. Essa experiência reforça a necessidade de práticas pedagógicas humanizadas, flexíveis e reflexivas, capazes de promover uma aprendizagem significativa mesmo em contextos desafiadores.

A realidade observada evidencia que o ensino noturno ainda carece de políticas e estratégias pedagógicas adaptadas à realidade dos alunos trabalhadores. É incoerente exigir o mesmo rendimento e frequência de estudantes que enfrentam jornadas duplas de trabalho e estudo, sem oferecer condições que valorizem seu esforço. Muitas vezes, a estrutura escolar simplesmente replica o modelo do ensino diurno, tornando as aulas menos proveitosas e desmotivadoras, tanto para alunos quanto para professores.

Essa situação levanta uma reflexão importante sobre o papel da escola na formação de sujeitos conscientes de suas responsabilidades. Espera-se que os alunos do ensino médio noturno compreendam limites, respeitem o espaço escolar e assumam compromisso com seu aprendizado; no entanto, observa-se frequentemente uma falta de interesse generalizada, resultado de um sistema que não dialoga com suas realidades e necessidades.

A educação noturna, predominantemente frequentada por jovens e adultos trabalhadores, exige metodologias e abordagens pedagógicas diferenciadas, que valorizem a experiência de vida dos estudantes e incentivem seu envolvimento real com o conhecimento. Estratégias como aulas mais interativas, projetos colaborativos, flexibilidade na organização de provas e atividades, e valorização da experiência prévia dos alunos poderiam contribuir significativamente para aumentar a motivação e o aproveitamento escolar.

Por fim, esta experiência de estágio me mostrou que o exercício da docência vai além da transmissão de conteúdo: envolve escuta, empatia, planejamento estratégico e reflexão constante sobre a prática. Aprendi que professores e alunos precisam dialogar, reconhecer suas limitações e buscar soluções conjuntas, criando um ambiente escolar mais justo,

inclusivo e estimulante. Somente assim será possível transformar a realidade do ensino noturno em um espaço efetivamente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento humano.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: Saberes necessários à prática educativa. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática.* São Paulo: Cortez, 1994.

Diagnóstico organizacional e práticas de gestão em uma empresa atacadista de hortifrutigranjeiros: um relato de experiência

Silvia Moreira Ramos[307]

Adriana Aparecida Costa[308]

Resumo: Este trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvido no âmbito das Atividades Práticas Supervisionadas do curso de Administração da Universidade Estadual de Goiás (UEG). O estudo foi realizado em uma empresa atacadista de hortifrutigranjeiros localizada no CEASA de Anápolis/GO, com foco no diagnóstico organizacional e na análise de seus processos financeiros, administrativos e de governança. Foram observados aspectos como modelo de negócios, cultura organizacional, gestão de recursos humanos e utilização de tecnologias de controle. Entre os principais desafios identificados, destacou-se a conciliação de recebíveis, especialmente em pagamentos, realizados com cheques com prazos longos, nos casos de pagamentos via pix realizados sem comunicação prévia. As intervenções propostas incluíram a padronização dos meios de cobrança, a integração dos sistemas financeiros e a formalização de rotinas administrativas. Os resultados apontam para avanços na modernização dos controles internos e maior eficiência nos processos de cobrança e gestão de pessoal. O relato contribui para a reflexão sobre a aplicação prática de conceitos da Teoria Geral da Administração em organizações de pequeno e médio porte.

Palavras-chave: administração; estágio supervisionado; governança; gestão financeira.

Introdução

A experiência de estágio supervisionado tem como objetivo articular teoria e prática, possibilitando ao discente a aplicação de conceitos da Administração em situações reais de trabalho. Trata-se de um momento essencial da formação profissional, pois permite desenvolver habilidades de observação, análise crítica e tomada de decisão diante dos desafios organizacionais cotidianos. Além disso, o estágio promove uma visão sistêmica da empresa, integrando conhecimentos de áreas como finanças, recursos humanos, marketing e gestão de operações. No caso deste estudo, o estágio foi realizado na empresa Com. de Prod. Horti-Fruit

[307] Graduanda do Curso de Administração. E-mail: silvia.m.ramos@hotmail.com.
[308] Orientadora deste trabalho, Adriana Aparecida Costa. Docente do Curso de Administração. Especialista em Administração pela Universidade Estadual de Goiás. E-mail: adriana.aparecida@ueg.br.

Granjeiros JRM Eireli, localizada no CEASA de Anápolis, que atua na comercialização atacadista de frutas, verduras e legumes.

O objetivo central deste relato é apresentar o diagnóstico organizacional da empresa, identificando seus pontos fortes, fragilidades e oportunidades de melhoria, sobretudo no que se refere às práticas de gestão financeira, governança e cultura organizacional. Busca-se também compreender como a administração familiar e as rotinas operacionais influenciam o desempenho geral da empresa.

A relevância do estudo está na possibilidade de analisar uma empresa familiar de porte médio, que enfrenta os desafios comuns do setor hortifrutigranjeiro, como a perecibilidade dos produtos, a variação de preços e a necessidade de controle rigoroso sobre entradas e saídas de mercadorias. Além disso, o trabalho reforça a importância da profissionalização da gestão, com base em ferramentas administrativas e tecnológicas capazes de apoiar a tomada de decisão.

Assim, este relato contribui para a reflexão sobre a aplicação prática de conceitos da Teoria Geral da Administração, especialmente no que se refere ao planejamento, à organização e ao controle das atividades empresariais. A vivência no ambiente real de trabalho permitiu compreender as dificuldades enfrentadas pelas empresas do setor e reconhecer a relevância de práticas administrativas estruturadas para o alcance de melhores resultados.

Desenvolvimento

O trabalho foi conduzido com base na abordagem do Desenvolvimento Organizacional, entendendo a mudança como processo planejado e contínuo (Silva, 2002). A metodologia adotada foi de caráter exploratório, qualitativo e descritivo, estruturada em observação participante, coleta documental e análise crítica. A observação foi realizada durante as rotinas diárias da empresa, possibilitando compreender o funcionamento prático das atividades, desde a chegada dos produtos até o processo de venda e recebimento. Essa abordagem permite

analisar não apenas os aspectos formais da organização, mas também os fatores humanos e culturais que influenciam o comportamento organizacional.

A empresa Jr Verduras atua como fornecedora para supermercados, varejistas e atacadistas locais. Sua receita advém da venda de hortifrutigranjeiros, com recebimento por meio de cheques, boletos, promissórias e pix. Embora tenha avançado em mecanismos de cobrança, a falta de comunicação sobre pagamentos realizados via pix, gera retrabalho e compromete a conciliação financeira.

Outro aspecto relevante é a rotina operacional, que se inicia no período da madrugada, geralmente entre 04:00 e 05:00 da manhã, acompanhando o horário de funcionamento do CEASA. Essa característica exige dos colaboradores uma adaptação específica e impacta diretamente o setor financeiro, que só pode realizar cobranças e movimentações bancárias em horário comercial. Essa diferença de horários gera atrasos no fechamento de caixa e limita a eficiência administrativa, uma vez que a empresa encerra as atividades antes do fim do expediente bancário.

A organização é orientada por valores como ética, confiança e foco no cliente. Ainda que a política de recursos humanos não seja formalizada, avanços foram alcançados com a implantação do ponto digital e maior controle sobre frequência e justificativas de faltas. A cultura empresarial se mostra fortemente centralizada na figura do proprietário, o que gera agilidade, mas também limita a autonomia dos setores.

A estrutura organizacional é simples, com comunicação direta e poder concentrado no proprietário. As principais partes interessadas são clientes, fornecedores, motoristas, colaboradores e instituições financeiras. Entre as práticas de governança, destacam-se o cumprimento das obrigações legais e trabalhistas e a adoção de tecnologias como o sistema Wintech e Line ponto.

O principal desafio identificado foi a conciliação de recebíveis, aliada à gestão do tempo operacional e à resistência de parte dos colaboradores em deixar de lado os métodos antigos para utilizar totalmente o sistema automatizado. Essa dificuldade ocorre porque o

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

novo sistema exige o cumprimento de etapas específicas e uma sequência correta de lançamentos, o que demanda adaptação e treinamento.

Além disso, a sobrecarga de tarefas e a falta de padronização nas rotinas financeiras aumentam a chance de falhas e dificultam a análise precisa dos resultados. Para reduzir esses problemas, foram propostas ações voltadas à padronização dos processos, capacitação dos colaboradores e melhoria da comunicação interna entre os setores. Ainda não foi possível automatizar as notificações de cobranças automáticas para os clientes devido ao custo mensal.

Para mitigá-lo, foram propostas medidas como: padronização das cobranças via boletos; integração entre sistema bancário e administrativo. Essas propostas visam otimizar o fluxo de caixa e aumentar a eficiência dos controles financeiros.

Essas ações visam não apenas otimizar o fluxo de caixa, mas também fortalecer a cultura de planejamento financeiro, essencial para o crescimento sustentável. Além disso, propõe-se a criação de rotinas administrativas formalizadas, com definição clara de funções e responsabilidades, de modo a reduzir a dependência do proprietário e aumentar a eficiência da equipe.

Considerações finais

Por meio do estágio supervisionado, foi possível observar a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso, especialmente nas áreas de gestão financeira, administração de processos e diagnóstico organizacional. A vivência prática permitiu compreender que as dificuldades enfrentadas por empresas de pequeno e médio porte estão, em grande parte, relacionadas à falta de padronização e de integração entre os setores.

O diagnóstico revelou desafios como a informalidade dos processos, a dependência da figura do proprietário e a limitação de recursos tecnológicos, mas também apontou oportunidades de aprimoramento, principalmente pela adoção de ferramentas digitais e pela capacitação contínua dos colaboradores. Portanto, este relato reforça a importância do estágio

como instrumento de aprendizagem, desenvolvimento de competências analíticas e contribuição efetiva para a melhoria da organização estudada.

Dessa forma, o estágio se mostrou fundamental não apenas para o desenvolvimento das competências profissionais e analíticas da estagiária, mas também como instrumento de contribuição real para a melhoria da organização estudada. Conclui-se que a gestão moderna, mesmo em empresas familiares, exige planejamento, controle e inovação, elementos indispensáveis para garantir eficiência e competitividade em um mercado cada vez mais dinâmico e exigente.

Referências

DIONNE, Hugues. *A pesquisa-ação para o desenvolvimento local*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

LOPES, Carlos Oscar Aguieiras. As correntes metodológicas em desenvolvimento organizacional. *Cadernos FUNDAP*. São Paulo, ano 1, n. 2, p. 11-13, out. 1981.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. T*eoria Geral da Administração*: da revolução urbana à revolução digital. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SILVA, Reinaldo Oliveira da. *Teorias da Administração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

Educação Ambiental e Preservação da Água: a Partir da Vivência Escolar

Talita Eustáquio Mendes[309]
Marcelo da Silva Perigolo[310]

Resumo: O presente trabalho apresenta um relato de experiência realizado durante o estágio supervisionado em Língua Inglesa no Ensino Médio. A prática pedagógica teve como foco a articulação entre o conteúdo gramatical do imperativo afirmativo e a temática da sustentabilidade, especialmente no que se refere à preservação da água e do bioma Cerrado, considerado essencial para o equilíbrio hídrico do Brasil. A sequência didática desenvolvida envolveu atividades participativas, nas quais os estudantes foram convidados a refletir sobre atitudes cotidianas relacionadas ao uso consciente dos recursos naturais e, ao mesmo tempo, a produzir frases no imperativo em língua inglesa. Os resultados evidenciaram maior engajamento dos alunos quando o conteúdo foi vinculado a questões socioambientais, demonstrando que a aprendizagem se torna mais significativa quando dialoga com a realidade dos estudantes. Conclui-se que o ensino de línguas estrangeiras pode desempenhar um papel relevante na formação cidadã, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica voltada à preservação ambiental e ao enfrentamento da crise hídrica e climática.

Palavras-chave: sustentabilidade; cerrado; ensino de línguas; estágio.

Introdução

O estágio supervisionado configura-se como momento fundamental na formação docente, pois permite articular teoria e prática, possibilitando ao futuro professor compreender

[309] Graduanda do Curso de Letras E-mail: tr.academicos.03@gmail.com.
[310] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Letras. Mestre em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: msperigolo@gmail.com.

a realidade escolar e experimentar estratégias pedagógicas que dialoguem com a sociedade. Conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o ensino deve promover o desenvolvimento integral do estudante, estimulando competências cognitivas, sociais e emocionais que o preparem para o exercício da cidadania e para o enfrentamento de desafios contemporâneos.

Neste contexto, a experiência aqui relatada foi realizada no CEPI Doutor Mauá Cavalcante Sávio, em Anápolis (GO), com uma turma do 2º ano do Ensino Médio, na disciplina de Língua Inglesa. O tema escolhido foi a sustentabilidade, com foco na preservação da água e do Cerrado, integrado ao conteúdo gramatical do imperativo afirmativo.

Desenvolvimento

A sequência didática aplicada foi organizada em etapas bem definidas: apresentação, introdução, desenvolvimento e fixação. A proposta buscou envolver os alunos em reflexões sobre atitudes sustentáveis e, ao mesmo tempo, trabalhar a forma imperativa em inglês. Na introdução foram exibidas imagens do cotidiano, como torneiras abertas, luzes acesas durante o dia e descarte incorreto de lixo, o que suscitou a questão norteadora: 'O que vocês fariam para mudar essa situação?'. Esse recurso visual provocou diálogo inicial, aproximando o conteúdo linguístico da realidade concreta dos estudantes.

No desenvolvimento da aula foi apresentado o uso do imperativo afirmativo e negativo em inglês, mostrando sua função de dar ordens, instruções e conselhos. Posteriormente, os alunos foram organizados em pequenos grupos e convidados a criar três frases no imperativo, com foco em ações sustentáveis. Exemplos produzidos incluíram: 'Save water!', 'Recycle your trash!' e 'Turn off the lights!'.

Essa atividade promoveu não apenas a prática da gramática, mas também a reflexão sobre como atitudes simples podem contribuir para a preservação do meio ambiente. Como destaca Boff (2015), a sustentabilidade não se limita a práticas ecológicas isoladas, mas implica uma nova forma de relação ética com a vida, fundada no cuidado e na

corresponsabilidade com o planeta. Nesse sentido, o uso do imperativo em língua inglesa serviu como ferramenta linguística para expressar esse compromisso ético e prático.

Os resultados mostraram que os estudantes se engajaram significativamente quando a aula relacionou conteúdo linguístico a temas sociais e ambientais. O uso do imperativo deixou de ser apenas uma estrutura gramatical e passou a ser ferramenta para expressar ações concretas em prol da sustentabilidade. O estágio evidenciou, assim, a importância de planejar aulas contextualizadas, que dialoguem com a realidade e estimulem a participação ativa. Isso confirma a visão de Leff (2009), segundo a qual o saber ambiental deve ser compreendido como um processo educativo capaz de integrar razão, emoção e cultura, promovendo uma consciência crítica e transformadora.

Considerações finais

A experiência de estágio trouxe reflexões relevantes sobre o papel da escola na formação cidadã e ambiental. Ao trabalhar a língua inglesa articulada à temática da sustentabilidade, foi possível observar como o ensino pode ir além da mera transmissão de conteúdos, assumindo função social e transformadora. Os alunos, ao criarem frases no imperativo, não apenas praticaram a língua estrangeira, mas também se posicionaram criticamente diante da crise hídrica e climática que ameaça o planeta e, em especial, o Cerrado brasileiro.

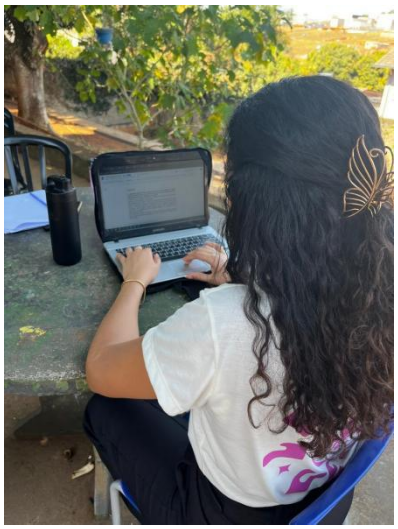
O Cerrado, conhecido como 'berço das águas do Brasil', é essencial para o abastecimento hídrico nacional, pois abriga nascentes e aquíferos fundamentais. Entretanto, sofre constantemente com o desmatamento, queimadas e avanço do agronegócio. Refletir sobre isso no ambiente escolar é urgente, pois possibilita que os jovens compreendam a interdependência entre suas atitudes cotidianas e os impactos globais da crise climática.

Nesse sentido, a prática evidenciou a importância de metodologias participativas, que estimulem o protagonismo dos estudantes. Ao serem convidados a elaborar frases e compartilhar em voz alta, os discentes exercitam não apenas a língua, mas também a oralidade,

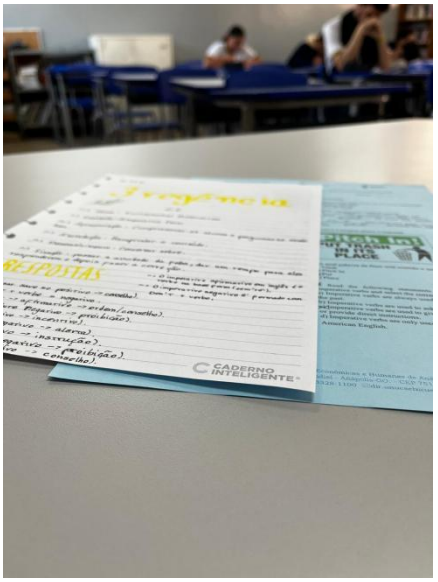
Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

o trabalho colaborativo e a consciência crítica. Essa experiência reforça a ideia de que o estágio supervisionado não é apenas requisito acadêmico, mas espaço de experimentação e de formação integral para o futuro docente. O ensino de língua inglesa, quando aliado a temas como a sustentabilidade, cumpre um papel fundamental na construção de uma educação humanizadora e ambientalmente responsável, em consonância com os princípios da BNCC (Brasil, 2017) e com a ética do cuidado defendida por Boff (2015) e a racionalidade ambiental proposta por Leff (2009).

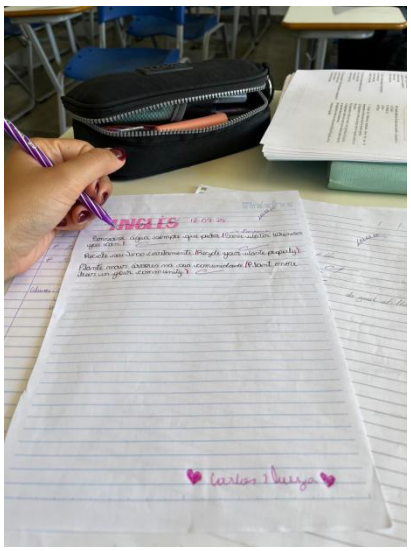
Planejamento da aula - 03/09/2025



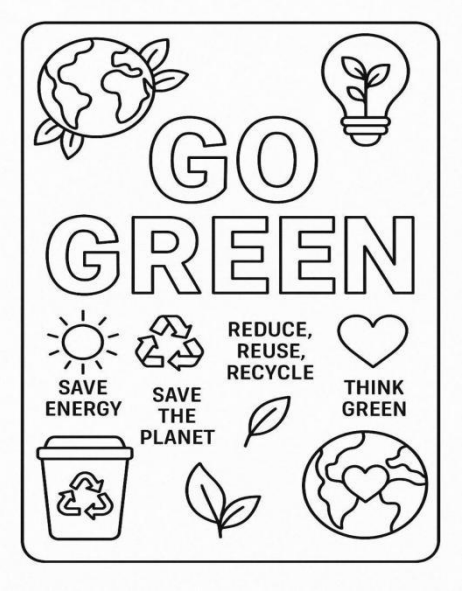
Execução da aula - 05/09/2025



Correção da primeira atividade - 10/09/2025



Atividade para aluno especial - 05/09/2025



Referências

BOFF, Leonardo. *Sustentabilidade o que é - o que não é.* Petrópolis: Vozes, 2015.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular***.** Brasília: MEC, 2017.

LEFF, Enrique. *Saber Ambiental*: sustentabilidade, racionalidade, complexidade. Petrópolis: Vozes, 2009.

Estágio supervisionado obrigatório em geografia I: etapas de observação e semirregência

Thallys Orestes Sousa Filho[311]
Wânia Chagas Faria Cunha[312]

Resumo: O estágio supervisionado em Geografia I constitui um momento essencial na formação docente, pois permite ao estudante vivenciar a prática escolar, aliando teoria e realidade educacional. Realizado no CEPI José Ludovico de Almeida, em Anápolis (GO), o estágio envolveu as etapas de observação e semirregência, possibilitando compreender o funcionamento da escola, a dinâmica das turmas e o papel do professor. Durante a observação, foram analisados aspectos da estrutura escolar, documentos pedagógicos e a conduta dos alunos, destacando-se desafios relacionados à disciplina e às reformas no espaço físico. Já na semirregência, desenvolveu-se atividades voltadas ao ensino de conteúdos como blocos econômicos, BRICS e domínios morfoclimáticos, utilizando materiais didáticos disponíveis. A experiência evidenciou tanto as dificuldades enfrentadas pelos docentes em manter o engajamento discente quanto a dedicação e o esforço coletivo para oferecer ensino de qualidade. Assim, o estágio contribuiu para o fortalecimento da formação crítica e investigativa do futuro professor, constituindo um importante alicerce para as próximas fases de regência e prática profissional.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Ensino; Semirregência.

Introdução

O estágio no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG) é uma etapa essencial da formação docente, que busca integrar teoria e prática, preparando o estudante para o exercício profissional. Segundo o regulamento, o estágio é supervisionado e orientado por professores da universidade e das escolas-campo, ocorrendo de forma progressiva entre o 5º e o 8º período do curso, com carga horária total de 400 horas.

Ele é dividido em quatro momentos: observação e análise do espaço escolar, participação ou semirregência, ação docente (regência) e ação pedagógica, possibilitando ao

[311] Thallys Orestes Sousa Filho, Graduando do Curso de Geografia. E-mail: thallys.filho@aluno.ueg.br.
[312] Wânia Chagas Faria Cunha, Professora de Geografia da Universidade Estadual de Goiás. E-mail: wania.chagas@ueg.br.

estagiário compreender o funcionamento da escola, participar das atividades de ensino, ministrar aulas e desenvolver projetos educativos. Seus principais objetivos são promover a articulação entre teoria e prática, proporcionar vivência no ambiente escolar, desenvolver habilidades técnico-metodológicas, estimular a pesquisa e fortalecer o diálogo entre universidade e sociedade, contribuindo para uma formação crítica, reflexiva e comprometida com a realidade educacional.

O estágio supervisionado I foi realizado no Centro de Ensino em Período Integral José Ludovico de Almeida, localizado na Rua Erasmo Braga, S/N – Vila Brasil, próximo ao Setor Central em Anápolis – GO, conforme pode ser observado na Figura 1.

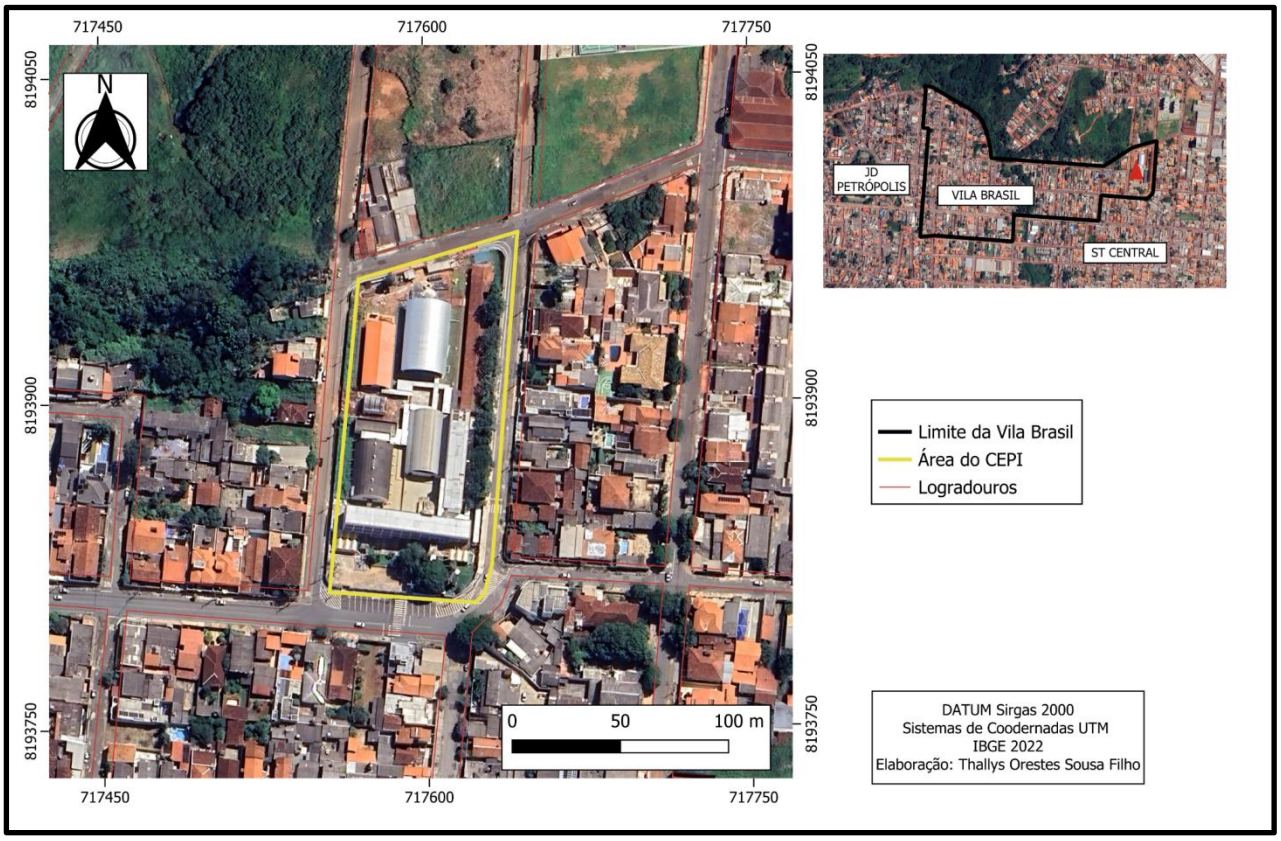
O colégio tem 76 anos de existência e atende as turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. No ano de 2025, o CEPI iniciou uma parceria com o SENAI, para a elaboração do ensino técnico, contudo, atendendo inicialmente somente a 1ª Série do Ensino Médio. Sua estrutura está passando por reformas, o que de certo modo, impacta no desenvolvimento das aulas, com barulhos de construção e o tráfego dos trabalhadores nos pátios.

Foi possível observar que os alunos moram perto do Centro de Ensino, permitindo uma rápida locomoção, uma vez que está localizado estrategicamente próximo à região Central de Anápolis. Contudo, há uma minoria que utiliza o transporte público, mostrando que o CEPI atende também alunos que residem em localidades mais afastadas.

Atividades Desenvolvidas

Durante o Estágio Supervisionado em Geografia I foram desenvolvidas várias atividades, conforme discriminado na Tabela 1. Na fase “não presencial” os estagiários foram incumbidos de planejar aulas, somado a isso sua elaboração e correções de atividades. Na escola-campo, foi indispensável a observação de aulas em sala de aula, junto com o estudo de documentos da instituição de ensino. Junto a estes elementos citados anteriormente, na instituição formadora, as orientações foram passadas pelos professores, assim como o estudo dos documentos básicos das escolas, planejamento e elaboração do relatório do estágio.

Figura 1 – Localização do CEPI José Ludovico de Almeida – Anápolis/GO



Fonte: Organizado pelos autores (2025).

Tabela 1 - Atividades previstas e Carga Horária do Estágio Supervisionado I

	FASES	ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA (horas/aula)			
			Não presencial	Presencial		Total
				Escola-Campo (Tabela II)	Instituição Formadora	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA I ENSINO FUNDAMENTAL	**Estágio de Observação e análise do espaço escolar** 50 horas	Orientações gerais sobre o estágio – Elaboração do Plano de Trabalho do Estágio	-	-	04	**04**
		Observação de aulas (principalmente de Geografia) em turmas variadas	-	12	-	**12**
		Estudo dos documentos básicos da escola (PPP e/ou PDE e Regimento) e da disciplina de Geografia (Currículo e planos de ensino).	-	08	02	**10**
		O planejamento e a prática do professor de Geografia (Observação e análise da relação teoria – prática)	-	-	08	**08**
	Estágio de Participação direta ou Semirregência 50 horas	Monitoria (em turmas do Ensino Fundamental)	-	30	-	**30**
		Planejamento de aulas, elaboração e correção de atividades.	12	-	04	**16**
		Preenchimento de registros escolares, elaboração, aplicação e correção de atividades avaliativas. Elaboração do relatório do estágio.	12	-	08	**20**
Carga horária parcial			**24**	**50**	**26**	**100**

Fonte: UEG (2022).

A Observação consiste em: "[…] compreender o espaço da escola campo de estágio, sua estrutura e funcionamento, o contexto sócio histórico-cultural, os agentes sociais envolvidos em seu contexto, as diferentes dimensões de organização do processo educacional" (UEG, REC, 2023). Com isso, a etapa de observação, permite ao estudante conhecer o espaço escolar para a execução do estágio supervisionado, aliando os conhecimentos adquiridos na universidade àqueles que serão adquiridos na prática.

A etapa da semirregência, por sua vez, "Objetiva-se, sobretudo, levá-lo a compreender o processo didático, mediante os componentes de ensino (os objetivos da aula, os conteúdos a serem selecionados, os métodos a serem utilizados, os recursos didáticos a serem priorizados

para encaminhar atividades de ensino, e a avaliação da aprendizagem […]" (UEG, REC, 2023). Com isso, nota-se a importância do processo de estágio supervisionado, na formação do futuro professor.

Na etapa de observação, participei das aulas com o professor regente das 7ª e 8ª anos. Quando se observou que os alunos do CEPI José Ludovico de Almeida são em sua maioria, ansiosos e indisciplinados. Pode-se afirmar que essa agitação dos alunos possa ser justificada pois as aulas assistidas foram logo após do período do almoço. Isso reverbera diretamente na execução das aulas, tanto que o professor regente teve dificuldade em lecionar em algumas ocasiões, passando boa parte do tempo útil da aula pedindo aos alunos para que ficassem quietos. Segundo o artigo 28 do Regulamento de Estágio do Curso (REC) de Geografia, o estagiário deve compreender o funcionamento da escola onde realizará seu estágio, incluindo sua estrutura, contexto histórico, social e cultural, além dos diversos agentes sociais envolvidos. Além disso, o estagiário pode analisar de modo crítico o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Nesse sentido, pude observar que a escola estava passando por uma reforma, que segundo relatos já está durando cerca de dois anos. Em alguns dias, o som dos trabalhadores e das máquinas, atrapalhavam o andamento da aula. Por fim, o modo de como são distribuídas as salas para as disciplinas resulta em alunos "matando" aula pelos corredores e os banheiros; carecendo então, de fiscalização.

Durante a Semirregência, desenvolveu-se com o professor atividades relacionadas ao conteúdo das respectivas turmas, 7º e 9º anos. Com os 7º anos, trabalhou-se atividades relacionadas ao conteúdo de geopolítica, especificamente os blocos econômicos e o BRICS, envolvendo atividades, leitura de textos e uso do material didático disponibilizado pela escola.

No 8º ano, trabalhou-se com os domínios morfoclimáticos, utilizando-se dos mesmos materiais antes citados. A realização de tais atividades nos permitiu cumprir o que preconiza o artigo 29 do REC, que destaca que a fase de Semirregência é a fase em que o estagiário se aproxima mais diretamente da profissão docente e da rotina escolar, unindo a teoria e a prática. Exemplos de atividades desenvolvidas durante esta etapa do estágio podem ser conferidas nas

Figuras 2 e 3. Em ambas as figuras, os alunos estavam participando de uma gincana, respondendo perguntas dos professores em troca de brindes. Nesse evento, também foram servidos lanches.

Figura 2 – Atividades desenvolvidas na quadra de esportes

Fonte: Organizado pelos autores (2025).

Figura 3 – Atividades desenvolvidas na quadra de esportes

Fonte: Organizado pelos autores (2025.

Considerações finais

O estágio supervisionado é uma parte fundamental na formação profissional, pois com ela, permite-se fazer a transposição dos conteúdos aprendidos na universidade para a educação básica, isto é, para as escolas. O estudante nesta fase do estágio observa e auxilia o professor supervisor em suas tarefas. Nesse processo vai construindo sua relação com os alunos e a comunidade escolar em geral. Pôde-se observar durante o estágio que, apesar das dificuldades que o professor supervisor enfrenta no seu cotidiano, este se mostrava comprometido, não só ele mas sim todo o corpo docente, em entregar um conteúdo de qualidade para os alunos, o que foi louvável.

Dessa forma, conclui-se que o estágio supervisionado é uma experiência essencial para consolidar a formação docente, permitindo que o futuro professor vivencie a realidade escolar de maneira prática e reflexiva. Essa vivência fortalece o compromisso com a educação e evidencia a importância do engajamento coletivo dos profissionais da escola na promoção de um ensino de qualidade, mesmo diante dos desafios enfrentados no cotidiano.

Ao final da fase do estágio supervisionado I onde realizou-se a Observação e a Semirregência, percebeu-se a importância da vivência no ambiente escolar. Atendendo assim o principal objetivo do estágio, que é propiciar a experiência do estudante e seu aprendizado no ambiente escolar, para que possa construir a sua própria concepção crítica, investigativa e reflexiva.

Durante as etapas de Observação e de Semirregência pôde-se presenciar diversas realidades no cotidiano escolar, e nestas destaca-se o dinamismo e a dedicação do professor supervisor para com a aprendizagem dos alunos. Por exemplo, em todas as aulas, o professor supervisor se compromete sempre em trazer alguma atividade extra para os alunos, mesmo em meio aos barulhos decorrentes da obra no CEPI.

A realização do estágio foi uma experiência desafiadora, especialmente no que diz respeito a aprender a lidar com o comportamento dos alunos e da falta de organização das aulas com a secretaria. Em alguns momentos só sabíamos para qual turma ministrar no dia da aula, o que dificultava qualquer tentativa de planejamento de atividade previamente.

Durante o estágio, a atividade mais desafiadora foi lidar com algumas aulas sem a presença do professor, apenas ministrando algumas atividades. Foi desafiador, em função da falta de experiência prática no ensino. Contudo, cumpriu-se as atividades que o professor supervisor solicitou, obtendo, de certo modo, resultados satisfatórios. Acredito que esse processo possa ser meu alicerce para a próxima fase, que será a regência, visto que continuarei no Colégio atuando com a 8ª ano.

Referências

UEG. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás.* Anápolis, Universidade Estadual de Goiás, 2021. Disponível em: https://www.ueg.br/iael/geografia/ccseh/conteudo/9061_projeto_pedagogico. Acesso em: 21 jun. 2025.

UEG. *Regulamento de Estágio do Curso (REC) do curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás.* Anápolis, Universidade Estadual de Goiás, 2023. Disponível em: https://www.ueg.br/iael/geografia/ccseh/conteudo/9066_regulamentos. Acesso em: 21 jun. 2025.

Relatório de estágio em PCP- Planejamento e Controle de Produção

Tharciana Pereira Gonçalves[313]
Nasser Cecilio Daher[314]

Palavras-chave: Planejamento e controle de produção; competências profissionais; eficiência organizacional.

Introdução

O estágio supervisionado II realizado no 6º período pelo curso de Administração da Universidade Estadual de Goiás, teve como foco atividades relacionadas a área de Planejamento e Controle da Produção (PCP), desenvolvido na empresa Fagron Brasil, localizada em Anápolis, Goiás. A Fagron é uma empresa multinacional que atua no mercado magistral, oferecendo medicamentos farmacêuticos customizados para hospitais, farmácias, médicos e pacientes. O estágio iniciou em 02 de dezembro de 2024, sob a supervisão do Analista de PCP, Ronaldo Machado.

A experiência de estágio representou para mim um papel essencial na minha formação profissional, pois, me possibilitou aplicar na prática, os conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória acadêmica e desenvolver novas competências técnicas e comportamentais. No contexto da área de Planejamento e Controle da Produção (PCP), essa vivência mostrou-se ainda mais significativa, uma vez que o setor exerce função estratégica dentro das organizações ao assegurar a integração entre os recursos produtivos, o atendimento das demandas do mercado e a eficiência operacional.

O objetivo deste relatório é apresentar as experiências adquiridas durante o estágio, destacando as atividades desenvolvidas e as contribuições obtidas para minha formação

[313] Graduanda do Curso de Administração Tharciana Pereira Gonçalves. E-mail: tharcianagoncalves@gmail.com
[314] Orientador Nasser Cecilio Daher Docente do Curso de Administração E-mail: nasser.daher@ueg.br

profissional e pessoal. Ao estudar e vivenciar o setor, compreendi que o PCP desempenha funções estratégicas, táticas e operacionais, abrangendo desde o planejamento agregado da produção até o acompanhamento detalhado das ordens de fabricação. Essa amplitude de atuação reforçou para mim a importância do PCP como ferramenta de gestão integrada, capaz de reduzir custos, minimizar desperdícios e aumentar a competitividade das empresas.

Desenvolvimento

Durante meu estágio, pude conhecer de perto o ambiente de Planejamento e Controle de Produção (PCP) na empresa Fagron, que se mostrou estruturado e estratégico para o funcionamento das operações. A área é responsável por organizar e coordenar o fluxo de produção, desde a análise da demanda até o controle dos estoques e a programação das entregas.

No período de estágio na área de PCP, vivenciei atividades como o acompanhamento de devoluções, a programação da produção, e apoio administrativo no setor. Essas atribuições me permitiram compreender, na prática, a importância do controle das variáveis de produção e da integração entre os diversos setores organizacionais, como compras, logística e área produtiva.

De acordo com Eliacy Cavalcanti (2012), o PCP é responsável por assegurar que a produção ocorra dentro dos prazos, quantidades e padrões de qualidade definidos, conciliando as necessidades do mercado com a capacidade instalada da organização. Essa afirmação se confirmou durante minha experiência de estágio, ao acompanhar de perto as atividades do setor de PCP, pude observar que o cumprimento rigoroso dos prazos, a gestão das quantidades produzidas e os padrões de qualidade dependem de um planejamento detalhado e de um acompanhamento constante das ordens de fabricação.

A metodologia utilizada no setor se baseava principalmente no uso de planilhas de controle e relatórios de acompanhamento da produção e dos estoques. No dia a dia, participei apoiando na previsão de demandas, a análise de estoques e o controle dos prazos, e percebi a

importância do alinhamento entre as áreas. Essa experiência me mostrou a importância de unir planejamento prévio e ajustes constantes, garantindo maior eficiência e confiabilidade ao processo produtivo.

Acompanhamento de devoluções: Durante o estágio, auxiliei no registro e análise de devoluções de matérias-primas ou produtos, identificando motivos, como falhas de qualidade ou atrasos. Pude observar que esse processo exigia registro e análise cuidadosa dos motivos que levaram à devolução, seja de matérias-primas fornecidas por terceiros, seja de produtos acabados entregues ao cliente. Esse acompanhamento permite identificar falhas de qualidade, problemas de armazenamento ou erros de especificação, possibilitando a adoção de medidas corretivas.

Programação de produção: A programação da produção tem como objetivo organizar e distribuir as ordens de fabricação de acordo com a capacidade produtiva, os prazos de entrega e a disponibilidade de recursos. Durante o estágio, acompanhei de perto essa atividade por meio do MPDD (Mapa de Programação Diária da Produção), que permitia visualizar de forma prática os itens a serem produzidos, os prazos previstos e os ajustes de datas conforme necessidades.

Apoio administrativo e Sistêmico no Setor de PCP: Durante o estágio, foi prestado apoio administrativo ao setor de PCP, com foco na atualização de planilhas de controle e lançamento de informações no sistema. Entre as atividades realizadas, destacaram-se a criação de ordens de venda (SO) referentes a amostras e resíduos e o acompanhamento de rotinas internas relacionadas à produção e ao estoque. Essas tarefas contribuíram para a agilidade na comunicação entre os setores e para a manutenção precisa dos registros operacionais, reforçando a importância do suporte administrativo na eficiência do setor.

Entre os principais desafios que observei, estavam a necessidade de sincronizar os diferentes setores produtivos e a dificuldade de alinhar as previsões de demanda com a capacidade disponível. Como destaca Albertin (2016), esses pontos são comuns no ambiente industrial e exigem métodos de planejamento mais robustos e previsões de demanda mais precisas. Nesse contexto, a utilização de ferramentas como planilhas eletrônicas e sistemas

ERP ajudou a reduzir erros e proporcionou mais clareza ao processo produtivo. Além disso, a revisão periódica das demandas e prazos, e a comunicação direta com a equipe foram fundamentais para corrigir desvios e evitar paradas não programadas.

Considerações finais

A vivência prática no setor de PCP contribuiu não apenas para o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, mas também para o desenvolvimento de competências relacionadas à tomada de decisão, ao trabalho em equipe e à resolução de problemas. Nesse contexto, considero que meu estágio fortaleceu de maneira significativa a consolidação da aprendizagem, pois me permitiu aplicar conceitos teóricos em situações reais e refletir criticamente sobre a importância do planejamento e controle da produção na gestão industrial.

Ao concluir meu estágio na área de Planejamento e Controle da Produção (PCP), compreendi de forma prática a importância desse setor para o bom desempenho organizacional. Desde o início, percebi que o PCP vai muito além de planejar ordens de fabricação: trata-se de um setor estratégico que conecta diferentes áreas da empresa, garantindo que os recursos sejam utilizados de maneira eficiente e que as demandas do mercado sejam atendidas com qualidade e dentro dos prazos estabelecidos.

Durante essa vivência, presenciei diversos desafios relacionados à área; no entanto, também pude perceber como o uso de sistemas de apoio, como o ERP, aliado a processos bem estruturados, contribuiu para reduzir falhas, otimizar o tempo e aumentar a confiabilidade das entregas. Essa experiência prática confirmou que o PCP é essencial para que as empresas alcancem maior competitividade e eficiência.

De acordo com Paranhos Filho (2012), a gestão da produção industrial envolve o equilíbrio entre planejamento, controle e execução, sendo fundamental para assegurar a produtividade e a competitividade das organizações. Essa visão ficou evidente ao longo do

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

estágio, pois a integração entre as etapas do processo produtivo demonstrou-se essencial para a eficiência dos resultados.

Esse estágio foi fundamental para o meu crescimento, pois me permitiu aplicar conceitos aprendidos em sala de aula, desenvolver habilidades analíticas e de tomada de decisão, além de compreender melhor a dinâmica de trabalho em equipe. Acredito que saio dessa experiência mais preparada para atuar no mercado de trabalho, consciente dos desafios, mas também das possibilidades de contribuição que posso oferecer como futura profissional. Assim, considero que essa etapa foi não apenas uma oportunidade de aprendizado técnico, mas também um momento de amadurecimento pessoal e profissional.

Referências

ALBERTIN, Marcos Ronaldo. *Planejamento e controle da produção*: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2016.

CAVALCANTI, Eliacy. *Planejamento e controle da produção*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2012.

PARANHOS FILHO, Moacyr. *Gestão da Produção Industrial*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

Entre trânsito-cerrado e mar: um mosaico de saberes

Uzielita Bernardes Costa[315]

Lázaro Moreira de Magalhães[316]

Resumo: O presente trabalho apresenta o relato de experiência do estágio supervisionado realizado no Ensino Fundamental I, em uma escola pública de Anápolis-GO, do ano de 2025. Essa vivência possibilitou reflexões sobre a prática pedagógica e o papel do professor na formação integral dos alunos, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a formação integral dos alunos. Durante o estágio, foram acompanhadas e desenvolvidas atividades dentro do Projeto Mosaico, que abordou temas como Semana do Trânsito, Frutos do Cerrado e Cultura Oceânica, utilizando materiais recicláveis e metodologias ativas que tornaram o aprendizado mais dinâmico e significativo. As propostas integraram diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem interdisciplinar e contextualizada. Além de favorecer o desenvolvimento cognitivo, as atividades também estimularam valores como cidadania, respeito e cooperação. A participação e o entusiasmo dos alunos evidenciaram avanços nas habilidades de leitura, escrita, raciocínio lógico e expressão oral. Essa experiência reforçou a importância da mediação do professor e do planejamento pedagógico na construção de uma educação de qualidade das crianças.

Palavras-chave: práticas pedagógicas; projeto mosaico; estágio supervisionado; aprendizado.

Introdução

O Estágio Curricular Supervisionado em Docência no Ensino Fundamental I, do curso de Pedagogia, matutino, do 8° período, da Unidade Universitária De Anápolis - CSEH - Nelson de Abreu Júnior, no ano de 2025, na cidade de Anápolis - GO, é um componente obrigatório e um pré-requisito para a integração currícular do curso de Pedagogia.

O estágio é uma etapa fundamental na formação docente, pois permite ao futuro professor vivenciar o ambiente escolar, compreender o processo de ensino e aprendizagem e refletir sobre sua prática pedagógica, que está em consonância com os princípios da Base

[315] Graduando do Curso de Pedagogia. E-mail: uzielitabcosta@gmail.com.

[316] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia. Mestre em Políticas Públicas para a Educação Básica pela Universidade de Brasília (UNB) E-mail: lazaromagalhaes@ueg.br.

Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a formação integral dos alunos.

Durante o estágio, foram acompanhadas e aplicadas atividades no âmbito do Projeto Mosaico, abordando temas como: Semana do Trânsito, Frutos do Cerrado e Cultura Oceânica. Essas ações utilizaram materiais recicláveis e metodologias ativas, promovendo um aprendizado mais dinâmico, significativo e interdisciplinar. Além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, as atividades favorecem valores como cidadania, respeito e cooperação, permitindo observar avanços nas habilidades de leitura, escrita, raciocínio lógico e expressão oral dos alunos. Essa experiência reforça a importância do planejamento pedagógico e da mediação do professor, evidenciando que a atuação reflexiva e intencional do docente é essencial para a construção de uma educação de qualidade.

Nas aulas de orientação para docência, fomos orientados a utilizar atividades lúdicas integradas ao processo de ensino para os momentos de recreação, além da elaboração dos relatórios semanais em conformidade com pressupostos teóricos estudados em sala de aula. Essa perspectiva vai ao encontro do que propõe Tripp (2005), ao destacar a importância da reflexão sobre a prática para o aprimoramento da formação docente.

Após essas etapas, foi desenvolvido o planejamento de cinco atividades, elaboradas em conjunto com o plano de aula da professora regente da turma. Essas atividades tiveram como base o Projeto Institucional 2025 “Mosaico: integrando saberes” e as necessidades especificas da turma, onde possibilitou ações que pudessem ser apresentadas na culminância do projeto.

Essa experiência proporcionou reflexões sobre a prática pedagógica, evidenciou o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais dos alunos e reforçou a relevância da atuação intencional e reflexiva do professor no processo educativo.

Desenvolvimento

O estágio supervisionado no Ensino Fundamental I de uma escola pública de Anápolis-GO, foram desenvolvidas atividades alinhadas ao Projeto Mosaico, utilizando metodologias ativas e materiais recicláveis. Promovendo aprendizagem interdisciplinar e significativa.

No dia 04 de setembro, foi realizada uma aula interativa que estimulou o vocabulário, a escrita e o raciocínio lógico por meio dos jogos: "Palavras puxa palavra" e "Gincana dos Problemas Matemáticos", envolvendo os alunos em grupos e premiações. Na disciplina de Ensino Religioso, discutiu-se o tema: "Regras e Normas da Comunidade", permitindo aos estudantes criar regras de convivência e fortalecer valores coletivos e individuais. Foram adaptadas atividades para dois alunos com laudo médico.

Essas experiências destacam a importância do planejamento pedagógico, da mediação do professor e de aulas dinâmicas no desenvolvimento integral dos alunos. Como afirma Haydt (2006, p13): **"**Ensinar e aprender são como as duas faces de uma mesma moeda. A Didática não pode tratar do ensino, por parte do professor, sem considerar simultaneamente a aprendizagem, por parte do aluno".

No Projeto Mosaico, relacionado à semana do trânsito, os alunos participaram de atividades de pintura e manipulação de materiais, desenvolvendo coordenação motora fina, criatividade, senso de responsabilidade e pertencimento. O trabalho incluiu rodízio entre pintura de placas e do quebra-cabeça temático, destacando a importância do planejamento coletivo. Além disso, a preparação de jogos com materiais recicláveis para o intervalo estendeu o aprendizado a momentos lúdicos e sociais, promovendo cooperação e reutilização consciente de recursos. Durante este período, foi dada assistência aos alunos, no qual interagimos no campo de futebol de TNT e com o brinquedo bilboquê.

Na aula do dia 17 de setembro, os alunos trabalharam com adição de números grandes, desenvolvendo raciocínio lógico e reconhecimento da escrita numérica. Concluíram o quebra-cabeça coletivo e finalizaram a confecção de placas de trânsito iniciadas na aula anterior, promovendo cooperação, criatividade e consciência sobre segurança em circular pelas ruas da

cidade. Destacando a importância do cuidado nas travessias de ruas, principalmente porque alguns alunos chegam à escola a pé e, por vezes, desacompanhados.

As atividades pedagógicas sobre trânsito, continuaram na aula do dia 25 de setembro, devido a grande demanda para a exposição do dia da culminância, prevista para novembro. Nesse dia, foi finalizada a decoração de um caminhão confeccionado com caixa de papelão e garrafas pets, previamente preparadas pelas estagiárias do terceiro ano B, do ensino fundamental. A decoração, feita com pequenos pedaços de papéis coloridos, foi colada pelos alunos com o auxílio da estagiária, representando o Projeto Mosaico. O caminhão será usado para o transporte simbólico dos frutos do cerrado durante a culminância em sala de aula. Também foi iniciada a confecção de semáforos, cuja finalização será feita pela estagiária em casa, além de ser confeccionada uma faixa de 6 metros de TNT preto e branco para simular o uso de travessia da faixa, que será utilizada no dia da culminância.

No contexto do Projeto Mosaico, cujo tema central é a “Cultura Oceânica”, foi articulado o ensino de Ciências com o tema “Céu do dia e o Céu da noite”. A aula do dia 02 de outubro iniciou-se com perguntas norteadoras sobre as curiosidades do céu diurno e céu noturno, seguida da contação da história do livro: O menino que contava estrelas. Durante a narrativa, os nomes dos personagens foram substituídos pelos nomes dos alunos da turma, o que gerou grande envolvimento, atenção e reflexão. Ao final, os alunos foram convidados pela professora regente a recontar a história, demonstrando assim empenho e compreensão.

A aula enfatizou também a Educação Ambiental, abordando os astros visíveis no céu diurno e noturno, sua influência na vida terrestre e nas correntes marítimas. Destacou-se o papel do Sol e da Lua na formação das marés, sendo a Lua o astro com maior influência devido à sua proximidade com a Terra. O Sol, embora também exerça influência, tem menos impacto por estar mais distante.

As estrelas, visíveis apenas à noite, foram apresentadas como instrumentos de orientação utilizadas por navegadores antigos, por meio da observação de sua posição e de satélites. A aula, realizada em 2 de outubro (antecipando o Dia da Oceania), favoreceu a construção de saberes linguísticos em diálogo com o conhecimento científico, valorizando o

conhecimento cotidiano dos alunos. A metodologia adotada priorizou a ludicidade, o diálogo e a escuta sensível, criando um ambiente participativo e reflexivo. Pude vivenciar essa experiência ao trazer para os alunos curiosidades sobre o céu diurno e o céu noturno, mostrando figuras dos astros, e propondo para as crianças a pintura de um agamógrafo, atividade esta que a maioria dos alunos apresentou dificuldades, mesmo com a mediação da professora em formação, portanto foi possível obter resultados positivos e satisfatórios. A aula foi finalizada com um texto impresso e perguntas sobre o tema, cujas respostas foram discutidas coletivamente no quadro negro.

Todas as atividades foram vivenciadas com entusiasmo pelas crianças, evidenciando a importância de um ambiente educativo, acolhedor e significativo para o crescimento pessoal e intelectual da turma.

Referencial teórico

Ao vivenciar experiências durante o estágio supervisionado, compreende-se que esse momento é crucial para aplicar a teoria adquirida ao longo da formação e avaliar sua efetividade na prática pedagógica. Segundo Pimenta e Gonçalves (1990, p. 24), "o estágio é o espaço privilegiado para o professor em formação confrontar-se com a realidade escolar, questionar suas práticas e construir saberes a partir da reflexão crítica sobre sua atuação". Isso denota que o estágio é um espaço de aprendizagem para além da simpls observação, sendo um momento em que atuo para a minha formação, diante da realidade escolar e reflete diretamente, mas práticas educacionais.

Essa percepção se confirma na prática, ao encerrar uma aula reflito sobre o que pode ser aprimorado e, ao preparar a próxima, percebo avanços na minha qualificação, chegando à sala com mais confiança. Embora os desafios sejam enormes, mas cada aula ministrada, cada atividade desenvolvida e cada interação com os alunos se torna uma oportunidade para analisar a eficácia das estratégias utilizadas, identificar pontos de melhoria e ajustar o planejamento das aulas seguintes.

De acordo com Tripp (2005), "a pesquisa-ação deve ser contínua e não repetida ou ocasional, porque não se pode repetidamente realizar pesquisas-ação sobre a prática de alguém, mas deve-se regularmente trabalhar para melhorar um aspecto dela, de modo que deva ser mais frequente do que ocasiona". Com base na reflexão de Tripp sobre a pesquisa-ação, vejo que o estágio é um processo contínuo de aprimoramento da minha prática docente. Cada aula ministrada permitiu observar, refletir e ajustar estratégias, transformando experiências em aprendizado e crescimento profissional. Assim, o estágio não se limita a momentos ocasionais, mas se configura como um espaço permanente de construção, em que a teoria e a prática se unem para fortalecer a formação do professor reflexivo e comprometido com uma educação de qualidade. Segundo Pimenta (1999):

> A educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos. A finalidade deste, é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social critica e transformadora. Ou seja, a sociedade civilizada, fruto e obra do trabalho humano. cujo elevado progresso evidencia as riquezas que a condição humana pode desfrutar, revela-se também uma sociedade contraditória, desigual, em que grande parte dos seres humanos está à margem dessas conquistas, dos benefícios do processo civilizatório. Assim, educar na escola, significa, ao mesmo tempo, preparar as crianças e os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual - da sua riqueza e dos seus problemas - para ai atuarem. Isso requer preparação cientifica, técnica e social. Por isso, a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria (Pimenta,1999, p. 18).

O estágio, me permitiu aplicar conteúdos teóricos, e também cultivar a postura de professor reflexivo, essencial para construir práticas pedagógicas significativas e promover o aprendizado integral dos alunos.

Tripp (2005, p. 17) afirma que: "a solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia". A exemplo disso, em sala ao vivênciar a dificuldade de alunos na leitura e principalmente na escrita, procuro sentar-se com os alunos,

e dar-lhe tempo para recomeçar a leitura, ou mesmo refazer sua escrita, conforme as exigências da professora regente, permitindo que o aluno tenha sua autonomia no desenvolver de sua atividade.

Hernandez (1998) aponta que os trabalhos com projetos podem contribuir para que o aluno desenvolva capacidades relacionadas com a autodireção, a formulação e resolução de problemas, a integração, a tomada de decisões, a comunicação interpessoal, a aprendizagem significativa, uma nova concepção de sequência de conteúdos, a funcionalidade dos conteúdos, e a avaliação.

As etapas definidas por Hernandez (1998) para os projetos de trabalho consistem na escolha do tema, através dos eixos possíveis, ou seja, definição de um conceito, um problema geral ou particular um conjunto de perguntas inter-relacionadas, uma temática, em seguida a ênfase, ou seja, a articulação da informação necessária e dos procedimentos requeridos pelo aluno para desenvolvê-lo, e por fim a globalização que consiste em buscar a estrutura cognoscitiva, e problema eixo, que se vincula diferentes informações.

Esse texto mostra como a metodologia de projetos ajuda o aluno a aprender de forma mais ativa e participativa. Vejo isso na prática, pois as atividades realizadas buscaram unir diferentes conteúdos e temas do dia a dia dos estudantes, tornando o aprendizado mais interessante e próximo da realidade deles. Assim, o estágio é um momento importante para colocar em prática o que aprendi na teoria, entendendo que trabalhar com projetos permite que os alunos pesquisem, façam descobertas e aprendam de maneira mais completa e com significados para a vida deles.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

Discussões

Durante minha formação acadêmica, tive contato com teorias que incentivam uma postura crítica e reflexiva, permitindo compreender que minhas ações em sala de aula refletem a concepção pedagógica que adoto, minha visão de mundo e minha compreensão da sociedade. Esses aspectos influenciam diretamente a forma como ensino e me relaciono com os alunos.

Ao longo das aulas, procurei valorizar cada estudante como sujeito ativo no processo de aprendizagem, buscando sempre acolher e apoiar aqueles que apresentavam maiores dificuldades ou se mostravam mais distantes. Essa aproximação intencional mostrou-se essencial para o desenvolvimento de todos.

Nas atividades em grupo, percebi a importância de explicar com clareza as regras e objetivos das tarefas, especialmente durante os momentos de recreação, em que podem surgir conflitos e distrações. Aprendi a conduzir o trabalho coletivo de forma mais organizada, promovendo a atenção, o envolvimento e a colaboração entre os alunos. As atividades lúdicas e os combinados estabelecidos em conjunto se mostraram fundamentais para fortalecer o respeito mútuo e o bom convívio em sala.

Vivenciei essa prática com mais afinco na aula de Ciências, cujo tema foi Oceania, do Projeto Mosaico, quando distribui o Agamógrafo, quando direcionei a pintura, uma pintura errada no gráfico, não seria possível obter o desenho desejado, que seria do “Céu, Sol, e Lua, Estrelas”. Isso reforça que o indivíduo chega à sala de aula trazendo consigo saberes, experiências e vivências que influenciam diretamente seu aprendizado.

Reconhecer os estudantes como sujeitos dotados de conhecimento prévio foi fundamental para a minha contribuição no estágio, para planejar atividades significativas, que estabelecesse conexão entre o que eles já sabem e os novos conteúdos a serem trabalhados. Ao valorizar o saber de cada aluno, incentivei a participação ativa, o pensamento crítico e a construção coletiva do conhecimento.

As atividades desenvolvidas, tanto em grupo quanto individuais, favoreceram a interação, a cooperação e a valorização da experiência de cada estudante. Nesse processo

ocorre a formação integral do estudante, desenvolvendo harmoniosamente suas potencialidades e possibilitando o ajustamento ao meio físico e social. Essa etapa é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que assegura a obrigatoriedade do ensino e estabelece princípios de qualidade e igualdade de oportunidades. Em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orienta as escolas quanto às competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos. Como destaca a coordenadora pedagógica Telma Scott: "Há um grande rol de habilidades relacionadas às diferentes áreas do conhecimento, como apresentado na BNCC, que organiza de forma detalhada e diversificada o que cada estudante precisa aprender.".

As aulas de docência no terceiro ano B do ensino fundamental, possibilitaram a construção do conhecimento para além da simples transmissão de conteúdos dinâmicas e interativas mostraram-se fundamentais para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais dos alunos. Gosto de iniciar o dia escolar com um acolhimento caloroso, no qual os alunos são recebidos com um "bom dia" e questionados sobre como estão, criando um vínculo afetivo. Após esse momento, inicia-se o processo pedagógico.

Entre as atividades, foi realizado o jogo "Palavra puxa palavra", que teve início com a palavra "Brasil". Em ordem, cada aluno dizia uma palavra relacionada ao tema, sem repetições, estimulando o vocabulário e a atenção à escrita. Também no âmbito do Projeto Mosaico, foi desenvolvida a "Gincana dos Problemas Matemáticos", com a turma dividida em grupos de cinco. Em cinco rodadas, cada grupo resolvia problemas sorteados no quadro, promovendo raciocínio lógico, cooperação e espírito competitivo saudável.

As aulas também incluíram a leitura compartilhada de textos, como sobre a Cordilheira dos Andes, que incentivou oralidade, escuta ativa e ampliação do repertório cultural, favorecendo a interação entre alunos e professor. Em Matemática, trabalhou-se a tabuada de multiplicação e operações com números grandes (como 1.000 + 700; 2.000 + 300; 4.000 + 400), além de atividades de decomposição numérica, ordem crescente e decrescente e valor posicional dos algarismos, sempre com metodologias lúdicas e colaborativas.

No Projeto Mosaico – Semana do Trânsito, diferentes atividades foram desenvolvidas para articular criatividade, cooperação e educação cidadã. Os alunos participaram da pintura de placas de trânsito e da montagem de um quebra-cabeça coletivo. Além disso, em duplas, finalizaram a decoração de um caminhão confeccionado com caixas de papelão e garrafas PET, coberto com papéis coloridos em formato de mosaico. Também construíram semáforos com rolos de papel higiênico, em uma atividade que antecedeu diálogos sobre segurança no trânsito e a importância de atravessar na faixa de pedestres. Essas práticas favoreceram o trabalho em grupo, a coordenação motora e a conscientização cidadã.

Além das propostas pedagógicas, foram promovidos momentos de recreação com brinquedos recicláveis, incentivando a ludicidade, a interação social e a conscientização ambiental. Tais experiências reforçaram a importância de um ambiente inclusivo, acolhedor e significativo, que promove a aprendizagem acadêmica, a cidadania, a cooperação e o desenvolvimento integral dos estudantes.

O homem é um ser que se constitui na sociedade a partir de suas relações, interações sociais com o outro e o meio. Esse processo entre o sujeito e a sociedade se dá em uma relação dialética, pois o homem transforma o meio social e é transformado por ele. Essa relação acontece mediante a linguagem, que, por conseguinte, é estabelecida pelas interações sociais (Vygotsky,1994)

Vale ressaltar que o estágio em sala de aula representa uma oportunidade valiosa de crescimento profissional e pessoal para o professor em formação. “O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer, senão a partir de seu próprio fazer” (Garirido, 1997, p. 61). Sendo que ao vivenciar a prática educativa, o estagiário não apenas aplica os conhecimentos teóricos, mas também desenvolve habilidades, constrói sua identidade profissional e reflete criticamente sobre o ensino. A experiência permite compreender a realidade escolar, lidar com desafios cotidianos, estabelecer relações significativas com alunos e professores, e preparar-se de forma mais consciente e competente para a docência e o mercado de trabalho.

Considerações finais

O estágio supervisionado tem grande relevância para minha formação, permitindo planejar e executar aulas, vivenciar a educação na prática e observar o aprendizado ativo das crianças, fortalecendo vínculos afetivos. O Projeto Mosaico, abordando temas como Semana do Trânsito, Frutos do Cerrado e Cultura Oceânica, integra conteúdos curriculares, promove a ludicidade, estimula a cooperação e reforça valores de cidadania.

Essas experiências favorecem o desenvolvimento cognitivo, social e motor dos alunos, e ao mesmo tempo em que consolidam meus conhecimentos teóricos, aprimoram minhas competências docentes e evidenciam a importância de metodologias inclusivas. Assim, o estágio contribuiu e contribui para a formação integral dos alunos e prepara o futuro docente para atuar de forma ética, reflexiva e significativa na educação.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricula*r. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.
DIRETORIA DE ENSINO DE ANÁPOLIS– GO. Projeto Institucional 2025: Mosaico: integrando saberes. Anápolis, GO, 2025.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de didática geral*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006. 327 p. (Série Educação).

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *Os projetos de trabalho*: uma forma de organizar os conhecimentos escolares. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores*: saberes da docência e identidade do professor. São Paulo: Cortez, 1999.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação*: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 5 out. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Gestão financeira no setor imobiliário: relato de experiência sobre a ausência de processos no contas a pagar da empresa Exho Imóveis e propostas de melhoria

Valbe Carine de Oliveira Telles[317]

Adriana Aparecida Costa[318]

Resumo: Este relato de experiência, descreve vivências e aprendizados obtidos durante o estágio supervisionado realizado no setor financeiro da empresa Exho Imóveis, do ramo imobiliário. A experiência possibilitou identificar a ausência de processos organizacionais no contas a pagar, caracterizada pela falta de fluxo definido, controle de gastos, planejamento orçamentário e políticas de aprovação. Tais lacunas comprometem a sustentabilidade financeira e a margem de lucro da empresa. A partir do diagnóstico, foram propostas soluções baseadas em boas práticas de gestão, como implantação de fluxos de processos, políticas de compras, controles orçamentários e políticas de aprovação. O trabalho evidencia a importância da profissionalização da gestão financeira dentro das empresas e as vivências práticas nos trouxeram reflexões sobre os impactos desses fatos na saúde financeira da empresa, conduzindo à elaboração de propostas de melhorias.

Palavras-chave: contas a pagar; controle orçamentário; controle interno.

Introdução

Na área de Administração, a busca por eficiência operacional deve andar lado a lado com um rigoroso controle financeiro. De acordo com Mattos e Mariano (1999), os controles internos são várias medidas que a empresa coloca em prática, com a finalidade de proteger seu patrimônio e disponibilizar relatórios contábeis confiáveis para tomada de decisão.

A Administração da Produção e Operações (APO) pode otimizar a criação de valor, mas se os recursos monetários forem mal geridos, a sustentabilidade da margem de lucro será inviabilizada. Para Ritta (2010) os controles internos são desenvolvidos para reduzir a exposição ao risco a níveis aceitáveis, e essa adaptação faz parte da gestão estratégica de riscos da organização para garantir a disponibilidade de informações gerenciais claras e concretas.

[317] Graduando do Curso de Administração. E-mail: valbe@aluno.ueg.br.
[318] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Administração. E-mail: adriana.aparecida@ueg.br.

É nesse contexto que o setor de Contas a Pagar (CP), muitas vezes visto apenas como burocrático, se revela um ponto de controle estratégico crucial para a gestão de custos. O setor de contas a pagar desempenha um papel de extrema importância, pois é responsável por garantir o cumprimento das obrigações financeiras da empresa dentro dos prazos estabelecidos (Abreu, 2023).

Referencial teórico

A importância da estruturação do setor de Contas a Pagar pode ser justificada pela ótica de três pilares da Administração: a gestão de processos, a gestão financeira e o controle de custos.

A estrutura de controle interno pode ser definida como os processos executados para fornecer segurança razoável com relação ao cumprimento dos objetivos da instituição, quanto à eficiência e eficácia nas operações, integridade dos relatórios financeiros e aderência às leis e normas aplicáveis (Ritta, 2010). Uma boa gestão de processos garante a confiabilidade dos relatórios, permitindo enxergar os resultados.

De acordo com Assaf (2007), o fluxo de pagamento permite o registro e acompanhamento de todas as contas a pagar e a receber, facilitando a gestão do caixa e evitando atrasos ou problemas financeiros.

Segundo Reis e Vittorato Neto (2000, p. 163) o setor de contas a pagar, de posse da documentação de contratação (pedidos de compra, contratos, autorização de serviços), de efetivação (notas fiscais) e validação (nota de recebimento de materiais, atestado de execução de serviços), deve “certificar-se de que estejam em ordem e bem esclarecidas as maneiras como deve ser processado o pagamento (se através dos escritórios da empresa ou através de rede bancária)”.

O controle do fluxo de pagamento de contas a pagar e a receber deve ser integrado com outras áreas da empresa, como compras e vendas. A integração permite identificar possíveis

gargalos ou problemas na cadeia de suprimentos, facilitando a tomada de decisão (Braga, 2008).

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida em caráter exploratório e qualitativo, baseada em um estágio supervisionado realizado no setor financeiro da empresa Exho Imóveis. Foram utilizadas técnicas de observação direta e análise documental para levantar as práticas atuais de contas a pagar.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa é relato de experiência, um tipo de produção acadêmica ou científica que tem como foco principal a descrição detalhada e a análise crítica de uma vivência real, intervenção ou prática profissional.

Em vez de apresentar resultados de pesquisa baseados em métodos formais (como experimentos ou levantamentos de dados), ele se concentra em narrar uma experiência que gerou aprendizado e contribuição para a área de atuação.

Com base nesse diagnóstico, foram elaboradas propostas de soluções fundamentadas em boas práticas de gestão financeira, processos organizacionais e controles internos, além da criação de modelos de instrumentos de apoio, como planilha de controle orçamentário, formulário de pedido de compras e fluxograma do processo.

Relato da experiência

A experiência relatada é sobre a empresa Exho Imóveis, que atua a mais de 10 anos sendo uma das mais competitivas no quesito intermediação de compra e venda e, se estruturou como um destaque no ramo imobiliário de Anápolis se tornando um grupo, que atua também na capital Goiânia, com o objetivo de ajudar seus clientes a realizar o sonho de comprar sua casa própria.

A administração do grupo fixa-se em sua matriz, na qual está a diretoria e seus departamentos.

A observação foi feita dentro do departamento financeiro, no setor de contas a pagar. Durante o estágio foram observadas falhas críticas no setor: inexistência de um fluxo de processos no contas a pagar, muitos pagamentos tendo sido realizados direto no banco, sem passar pelo responsável que realizam os lançamentos no sistema, ausência de controle de gastos, inexistência de política de compras e aprovações hierárquicas, além da falta de planejamento orçamentário e de projeção financeira. Essas lacunas comprometem o acompanhamento de custos e a margem de lucro da organização.

A ausência de processos formais no contas a pagar

O principal ponto de falha identificado reside na inexistência de um Pedido de Compra formalizado. Observamos que as áreas requisitantes (Produção, Comercial, Marketing, etc.) realizavam solicitações verbalmente ou por comunicação informal, sem a obrigatoriedade de preencher um formulário que justificasse o gasto ou alocasse o custo.

Essa abordagem reativa compromete diretamente um dos objetivos centrais da Administração da Produção e Operações (APO): o controle de Custo. A desorganização permite a ocorrência de compras desnecessárias ou de volume excessivo, contrariando os princípios de eficiência e aumentando o desperdício. Além disso, a falta de registro sobre quem gasta o quê e onde inviabiliza a medição do desempenho de custo das áreas, tornando impossível a identificação e correção de focos de ineficiência.

Do ponto de vista financeiro, a ausência de processo tem um impacto severo sobre o Capital de Giro. O Contas a Pagar atua no processamento de um dos maiores passivos de curto prazo da organização e, sem o registro prévio das despesas, o setor opera sob constante incerteza.

O planejamento anual, que deveria guiar os gastos, torna-se meramente teórico. Os pagamentos são realizados sem a checagem prévia do limite orçamentário da área, o que leva

a desvios descobertos tardiamente, impossibilitando a correção em tempo hábil. A ausência desse controle expõe a empresa a crises de liquidez inesperadas e ao risco de multas por pagamentos mal programados, resultando no uso ineficiente do dinheiro.

A informalidade afeta diretamente a governança corporativa. Não existia uma alçada de aprovação clara, e a autorização de gastos dependia da comunicação informal entre gestores. Essa prática não só dilui a responsabilidade sobre o gasto, como também aumenta o risco de falhas operacionais.

Como estudante de Administração, observei que a falta de rastreabilidade comprometia a rentabilidade. A ausência do pedido de compra impedia a correta alocação dos custos a projetos ou centros de custo específicos, o que distorce o cálculo do Custo do Produto Vendido (CPV) e inviabiliza a mensuração precisa da margem de lucro real. Além disso, a falta de dados consolidados sobre o volume de compras anuais de cada fornecedor leva à perda de poder de negociação, elevando desnecessariamente o custo de aquisição.

Proposta de melhoria: um modelo de processo estruturado

Para reverter o quadro de informalidade, propõe-se a implementação de um fluxo de Contas a Pagar em três fases, que devem ser suportadas por treinamento e, idealmente, por uma ferramenta de gestão (algum tipo de software).

Fase I: Pedido de Compra e Rastreabilidade

Esta fase visa criar o ponto de partida formal para qualquer despesa. O elemento central é o formulário de Pedido de Compra (PC):

Modelo de Formulário de Pedido de Compra (PC)

Campo	**Preenchimento**	**Objetivo de Controle**
Data da Solicitação	[dd/mm/aaaa]	Rastreabilidade e dia da de Compra
Solicitante/Área	[Nome do Funcionário/Departamento]	Responsabilidade pelo Centro de Custo
Item/Serviço	[Descrição detalhada do que será comprado]	Precisão da aquisição
Quantidade	[10 / 50 Litros / 2 Meses]	Determinação do volume de gasto
Justificativa	[Explicar a necessidade e o impacto se não for comprado]	Validação da urgência e relevância
Valor Estimado	[R$ 1.500,00]	Base para Análise Orçamentária
Fornecedor Sugerido	[Nome e CNPJ]	Agilidade na cotação

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Fase II: Aprovação e Análise Orçamentária

Esta fase adiciona a inteligência financeira ao processo, utilizando a planilha orçamentária como referência:

Modelo de Planilha de Controle Orçamentário (Mensal/Anual)

Centro de Custo	**Conta/Tipo de Despesa**	**Orçamento Total (Previsto)**	**Gasto Real (Acumulado)**	**Saldo (Disponível)**	**Desvio (%)**
PROD-01	Matéria-Prima X	R$ 50.000,00	R$ 42.000,00	R$ 8.000,00	16%
ADM-02	Material de Escritório	R$ 3.500,00	R$ 4.100,00	(R$ 600,00)	-17%
MARK-03	Campanhas Digitais	R$ 15.000,00	R$ 10.000,00	R$ 5.000,00	33%

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Fase III: Pagamento, Conciliação e Análise

Esta fase conecta a operação ao resultado estratégico:

Atividade	Descrição	Controle Financeiro
A. Recebimento e Conferência	O Contas a Pagar recebe a Nota Fiscal (NF) e confere rigorosamente se os dados (valor, quantidade) coincidem com a Ordem de Compra previamente aprovada.	Evita pagamentos indevidos ou duplicados e garante a integridade dos dados.
B. Programação de Pagamento	O pagamento é agendado de acordo com o fluxo de caixa (cash flow) e o prazo de vencimento negociado.	Contribui para a gestão eficiente do capital de giro e evita multas.
C. Análise Pós-Pagamento	Geração de relatórios periódicos (mensais/trimestrais) cruzando os dados de gastos por centro de custo, verificando desvios orçamentários e identificando oportunidades de negociação.	Fornece a inteligência de custo necessária para otimizar a margem de lucro e negociar melhores condições com fornecedores.

Fonte: Adaptado de SILVA (2013).

Considerações finais

O estágio na Exho Imóveis possibilitou um aprendizado prático valioso, destacando a relevância de processos e controles financeiros, um problema de cunho estratégico, e não apenas operacional. A experiência evidenciou como a ausência desses mecanismos compromete a gestão empresarial, mas também abriu espaço para a construção de soluções aplicáveis. A implementação do modelo proposto de três fases, formulário de pedido de compras, controle orçamentário e pagamento efetivo, passo fundamental para transformar o setor de contas a pagar, em um centro de controle financeiro que suporta, de forma ativa e

inteligente, os objetivos de crescimento e de rentabilidade da organização. O futuro da empresa no mercado passa pela sua capacidade de gerir seus custos com disciplina e rigor.

Referências

ABREU, Larissa Firmino de. *Controle interno*: um estudo de caso do setor de contas a pagar em uma empresa do ramo automotivo. Trabalho de conclusão de curso. p. 15, 2023.

ASSAF NETO, A. *Estrutura e análise de balanços*: um enfoque econômico-financeiro. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2007. 320 p.

ASSAF NETO, A.; SILVA, C. A. T. *Administração do Capital de Giro***.** São Paulo: Atlas, 2006.

BRAGA, R. *Fundamentos e Técnicas de Administração Financeira***.** São Paulo: Atlas, 2008.

MATTOS, C. C; MARIANO, R. P. *Controle Interno*: uma abordagem teórica. Contabilidade de vista & revista: 1999.

REIS, C. D.; VITTORATO NETO, J. *Manual de gestão e programação financeira de pagamentos***.** São Paulo: Edicta, 2000.

RITTA, Cleyton de Oliveira. Análise comparativa do controle interno no contas a receber e a pagar nas empresas Beta Ltda e Alfa Ltda. *Revista Catarinense da Ciência Contábil*. v. 9, n. 26, p. 63-78, 2010.

Relato de experiência de estágio supervisionado

Veida Talia Vieira Alves Quinteiro[319]
Luciana Rosa Vieira Alves[320]
Luana Lopes Xavier[321]

Resumo: Este relato de experiência apresenta as vivências do Estágio Supervisionado realizado na Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva, em Anápolis – GO, pelas acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. O estágio ocorreu junto à turma do 1º ano F do Ensino Fundamental I, composta por 25 alunos, incluindo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras necessidades educacionais especiais, o que possibilitou uma experiência significativa acerca da prática da inclusão escolar. As atividades desenvolvidas contemplaram desde a ambientação e observação da rotina, até o apoio pedagógico, acompanhamento individualizado e atuação parcial como regentes. Foram vivenciadas práticas de Alfabetização e Letramento, iniciação à Matemática, atividades lúdicas, além da participação em projetos comemorativos e institucionais. A análise do Projeto Político-Pedagógico evidenciou o compromisso da instituição com uma educação democrática, inclusiva e participativa, fundamentada na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky. A experiência reafirmou a relevância do estágio como espaço de articulação entre teoria e prática, contribuindo para a construção da identidade docente crítica e reflexiva, em consonância com Pimenta (2020).

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Formação Docente; Prática Pedagógica.

Introdução

Este Relato apresenta as experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado realizado na Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva, no município de Anápolis – GO, pelas estagiárias Luciana Rosa Vieira Alves e Veida Talia Vieira Alves Quinteiro, alunas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. O estágio foi desenvolvido junto à turma do 1º ano F do Ensino Fundamental I, composta por 25 alunos, incluindo estudantes com deficiência e transtornos do desenvolvimento, o que proporcionou uma vivência significativa sobre a prática da inclusão escolar.

[319] Graduanda do Curso de Pedagogia. E-mail: veidataliaa@gmail.com.
[320] Graduanda do Curso de Pedagogia. E-mail: lucianarosavieiraalves@gmail.com.
[321] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia. Doutor a em Performances Culturais. pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: luana.xavier@ueg.br.

As atividades desenvolvidas permitiram a articulação entre os saberes teóricos e práticos, contribuindo para a formação docente crítica e reflexiva, conforme defendido por Pimenta (2020). A vivência no campo escolar reafirmou a importância do estágio como espaço de aprendizagem, fortalecimento profissional e construção de identidade pedagógica

O estágio supervisionado representa um momento singular na formação docente, pois possibilita o diálogo entre a teoria estudada na universidade e a prática vivenciada no cotidiano escolar. Conforme destaca Pimenta (2020), "o estágio é o espaço de articulação entre o saber acadêmico e o saber da experiência, o momento em que o aluno deixa de ser apenas aprendiz para se tornar sujeito da prática docente" (p. 18).

Nesse sentido, a experiência de estágio na Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva foi construída de forma ativa, crítica e reflexiva, observando e participando das múltiplas dimensões do trabalho educativo. Durante esse processo, buscamos compreender os diferentes saberes pedagógicos que perpassam a atuação docente, tais como o saber experiencial, o saber da vivência cotidiana e os saberes científicos e culturais.

Desenvolvimento

O Estágio Supervisionado realizado na Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva proporcionou uma experiência enriquecedora e transformadora para nossa formação docente. Desde o primeiro momento fomos inseridas em um ambiente que valoriza a inclusão, a diversidade e o compromisso com a aprendizagem de todos os estudantes. A ambientação inicial possibilitou conhecer a estrutura da escola, compreender sua organização e conhecer a equipe gestora, professores e alunos, o que facilitou nossa inserção no cotidiano escolar.

A atuação na turma do 1º ano F (imagem 1), composta por 25 crianças, incluindo alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras necessidades educacionais especiais, nos colocou diante do desafio e da responsabilidade de contribuir com um processo educativo verdadeiramente inclusivo. Sob orientação da professora regente, participamos de diversas atividades pedagógicas, como alfabetização, consciência fonológica, projetos de

leitura (imagem 2), matemática básica, recorte e colagem, bem como tarefas de rotina, como preenchimento de agendas, organização de filas e acompanhamento durante o recreio. Essas práticas nos permitiram compreender a complexidade do trabalho docente, que vai além do ensino de conteúdos, envolvendo cuidado, atenção e mediação constante.

Imagem 1 - sala de aula com o cabeçalho do dia no quadro

Fonte: As autoras.

Imagem 2 - projeto de leitura

Fonte: As autoras.

Momentos como a atuação na sala de informática (imagem 3), o apoio em projetos comemorativos (Dia do Autismo, Páscoa, Dia das Mães, festa junina) e o envolvimento em atividades lúdicas reforçaram a importância da escola como espaço de convivência e socialização. Nessas ocasiões, observamos a interação entre os alunos, suas dificuldades e potencialidades, o que nos levou a refletir sobre a necessidade de práticas pedagógicas diversificadas, acessíveis e significativas.

Imagem 3 - Sala de Informática

Fonte: As autoras.

Outro ponto relevante foi a oportunidade de assumir parcialmente a regência em determinados momentos. Conduzir atividades de leitura, dinâmicas em grupo e exercícios de sala exigiu postura profissional e segurança, aspectos essenciais para a construção de nossa identidade docente. Além disso, participar da organização de materiais pedagógicos e da decoração da escola (imagem 4), demonstrou que o trabalho educativo não se restringe à sala de aula, mas envolve múltiplas dimensões que contribuem para o desenvolvimento integral do estudante.

Imagem 4 - Decoração de festa junina

Fonte: As autoras.

A observação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição evidenciou um alinhamento com os princípios da educação democrática, participativa e inclusiva, fundamentados na abordagem histórico-cultural de Vygotsky. Essa perspectiva foi confirmada nas práticas da professora regente e da equipe escolar, que se mostraram comprometidas em garantir o desenvolvimento de todos os alunos. Nesse contexto, o estágio reafirmou a importância do professor como mediador, capaz de articular os saberes científicos, culturais e experienciais, conforme destacado por Pimenta (2020), ao considerar o estágio como espaço de articulação entre teoria e prática.

Considerações finais

A realização do Estágio Supervisionado na Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva representou uma etapa fundamental para a formação docente, possibilitando a vivência concreta do cotidiano escolar e a articulação entre os saberes acadêmicos e a prática pedagógica. Durante esse período, tivemos a oportunidade de observar de perto a dinâmica escolar, a organização do trabalho docente, os desafios da inclusão e as estratégias utilizadas para garantir o aprendizado de todos os alunos.

A atuação da professora regente se mostrou ética, organizada e comprometida com a aprendizagem dos alunos. As metodologias utilizadas foram adequadas à faixa etária, respeitando o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes.

O ambiente da sala de aula é acolhedor e estimula o aprendizado, com destaque para a atenção dada aos alunos com necessidades específicas. A experiência reforça a importância de uma educação inclusiva, lúdica e bem planejada, além de destacar o papel fundamental do professor como mediador do conhecimento e do desenvolvimento integral da criança.

Cada experiência vivenciada fortaleceu nossa compreensão sobre o fazer docente e reafirmou o nosso compromisso com uma educação pública, de qualidade e verdadeiramente inclusiva. Este estágio não apenas cumpriu o seu papel formativo dentro da proposta curricular do curso de Pedagogia, mas também nos proporcionou crescimento pessoal e profissional, reafirmando a nossa escolha pela docência como missão e vocação.

Referências

PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ANÁPOLIS. *Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva.* Anápolis: SME, 2024.

Relato de experiência de estágio curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Wallify Gustavo Lino da Costa[322]
Maria Gilda Gomes[323]
Luana Lopes Xavier[324]

Resumo: O presente relato de experiência apresenta as vivências, análises e reflexões desenvolvidas durante o Estágio Curricular Supervisionado nos Anos iniciais do Ensino Fundamental, realizado na Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva, em Anápolis-GO, com uma turma de 5º ano. O estágio possibilitou a articulação entre teoria e prática, oportunizando a compreensão da rotina escolar, do papel do professor e dos desafios da prática pedagógica. As observações permitiram identificar aspectos positivos, como o esforço para organização da sala e integração de diferentes áreas do conhecimento, mas também revelaram limitações e problemáticas, como a ausência de metodologias diversificadas e inclusivas, dificuldades na mediação dos conteúdos e de equidade no trato com os estudantes. A análise crítica, ancorada em referenciais como Vygotsky e Veiga, e no Projeto Político-Pedagógico da escola, destacou a relevância do compromisso com a gestão democrática, a inclusão e a construção de uma educação significativa. Este relato contribui para a reflexão sobre a formação docente e a importância do estágio como espaço de aprendizagem, amadurecimento profissional e consolidação de competências fundamentais ao exercício da docência.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Prática pedagógica; Formação docente; Educação básica.

Introdução

O estágio supervisionado representa uma etapa essencial na formação dos futuros docentes, pois proporciona a vivência prática do ambiente escolar e a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da graduação. Sob a orientação da professora Luana Lopes Xavier, essa experiência foi realizada no 5º ano C da Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva, no período vespertino, envolvendo cerca de 35 alunos.

[322] Acadêmico do curso de Pedagogia – Universidade Estadual de Goiás. E-mail: wallifygustavo57@gmail.com.
[323] Acadêmica do curso de Pedagogia – Universidade Estadual de Goiás. E-mail: mariagomes9454@gmail.com.
[324] Docente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. Doutora em Performances Culturais. E-mail: luana.xavier@ueg.br.

A vivência esteve centrada na análise crítica do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, elaborado em 2024, fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, na LDB e na BNCC, além de apoiar-se em concepções teóricas de autores como Ilma Veiga e Vygotsky. O presente relato tem como objetivo descrever e refletir sobre as observações e aprendizagens adquiridas, ressaltando os desafios enfrentados e as contribuições para a formação docente.

Mais do que situar o estágio como um espaço de aprendizagem, o trabalho procura analisar de que maneira a prática docente se articula (ou não) com os princípios estabelecidos nos documentos oficiais, destacando a importância de compreender a escola como lugar de socialização, formação cidadã e transformação social. Dessa forma, o estágio não se resume a um requisito acadêmico, mas constitui uma experiência que contribui para o fortalecimento da identidade profissional dos futuros professores.

Outro ponto relevante é que essa etapa formativa possibilita ao estudante romper com a visão estritamente teórica da docência, aproximando-o das complexidades do cotidiano escolar. O convívio com gestores, docentes e alunos favorece a compreensão não apenas do funcionamento da sala de aula, mas também dos processos organizacionais, culturais e sociais que impactam diretamente a aprendizagem. Tal dimensão formativa auxilia o futuro professor a desenvolver competências como análise crítica, mediação pedagógica, planejamento e avaliação do ensino, promovendo uma consciência maior sobre o seu papel na construção de uma educação pública democrática e inclusiva.

Assim, a introdução deste relato busca situar o estágio supervisionado como um espaço de articulação entre teoria e prática, reflexão e ação, que, ao mesmo tempo em que evidencia os desafios da docência, aponta caminhos possíveis para a transformação das práticas pedagógicas e para o fortalecimento da identidade docente em processo de formação.

Desenvolvimento

Referencial teórico

Sob a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre na interação social e é mediada por instrumentos culturais e pela figura do professor. Assim, a prática docente deve ir além da transmissão de conteúdos, criando condições para que o estudante se torne protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. Isso reforça a necessidade de metodologias ativas, colaborativas e contextualizadas.

Veiga (2013) contribui ao destacar o papel do Projeto Político-Pedagógico (PPP) como documento norteador da prática escolar, elaborado coletivamente e ancorado em princípios democráticos e inclusivos. O PPP, quando efetivado, garante a coerência entre os ideais da escola e as ações pedagógicas cotidianas.

À luz desses referenciais, o estágio supervisionado torna-se não apenas uma exigência curricular, mas um processo formativo que favorece a compreensão crítica da realidade escolar e a busca por práticas pedagógicas mais significativas, democráticas e socialmente transformadoras.

Metodologia

O presente relato foi construído a partir das experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, realizado na Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva, situada em Anápolis-GO. O estágio ocorreu no 5º ano C do Ensino Fundamental, no turno vespertino, com uma turma de aproximadamente 35 estudantes.

A metodologia consistiu-se em três eixos principais:

Observações diretas e sistemáticas realizadas durante as aulas da professora regente, permitindo analisar estratégias didáticas, relações interpessoais, rotina da turma e gestão da sala de aula.

Análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, elaborado em 2024, em consonância com a LDB (1996), a BNCC (2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais, possibilitando confrontar teoria e prática.

Vivências na rotina escolar participação em atividades extraclasse, como a organização da festa junina, reuniões e tarefas de apoio, o que ampliou a compreensão do funcionamento da instituição para além da sala de aula.

O registro reflexivo dessas experiências ocorreu por meio de relatórios semanais, parciais e diálogos entre os estagiários a professora regente e orientadora do estágio supervisionado. Essa triangulação de procedimentos garantiu uma visão mais abrangente da prática docente, evidenciando tanto os avanços quanto as fragilidades da realidade observada.

Resultados

Práticas pedagógicas: as aulas contemplaram diferentes áreas do conhecimento, como Ciências, Geografia e Matemática. Contudo, notou-se predominância da metodologia expositiva e do uso exclusivo do livro didático, o que, em muitos momentos, dificultou o envolvimento dos alunos. Em Ciências, os conteúdos sobre energias hidrelétricas despertaram interesse, mas houve barreiras de compreensão devido à falta de recursos visuais e experimentais. Em Matemática, atividades sobre arredondamento de números e coordenadas cartesianas revelaram limitações na compreensão, relacionadas à interpretação textual.

Relação professora e alunos: a professora demonstrou esforço em manter a disciplina, mas a condução das aulas evidenciou fragilidades na mediação dos conteúdos e na promoção de equidade. De modo geral, os resultados indicam que, embora existam iniciativas de organização e planejamento, a prática pedagógica observada ainda carece de maior

diversidade metodológica, inclusão efetiva e coerência com os princípios presentes no PPP da escola.

Discussões

Os resultados obtidos confirmam a relevância do estágio supervisionado como espaço formativo, pois possibilita ao futuro docente confrontar as concepções teóricas estudadas com a realidade escolar. Essa confrontação revela tanto as potencialidades quanto os desafios da prática pedagógica.

A falta de metodologias diversificadas, por exemplo, reforça a distância entre a escola e os princípios da BNCC que orientam o desenvolvimento de competências e habilidades por meio de práticas ativas e contextualizadas. De acordo com Vygotsky (1998), a aprendizagem é favorecida pela mediação intencional do professor e pela interação social, aspectos que poderiam ser mais explorados para tornar o ensino mais significativo.

No que se refere ao PPP, a análise de Veiga (2013) destaca que esse documento deve orientar todas as ações pedagógicas e administrativas da escola. Entretanto, o estágio revelou certa desconexão entre os princípios defendidos e a prática cotidiana, especialmente na ausência de estratégias lúdicas de ensino e de práticas pedagógicas inclusivas.

Por outro lado, as experiências extraclasse evidenciaram o valor do trabalho coletivo e da integração entre comunidade e escola. A preparação da festa junina, por exemplo, mostrou que a instituição educativa também é espaço de cultura, identidade e pertencimento, ampliando as aprendizagens para além do currículo formal.

Assim, o estágio permitiu não apenas a observação crítica, mas também a construção de um olhar reflexivo sobre o papel do professor como mediador do conhecimento e agente de transformação social. Essa reflexão se constitui como passo fundamental na formação de educadores comprometidos com a inclusão, a equidade e a qualidade da educação pública.

Considerações finais

O estágio supervisionado revelou-se uma experiência significativa para a formação docente, permitindo conhecer de perto os desafios da prática pedagógica em turmas numerosas, as dificuldades de aprendizagem dos alunos e a relevância do uso de metodologias diferenciadas. O contato direto com a realidade escolar possibilitou reflexões sobre a necessidade de práticas inclusivas, democráticas e contextualizadas, em consonância com as diretrizes da BNCC e do PPP da escola.

O estágio, portanto, constitui um espaço de aprendizado, amadurecimento profissional e desenvolvimento de competências essenciais para o exercício da docência com ética e compromisso. Além disso, compreendeu-se que o estágio não apenas contribui para a formação técnica do professor, mas também para a formação ética e humana. Ao vivenciar situações reais da escola pública o estagiário é convidado a refletir criticamente sobre seu papel social e a reconhecer a educação como prática transformadora.

Referências

ANÁPOLIS. *Matriz Curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.* Anápolis: Secretaria Municipal de Educação, 2024. Disponível em: https://portaleducacao.anapolis.go.gov.br/portal/. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)* – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 14 jun. 2025.

ESCOLA MUNICIPAL ROSEVIR RIBEIRO DE PAIVA. *Projeto Político-Pedagógico*. Anápolis: SME, 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto Político-Pedagógico da Escola*: Uma construção possível. 28. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Estágio supervisionado em administração: Desafios da gestão administrativa em ambiente escolar

Wisleny Tavares Vieira

Resumo: Este relato apresenta as experiências vivenciadas no estágio supervisionado realizado na Escola SESI Jundiaí de Anápolis, instituição privada de caráter social, vinculada ao Sistema Indústria, que atua na formação básica e técnica. O estágio possibilitou o contato com atividades administrativas e pedagógicas, em setores como secretaria, financeiro, compras, patrimônio e divulgação institucional. As funções desempenhadas incluíram gestão de matrículas, atendimento ao público, emissão de cobranças, elaboração de planilhas de controle, apoio a processos de compras e participação em eventos de divulgação. Além da prática, o relato analisa a gestão estratégica da instituição, alinhada ao Programa SESI de Gestão Escolar (PSGE), com base no ciclo PDCA, e relaciona os desafios enfrentados com teorias de gestão educacional e administrativa. Conclui-se que a experiência contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento profissional, proporcionando competências em organização, comunicação, resolução de problemas e gestão estratégica.

Palavras-chave: gestão escolar; administração; educação; estágio.

Introdução

O estágio supervisionado constitui uma etapa essencial na formação acadêmica, pois permite a articulação entre teoria e prática, contribuindo para o desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais necessárias ao exercício profissional. Na área da Administração, a experiência prática em ambientes reais de gestão oferece ao estudante a oportunidade de compreender processos organizacionais, identificar desafios e propor soluções alinhadas às demandas institucionais.

O presente relato descreve a vivência do estágio supervisionado realizado na Escola SESI Jundiaí de Anápolis, vinculada ao Serviço Social da Indústria (SESI), organização criada em 1946 pela Confederação Nacional da Indústria com a finalidade de promover o bem-estar social dos trabalhadores e de seus dependentes. A instituição tem como missão oferecer educação de qualidade, inovadora e alinhada às necessidades do setor industrial e da sociedade contemporânea.

A experiência proporcionou contato direto com diferentes setores da gestão escolar, permitindo compreender de forma ampla o funcionamento de uma instituição de ensino que alia práticas pedagógicas a processos administrativos. O estágio teve como objetivo consolidar o aprendizado teórico, desenvolver habilidades práticas e refletir sobre os desafios da gestão administrativa em ambiente educacional.

Desenvolvimento

A instituição: Escola SESI Jundiaí de Anápolis

A Escola SESI Jundiaí de Anápolis é parte do Sistema FIEG (Federação das Indústrias do Estado de Goiás), integrando a rede nacional do SESI. Localizada em frente à Avenida Federal, no bairro Jundiaí, a unidade atende desde o Ensino Fundamental ao Ensino Médio, integrando também a formação técnica e profissional.

Seu modelo de gestão é estruturado pelo Programa SESI de Gestão Escolar (PSGE), que adota práticas modernas de administração, como o ciclo PDCA (Planejar, Fazer, Verificar, Agir), estabelecendo metas, indicadores e avaliações contínuas. Os objetivos estratégicos da escola incluem:

- Expansão e modernização da infraestrutura;
- Integração entre ensino médio e formação técnica;
- Promoção da inovação e do empreendedorismo;
- Capacitação docente e incorporação de novas tecnologias educacionais.

Além disso, a escola pauta-se pelo Código de Conduta e Ética do SESI, que reforça valores como integridade, responsabilidade social e transparência, norteando todas as relações internas e externas.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

Atividades desempenhadas

Secretaria Escolar: Na secretaria, foram realizadas atividades relacionadas à gestão de matrículas e rematrículas, lançamento de notas, emissão de históricos escolares e atendimento às demandas dos responsáveis e alunos. Entre as solicitações mais frequentes estavam requerimentos de documentos escolares — como declarações, certificados de conclusão, históricos, fichas individuais, transferências e progressões — todos devidamente registrados e arquivados conforme os procedimentos internos.

Durante o período de matrículas, o processo exigia atenção e rigor na análise documental. Era solicitado o envio de documentos pessoais do responsável e do aluno, declaração da escola de origem, comprovante de residência atualizado, carteira de vacinação, e, em casos específicos, carteira de trabalho (para responsáveis vinculados à indústria) ou carteirinha da ACIA. Esses documentos eram essenciais para o cadastro no sistema interno EDUCA, que possibilitava o registro e o acompanhamento de dados acadêmicos e administrativos.

Após a conferência detalhada das informações, o dossiê do aluno era criado e arquivado digitalmente, assegurando a integridade e a rastreabilidade das informações. Essa rotina exigia clareza na comunicação, atenção às normas internas e agilidade na resolução de demandas, confirmando a secretaria como setor estratégico da gestão escolar

Setor financeiro: No setor financeiro, a atuação envolveu diversas atividades práticas relacionadas ao controle e acompanhamento da receita da instituição. Entre as funções desempenhadas, destacaram-se a emissão de cobranças a responsáveis inadimplentes, negociações de pagamento, e o registro de movimentações financeiras.

Grande parte desse trabalho era feita por meio do sistema CR5, no qual eram geradas planilhas com os nomes dos responsáveis inadimplentes, posteriormente cadastrados no CADIN (Cadastro de Inadimplência). A partir dessas informações, eram feitos contatos com os responsáveis para apresentar formas de negociação e regularização dos débitos.

Além disso, foi possível atuar no recebimento de mensalidades e taxas referentes a eventos culturais escolares, auxiliando na organização e controle de entradas e saídas financeiras.

Durante o fechamento de caixa, eram emitidos relatórios de todo o fluxo financeiro, tanto pelo CR5 quanto pelo sistema Protheus, além de registros da máquina de comprovantes. Esses relatórios eram descritos e enviados ao sistema central, passando pela conferência conjunta entre o financeiro e a supervisora financeira. Após essa etapa, os valores eram encaminhados à gerência financeira, responsável pela validação final e arquivamento.

Essa rotina proporcionou um entendimento aprofundado sobre a importância da transparência e do controle administrativo, pilares fundamentais para a sustentabilidade organizacional e o bom funcionamento financeiro da escola.

Compras e patrimônio: No setor de compras, a participação ocorreu em todas as etapas do processo, desde o levantamento de necessidades até a finalização das cotações e recebimento dos produtos. O trabalho iniciava com a cotação e orçamento inicial, para análise e aprovação da compra.

Após a aprovação preliminar, era necessário realizar três orçamentos com fornecedores distintos, visando à comparação de preços e condições. O fornecedor com o menor valor compatível com os critérios de qualidade e entrega era selecionado como vencedor. Em situações em que houvesse fornecedor único, era obrigatória a elaboração de uma justificativa formal, acompanhada de documentação comprobatória que explicasse o motivo da exclusividade e garantisse a transparência do processo.

Essa vivência permitiu compreender a relevância do planejamento, da organização e do cumprimento das normas institucionais, aspectos essenciais para garantir a eficiência e a integridade das compras.

Divulgação externa: O estágio também incluiu a participação em ações externas de divulgação institucional, promovidas com o objetivo de fortalecer a imagem da escola e atrair novos alunos. Essas ações ocorriam em locais de grande circulação, como shoppings, praças e eventos educativos, e contavam com a presença de alunos e professores da equipe de robótica.

Durante as atividades, eram apresentados os projetos de robótica educacional desenvolvidos pela escola, demonstrando na prática os diferenciais da metodologia SESI, voltada à inovação, ao protagonismo estudantil e ao aprendizado tecnológico. Essa atuação contribuiu para divulgar a proposta pedagógica da instituição e orientar o público sobre os processos de matrícula e os benefícios oferecidos.

A experiência reforçou a importância da comunicação institucional e do marketing educacional como estratégias de captação e fidelização de alunos, alinhadas à visão da escola de promover o protagonismo e a inovação.

Situação-problema identificada

Durante o estágio, foram observados alguns desafios que impactam a gestão administrativa:

- Excesso de dossiês físicos na secretaria, dificultando a agilidade no atendimento;
- Complexidade nos processos de controle financeiro, exigindo maior integração tecnológica;
- Necessidade de otimização no setor de compras, para reduzir retrabalhos e atrasos.

Esses problemas refletem a necessidade de constante modernização dos processos internos, alinhando-se às práticas de aprendizagem organizacional (Lopes, 2012), em que as instituições revisam e atualizam suas rotinas administrativas para acompanhar as transformações do ambiente.

Relação entre teoria e prática

As atividades desempenhadas permitiram relacionar conceitos teóricos estudados no curso de Administração, como:

- ADMINISTRAÇÃO MERCADOLÓGICA;

- GESTÃO DE PROCESSOS;
- GESTÃO DE PESSOAS
- TEORIA GERAL DA ADMINISTRAÇÃO.

Essa articulação teoria-prática fortaleceu a compreensão sobre como a administração escolar vai além de atividades burocráticas, envolvendo planejamento estratégico, gestão de recursos e interação com a comunidade.

Considerações finais

O estágio supervisionado na Escola SESI Jundiaí de Anápolis representou uma oportunidade ímpar de aprendizado, permitindo vivenciar os desafios da gestão administrativa em ambiente escolar. As experiências na secretaria, setor financeiro, compras e divulgação institucional evidenciaram a complexidade das rotinas e a necessidade de profissionais capacitados, capazes de integrar processos e propor soluções inovadoras.

O contato com a gestão estratégica da instituição, baseada no ciclo PDCA e no alinhamento ao Programa SESI de Gestão Escolar, reforçou a importância do planejamento, da organização e da avaliação contínua. Além disso, a experiência contribuiu para o desenvolvimento de competências como comunicação, organização, resolução de problemas e apoio estratégico à gestão escolar.

Conclui-se que o estágio consolidou conhecimentos teóricos e práticos da Administração, fortalecendo a formação profissional e ampliando a visão sobre a gestão educacional como área estratégica para o desenvolvimento social e econômico.

Referências

BRASIL. Serviço Social da Indústria (SESI). *Regulamento do Serviço Social da Indústria (SESI)*: atualizado pelo Decreto nº 6.637, de 5 de novembro de 2008. Brasília: SESI – Departamento Nacional, 2023. Disponível em: https://www.portaldaindustria.com.br/sesi. Acesso em: 6 out. 2025.

BRASIL. Serviço Social da Indústria (SESI). *Código de Conduta e Ética. Brasília*: SESI – Departamento Nacional, 2025.

BRASIL. Serviço Social da Indústria (SESI Goiás). *Escola SESI Jundiaí de Anápolis*. Disponível em: https://sesigoias.com.br/jundiai. Acesso em: 6 out. 2025.

BRASIL. Serviço Social da Indústria (SESI Goiás). *Matrículas nas Escolas SESI*. Disponível em: https://sesigoias.com.br/matriculaescolas/. Acesso em: 6 out. 2025.

BRASIL. Serviço Social da Indústria (SESI Educação). *Plataforma SESI Educação*. Disponível em: https://sesieducacao.com.br/publico/. Acesso em: 6 out. 2025.

DIONNE, P. *Planejamento estratégico aplicado*. São Paulo: Atlas, 2007.

ELIACY, M. *Gestão da qualidade*. 3. ed. São Paulo: Érica, 2019.

LOPES, A. L. M. *Aprendizagem organizacional e inovação*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

LÜCK, Heloísa. *Gestão educacional*: uma questão paradigmática. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MAXIMIANO, A. C. A. *Introdução à Administração*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

3 RELATÓRIO DE PROJETO DE EXTENSÃO-PESQUISA

Ensino lúdico e matemática: o processo de aprendizagem de crianças do quarto ano do ensino fundamental

Ana Clara Araújo da Silva[325]
Daniela Cristina de Oliveira[326]

Resumo: Este trabalho apresenta uma pesquisa em andamento que analisa como o ensino lúdico pode contribuir para a aprendizagem da matemática de estudantes do 4º ano do ensino fundamental. Partindo da percepção de que esta disciplina é frequentemente associada ao fracasso escolar, investiga-se de que forma a ludicidade no ensino de matemática pode favorecer a apropriação conceitual. A pesquisa, de caráter qualitativo, utiliza-se de observação participante e aplicação de atividades lúdicas, buscando investigar o processo de aprendizagem das crianças. Acreditamos que a ludicidade não apenas promove maior interesse e motivação, como também auxilia no desenvolvimento do raciocínio lógico, da socialização e da autonomia. Contudo, defendemos que o sucesso dessa abordagem depende da intencionalidade pedagógica e do papel mediador do professor, que deve adequar os recursos às necessidades da turma.Como reflexões iniciais, percebemos que a ludicidade, quando integrada ao planejamento, representa uma estratégia potente para ressignificar a relação dos alunos com a matemática e possibilitar aprendizagens mais significativas.

Palavras-chave: Ensino Lúdico; Matemática; Educação Matemática; Anos Iniciais; Ludicidade.

Introdução

A matemática desempenha um papel fundamental na formação do indivíduo, estando presente tanto em situações cotidianas simples quanto em desafios complexos da vida social e acadêmica. Contudo, ao longo do tempo, consolidou-se uma visão negativa em relação a essa disciplina, frequentemente associada ao fracasso escolar e à dificuldade de compreensão conceitual. Tal percepção se deve, em grande medida, ao predomínio de práticas pedagógicas centradas na memorização e na repetição mecânica de exercícios, que pouco dialogam com a realidade e os interesses dos estudantes.

[325] Graduanda do Curso de Pedagogia. E-mail: araujosilvaanac@gmail.com.
[326] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia. Pós-Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Goiás. E-mail: daniela.oliveira@ueg.br.

Partindo dessa problemática, a questão norteadora da pesquisa é: "**Como o ensino lúdico pode contribuir para o processo de aprendizagem da matemática dos estudantes do quarto ano do ensino fundamental?"** Como objetivo geral, nos propusemos a **analisar de que maneira o ensino lúdico pode favorecer a aprendizagem da matemática em turmas do quarto ano do ensino fundamental**. Com isso, buscamos compreender as potencialidades da ludicidade no ensino de matemática no contexto escolar, compreendendo a importância de práticas pedagógicas que aproximem o estudante do conhecimento matemático de forma prazerosa e significativa.

Desenvolvimento

A construção do conhecimento matemático nos anos iniciais exige que o professor busque metodologias que considerem as especificidades da infância e as diferentes formas de aprendizagem. Nesse cenário, a ludicidade não deve ser compreendida apenas como um recurso auxiliar, mas como uma estratégia pedagógica que favorece o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao brincar, a criança experimenta, testa hipóteses e estabelece relações entre conceitos abstratos e situações concretas, aproximando-se do raciocínio lógico de maneira natural(Vygotsky, 1998).

O uso de jogos matemáticos, desafios e atividades dinâmicas permite que a sala de aula se torne um ambiente de investigação e cooperação, rompendo com práticas tradicionais centradas na repetição. Quando bem planejados, esses recursos possibilitam que os alunos participem ativamente do processo, construindo significados e ampliando sua autonomia. Além disso, a interação promovida pelos jogos estimula a socialização e fortalece a confiança dos estudantes, aspectos fundamentais para superar a percepção negativa que muitos têm da disciplina.

É importante destacar, contudo, que a eficácia do ensino lúdico depende da intencionalidade pedagógica. Cabe ao professor selecionar atividades que dialoguem com os objetivos curriculares e ajustá-las ao nível de desenvolvimento da turma. Nessa perspectiva, o

docente assume o papel de mediador que, ao mesmo tempo em que guia os estudantes, cria condições para que eles se tornem protagonistas de sua aprendizagem(Vygotsky, 1998).

Assim, o ensino lúdico da matemática nos anos iniciais não se reduz ao entretenimento: trata-se de uma proposta que alia prazer, desafio e construção de saberes, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

O ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental

Nos anos iniciais do ensino fundamental, os estudantes formam suas bases conceituais para a continuidade dos estudos. Sendo assim, é importante que o ensino seja efetivado de uma maneira lúdica e respeite a bagagem que cada criança traz de sua casa, suas vivências devem ser consideradas e discutidas em sala de aula. Com relação ao ensino de matemática, defendemos a ludicidade como premissa, visto que é uma disciplina considerada por muitos como algo complexo no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, é necessário que o professor pense em abordagens lúdicas na organização do ensino de matemática, não se esquecendo que ele também deve ter o domínio do conteúdo a ser trabalhado. A aprendizagem da Matemática desenvolve nos estudantes o pensamento lógico e é essencial para construção de conhecimentos em outras áreas. Essa relevância também é destacada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

> É importante que a Matemática desempenhe, equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares (Brasil, 1997, p. 25).

A Matemática deve causar nos estudantes uma “pulga atrás da orelha”, e o professor deve ser o mediador dos questionamentos e das investigações, fazendo com que cause nos alunos interesse pela disciplina. Quando temos dificuldades em uma matéria, isso pode causar

desgosto, e por muitas vezes a Matemática é vista desta forma, uma disciplina difícil de se compreender.

O ensino lúdico para crianças nos anos iniciais

Defendemos que o ensino lúdico é essencial para o aprendizado de crianças nos anos iniciais, principalmente no ensino da matemática, disciplina a qual carrega um histórico de ser mais complexa. O ato de brincar é essencial para o desenvolvimento intelectual da criança, pois permite que ela assimile e acomode experiências, construindo seu entendimento do mundo. De acordo com Kishimoto (2011), o ato de brincar é uma atividade que, além de proporcionar prazer, possui funções cognitivas, sociais e culturais que contribuem para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança.

Por meio da brincadeira, a criança transforma a realidade conforme sua perspectiva, atribuindo significados próprios aos objetos, sem a necessidade de corresponder estritamente ao mundo real. Sendo assim, nota-se que a ludicidade desempenha um papel muito importante e essencial no processo de aprendizagem durante a infância, pois promove a interação social e incentiva a construção ativa do conhecimento da criança (Vygotsky, 1998). Com os jogos e brincadeiras, elas exploram e compreendem o ambiente ao seu redor, desenvolvendo habilidades cognitivas, motoras e sociais de forma integrada.

É importante considerar que dentro do contexto do ensino lúdico nem todos os jogos são igualmente eficazes para promover o aprendizado, mas devemos considerar a intencionalidade pedagógica e conceitual do professor na organização do ensino. Jogos que desafiam a criança a resolver problemas, aplicar conceitos matemáticos ou raciocinar de maneira estratégica podem ser mais vantajosos. O papel do professor no ensino lúdico vai além da simples aplicação de jogos, ele deve orientar os estudantes no processo de aprendizagem do conhecimento envolvido no ensino. Isso envolve, por exemplo, ajustar o nível de complexidade das tarefas ou mudar as regras de um jogo para torná-lo mais adequado.

Dessa forma, o professor se torna um mediador, acompanhando e estimulando as descobertas dos alunos, facilitando a construção do conhecimento de maneira atrativa e divertida.

A importância da ludicidade no ensino da matemática nos anos iniciais

O uso da ludicidade no ensino de matemática tem ganhado destaque como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. A ludicidade, de acordo com Kishimoto (2016), é compreendida como uma prática pedagógica que utiliza jogos e brincadeiras para promover o aprendizado, estimulando o desenvolvimento integral do aluno. Seu uso no ensino da matemática visa facilitar a compreensão dos conceitos e tornar o processo de ensino e aprendizagem mais acessível e envolvente.

Historicamente, o emprego de atividades lúdicas no contexto educacional remonta a pedagogias que reconhecem a importância do brincar para o desenvolvimento infantil. Estudos de Vygotsky (1998) demonstram que o aprendizado por meio de jogos e brincadeiras não apenas melhora o engajamento dos alunos, mas também promove a construção de conhecimentos de forma mais significativa, ao permitir que os alunos relacionem a teoria à prática.

No campo da educação matemática, os jogos são valorizados por sua capacidade de apresentar problemas de forma desafiadora e atrativa, como mencionado nos PCNs, que afirmam que "os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade" (Brasil, 1998, p. 26). O aspecto lúdico do ensino também está em consonância com as orientações da BNCC, que enfatiza a necessidade de desenvolver nos alunos competências cognitivas e socioemocionais por meio de metodologias ativas, como o uso de jogos e brincadeiras (Brasil, 2017).

Entre as principais vantagens do ensino lúdico, destacam-se a capacidade de despertar o interesse e a motivação dos alunos, que muitas vezes veem a matemática como uma disciplina difícil e desmotivadora. Segundo Alves (2001), a matemática é uma área do conhecimento essencial, mas o modo como é ensinada frequentemente não desperta o

interesse dos alunos, o que contribui para dificuldades de aprendizagem. A inclusão de atividades lúdicas pode reverter essa situação, tornando a matemática mais atrativa e aproximando os estudantes dos conceitos de maneira mais intuitiva.

Entretanto, é preciso reconhecer que o uso de jogos e atividades lúdicas também apresenta desafios. Um dos pontos críticos envolve a formação e a capacitação dos professores, que precisam não apenas dominar os conteúdos matemáticos, mas também conhecer e desenvolver de forma eficaz os recursos lúdicos. De acordo com Ponte (2011), o papel do professor como mediador é fundamental para garantir que as atividades lúdicas sejam bem integradas ao processo de ensino e aprendizagem, evitando que sejam vistas apenas como momentos recreativos.

Outro aspecto a ser considerado é a adequação dos jogos e atividades ao contexto pedagógico. A escolha de atividades lúdicas deve estar alinhada aos objetivos de aprendizagem e às necessidades dos alunos, garantindo que o uso de jogos favoreça o desenvolvimento das competências previstas pela BNCC, como a resolução de problemas, o raciocínio lógico e a criatividade. Nesse sentido, o planejamento pedagógico se torna crucial para que o uso da ludicidade no ensino da matemática seja eficiente e realmente promova o aprendizado.

Portanto, ao discutir as características e o desenvolvimento histórico do ensino lúdico da matemática, percebe-se que essa abordagem oferece uma oportunidade valiosa para transformar a percepção dos alunos sobre a disciplina. A articulação entre teoria e prática, promovida pelo uso de jogos e brincadeiras, é capaz de tornar o aprendizado mais prazeroso, ao mesmo tempo que desenvolve habilidades essenciais para a vida acadêmica e social dos estudantes.

Metodologia

A presente pesquisa possui caráter qualitativo e busca compreender como o uso de abordagens lúdicas pode contribuir para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e

para a construção de uma relação positiva com a disciplina de matemática no quarto ano do ensino fundamental. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa se desenvolve em ambientes naturais e considera o pesquisador como o principal instrumento de coleta e análise dos dados. Trata-se, portanto, de uma abordagem que privilegia a observação direta, a interpretação de contextos e a valorização das perspectivas dos sujeitos envolvidos, sendo assim, envolve uma preocupação constante com a interpretação dos significados sociais e educacionais a partir da perspectiva dos participantes.

Ao adotar uma abordagem qualitativa, esta pesquisa reconhecerá que os fenômenos educativos não podem ser reduzidos apenas a números ou variáveis objetivas. Pretendo observar como as crianças interagem com atividades lúdicas, quais sentidos atribuem a elas e como essas experiências podem impactar seu interesse e desempenho em matemática. Dessa forma, a investigação será orientada por uma postura interpretativa, valorizando a perspectiva dos participantes, suas falas, ações e reações diante das situações propostas.

Procedimentos da Pesquisa: modo de coleta dos dados

A coleta ocorrerá em duas etapas principais:

- **Observação participante**, durante as aulas de matemática no estágio, registrando práticas pedagógicas e o envolvimento dos alunos;
- **Aplicação de atividades lúdicas**, planejadas e alinhadas ao currículo do quarto ano, incluindo jogos matemáticos, desafios de lógica e brincadeiras de contagem. Após a execução, serão utilizados instrumentos de avaliação, como questionários diagnósticos e fichas de percepção dos alunos, a fim de identificar mudanças no interesse e na compreensão da disciplina.

Caracterização do Universo e Sujeito investigados

Os sujeitos da pesquisa são os alunos de uma turma do quarto ano do ensino fundamental, juntamente com a professora regente e a auxiliar. A escolha dessa turma se deve ao vínculo estabelecido durante o estágio curricular, que possibilita acompanhar de perto a realidade vivenciada pelos estudantes e professores, além de oferecer condições para observar a efetividade da implementação de práticas lúdicas no ensino da matemática.

Um olhar para o conjunto de dados

Os dados obtidos por meio das observações, questionários e fichas de avaliação serão sistematizados e organizados em categorias de análise. Essa organização permitirá identificar padrões relacionados à motivação, ao engajamento e à aprendizagem dos estudantes diante das práticas lúdicas aplicadas.

Essa análise busca compreender em que medida a ludicidade favorece a participação ativa dos alunos, reduz barreiras relacionadas à percepção negativa da matemática e contribui para aprendizagens mais significativas. Além disso, pretendemos discutir as percepções dos professores, evidenciando como eles compreendem o papel das atividades lúdicas no ensino da disciplina.

Considerações finais

Esta primeira parte da pesquisa nos permitiu compreender que o ensino lúdico constitui uma ferramenta pedagógica capaz de transformar a forma como os alunos percebem a matemática. Ao articular jogos, brincadeiras e metodologias ativas, o professor potencializa o interesse, a motivação e o raciocínio lógico das crianças, favorecendo aprendizagens mais sólidas e prazerosas. Observamos, contudo, que sua eficácia exige planejamento intencional, domínio do conteúdo e sensibilidade para adaptar as atividades às especificidades da turma.

Assim, o ensino lúdico não deve ser visto apenas como recreação, mas como uma prática que integra teoria e prática, tornando a sala de aula um espaço inclusivo e criativo. Em resposta à questão de pesquisa, conclui-se que a ludicidade, aplicada de forma consciente e orientada, contribui significativamente para o processo de aprendizagem da matemática nos anos iniciais, reforçando o papel do professor como mediador e agente de transformação social.

Referências

ALVES, Eva Maria Siqueira. *A ludicidade e o ensino da matemática:* Uma prática possível. Campinas, SP: Papirus, 2001.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Matemática. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf. Acesso em: 11 abr. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Matemática/ Secretaria de educação. Brasília: MEC/SEF, 1998. Portal Mec.

KISHIMOTO, Tizuko M. *O Brincar e suas Teorias*. Porto Alegre: +A Educação - Cengage Learning Brasil, 2011. E-book. ISBN 9788522113965. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788522113965/. Acesso em: 13 jun. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko M. *O jogo e a educação infantil.* Porto Alegre: +A Educação - Cengage Learning Brasil, 2016.

PONTE, João. Pedro. *Investigações matemáticas na sala de aula.* Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Práticas Interdisciplinares no PIBID: relato de experiência no Colégio Estadual Padre Fernando Gomes de Melo

Ana Heloisa Pena Rodrigues de Moraes[327]
Raissa Rafaeli de Sousa Caetano[328]
Roseli Martins Tristão Maciel[329]

Resumo: Este relato descreve a experiência prática vivenciada por bolsistas do PIBID Interdisciplinar da Universidade Estadual de Goiás, atuantes no Colégio Estadual Padre Fernando Gomes de Melo, sob a supervisão do professor Max Marquezan. O projeto, desenvolvido entre fevereiro e agosto de 2025, pautou-se na interdisciplinaridade como eixo central, fundamentado nas reflexões de Fazenda (2014) sobre a formação docente. As atividades incluíram observação reflexiva, aplicação de oficinas pedagógicas e planejamento conjunto do projeto "Cores da Identidade", voltado para o mês da Consciência Negra. A experiência evidenciou a interdisciplinaridade não apenas como método, mas como uma postura ética e epistemológica capaz de integrar saberes teóricos e práticos, promover o engajamento discente e renovar as práticas de ensino. O relato conclui destacando a importância do PIBID como espaço de formação inicial que articula reflexão crítica e intervenção contextualizada na educação básica.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Formação Docente; Estágio;

Introdução

A formação inicial de professores constitui um campo fértil para a experimentação e a reflexão sobre as práticas pedagógicas que efetivamente dialogam com os desafios cotidianos da escola pública. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surge como uma política pública fundamental, ao criar pontes entre a universidade e a educação básica e fomentar a integração entre teoria e prática. Este relato dedica-se a

[327] Graduanda do Curso de História na Unidade Ciências Socioeconômicas e Humanas (UnUCSEH) da Universidade Estadual de Goiás (UEG, bolsista do PIBID interdisciplinar Geografia-História. Email: anaheloisaprm@gmail.com.
[328] Graduanda do Curso de História na Unidade Ciências Socioeconômicas e Humanas (UnUCSEH) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), bolsista do PIBID interdisciplinar Geografia-História. Email: raissarafaelli228@gmail.com.
[329] Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de História. Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Email: roseli.maciel@ueg.br.

examinar a trajetória vivenciada no âmbito do subprojeto interdisciplinar que articula as licenciaturas em Geografia e História da Universidade Estadual de Goiás, com foco específico na atuação das bolsistas de História no Colégio Estadual Padre Fernando Gomes de Melo.

O trabalho orientou-se pelo princípio da interdisciplinaridade, compreendido não como mera justaposição de conteúdos, mas como uma atitude intelectual e pedagógica, nos termos propostos por Fazenda (2014). Para a autora, a interdisciplinaridade implica um "saber ser" que integra experiência, intencionalidade e funcionalidade no ato de educar, demandando dos profissionais envolvidos uma postura de busca constante e ousadia frente ao conhecimento. A partir desse referencial, o projeto buscou criar condições para que os bolsistas experimentassem, na prática, os desafios e as potencialidades de um ensino que ultrapassa as fronteiras disciplinares rígidas.

A intervenção desenvolveu-se por meio de um ciclo contínuo que incluiu: observação atenta das turmas, planejamento colaborativo com o professor supervisor, implementação de atividades e reflexão sistemática sobre os processos vivenciados. O presente texto tem como objetivo descrever e analisar criticamente essa jornada, destacando os avanços, os obstáculos e as aprendizagens construídas coletivamente. Ao situar a experiência no contexto mais amplo da formação docente, espera-se contribuir para o debate sobre a importância de práticas pedagógicas inovadoras, contextualizadas e sensíveis à realidade sociocultural dos estudantes.

Desenvolvimento

O PIBID interdisciplinar, estabelece uma relação entre o ensino de Geografia e História na educação básica e trabalha conceitos interdisciplinares presentes em ambas as áreas de estudo que se complementam e se apresentam no cotidiano escolar. Embora o subprojeto se constitua como uma prática colaborativa, suas atividades são desenvolvidas de forma descentralizada em duas instituições públicas de ensino. Este relato descreve a experiência vivenciada por uma dupla de bolsistas do curso de História no Colégio Estadual Padre Fernando Gomes de Melo, sob a supervisão do professor Max Marquezan, egresso da

Universidade Estadual de Goiás, que atualmente contribui para a formação inicial de novos docentes.

A metodologia utilizada tem por embasamento a interdisciplinaridade, adotando-se uma abordagem qualitativa descritivo-reflexiva, alinhada com o que Fazenda (2014) identifica como característico da produção brasileira: a busca de um "saber ser interdisciplinar", que não abdica dos saberes teóricos e práticos, mas incorpora a "experiência docente em seu sentido, intencionalidade e funcionalidade" (Fazenda, 2014, p. 11). Conforme destaca a autora:

> A ciência nos conduziria à construção do que denominaríamos saberes interdisciplinares. A organização de tais saberes teria como alicerce o cerne do conhecimento científico do ato de formar professores, tais que a estruturação hierárquica das disciplinas, sua organização e dinâmica, a interação dos artefatos que as compõem, sua mobilidade conceitual, a comunicação dos saberes nas sequências a serem organizadas. Essa proposição conduziria à busca da cientificidade disciplinar e com ela o surgimento de novas motivações epistemológicas, de novas fronteiras existenciais. Por isso, entendemos o seguinte cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas, nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade (Fazenda, 2014, p. 10).

Embasados no conceito de interdisciplinaridade como ferramenta de renovação da formação e das práticas docentes em sala de aula, foram feitas reuniões conjuntas entre ambas as turmas para uma discussão mais aprofundada do conceito, visando sua melhor aplicação nas escolas-campo. Um desses encontros ocorreu por meio de plataforma virtual *(Google Meet)* no dia 1º de abril de 2025.

No período de fevereiro a agosto de 2025, foram desenvolvidas diversas atividades com as quatro turmas acompanhadas pelas autoras. Considerando as diferentes séries, abordaram-se temáticas variadas dos conteúdos de História. À medida que os conteúdos eram apresentados pelo professor regente, as bolsistas buscavam estratégias para auxiliar no esclarecimento de dúvidas e no engajamento dos estudantes.

Nos momentos iniciais, quando aconteceram os primeiros contatos com os alunos, passamos por uma fase de observação das turmas, com registros das aulas ministradas pelo

professor e das atividades aplicadas. Este momento de observação reflexiva corrobora com a perspectiva da autora (Fazenda, 2014, p.11) sobre a necessidade de "cuidados de diferentes ordens"na formação docente, investigando os saberes que referenciam a prática pedagógica. Após esse breve período de observação, foram iniciadas as atividades práticas, com foco em desenvolver o senso crítico dos alunos por intermédio de pesquisas e leituras orientadas propostas pelo docente regente.

Foi realizado uma pequena oficina no dia 07/05/2025 sobre História e Cultura afro-brasileira nas turmas de 7º, 8º e 9º ano, onde foram apresentados aos alunos instrumentos musicais africanos além de uma aula expositiva-dialogada com os educandos, que participaram ativamente da dinâmica, mostrando interesse e curiosidade. Essa dinâmica serviu de abertura para um projeto desenvolvido em conjunto pelas bolsistas e pelo professor Max Marquezan de título "Cores da Identidade" que irá acontecer em novembro visando uma conscientização pelo mês da consciência negra. Este projeto contará com diversas oficinas ministradas em diferentes dias durante todo o mês de novembro, apresentando a cultura afro-brasileira aos alunos e aos professores e servidores da escola. Esta iniciativa ainda em desenvolvimento reflete a compreensão de que:

> A interdisciplinaridade na formação profissional requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas e às condições que concorrerem ao seu melhor exercício. Neste caso, o desenvolvimento das competências necessárias requerem a conjugação de diferentes saberes disciplinares sejam de ordem prática e/ou didática. Entenda-se por saberes disciplinares: saberes da experiência, saberes técnicos e saberes teóricos interagindo dinamicamente sem nenhuma linearidade ou hierarquização que subjugue os profissionais participantes (Fazenda, 2014, p. 13-14).

O percurso vivenciado - dos encontros teóricos às intervenções práticas - demonstra que a interdisciplinaridade, mais que uma metodologia, constitui-se como uma atitude permanente de pesquisa e renovação da prática docente, na linha do que propõe Fazenda (2014) quando enfatiza a importância de "inventar um dispositivo pedagógico que invada este ensinamento didático" (Fazenda, 2014, p. 16).

Através da discussão em conjunto do conceito de interdisciplinaridade foi possível a concretização de atividades realizadas pelos bolsistas, professores e alunos na instituição escolar. Inicialmente, foi feito um apanhado geral de como as turmas se articulavam e como acontecia o processo de aprendizagem no contexto de cada turma. As autoras deste relato frequentam a escola semanalmente juntas, experienciando as mesmas vivências pedagógicas com as mesmas turmas.

Foi realizado um diagnóstico inicial com quatro turmas do período vespertino: um 7º ano, dois 8º anos e um 9º ano. Cada turma apresenta peculiaridades que demandam compreensão para a condução do processo de ensino e aprendizagem, considerando o contexto social dos educandos e as interações grupais. A interdisciplinaridade mostrou-se fundamental nesse processo, na medida em que trabalhar com turmas e temáticas distintas constitui um desafio formativo significativo, exigindo aquilo que Fazenda(2014) denomina de "atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento" (Fazenda, 2014, p. 9).

O apanhado realizado inicialmente foi essencial para registrar a mudança que ocorreu nas didáticas utilizadas pelos bolsistas nas aplicações de pequenas oficinas por turma e de fato compreender a importância da inovação teórica e metodológica de ensino.

Considerações finais

A experiência vivenciada no âmbito do PIBID Interdisciplinar permitiu concluir, de maneira evidente, que a interdisciplinaridade transcende a condição de uma simples metodologia de ensino. Ela se revela, sobretudo, como uma postura ética e intelectual, uma "atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento" (Fazenda, 2014, p. 9) que impulsiona a contínua renovação da prática docente. O percurso desde os encontros teóricos iniciais, passando pela fase de observação reflexiva até a concretização de oficinas e projetos, demonstrou que a integração de saberes é um processo dinâmico e não linear, que exige flexibilidade, diálogo e a coragem de enfrentar o inesperado.

O contato direto com as quatro turmas do período vespertino, cada uma com suas singularidades e dinâmicas de grupo, reforçou a compreensão de que não há fórmulas prontas para o trabalho educativo. A interdisciplinaridade mostrou-se uma ferramenta valiosa justamente por permitir adaptar abordagens e conectar saberes de modo a tornar o ensino mais significativo para os alunos. A oficina sobre História e Cultura Afro-Brasileira e o planejamento do projeto "Cores da Identidade" foram exemplos concretos de como temas complexos podem ser abordados de forma engajadora, promovendo não apenas a aquisição de conteúdos, mas também o desenvolvimento da criticidade e o reconhecimento da diversidade cultural.

Por fim, a experiência reiterou o valor inestimável do PIBID como espaço de formação inicial que vai além da transmissão de técnicas. O programa mostrou-se um ambiente privilegiado para a construção de uma identidade docente alicerçada na reflexão, na colaboração e no compromisso com uma educação pública de qualidade. O legado dessa vivência extrapola o período de atuação na escola, instalando-se nos bolsistas como um repertório de experiências e questionamentos que certamente influenciarão sua trajetória profissional futura. A interdisciplinaridade, portanto, confirmou-se não como um fim em si mesma, mas como um caminho potente para se repensar o ofício de professor em toda a sua complexidade e potencial transformador.

Referências

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: didática e prática de ensino. *In*: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Interdisciplinaridade*: pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez, 2014. p. [9-17].

Práticas de letramento por meio da organização de um podcast: um relato de experiência

Anne Izaias[330]
João Paulo Inácio[331]
Jonatan Damasceno[332]
Vitória Silveira[333]

Resumo: Este trabalho compartilha vivências do projeto de extensão Podcast Encanto, desenvolvido como proposta de extensão na Universidade Estadual de Goiás. O projeto, dividido em duas equipes, se restringe às experiências da equipe de roteiros - responsável pela elaboração e construção dos textos na entrevista. Notamos nesse processo uma experiência formativa que articulou pesquisa, escrita, oralidade e trabalho coletivo. Durante o primeiro semestre de 2025, elaboramos um episódio sobre leitura com pessoas idosas, abrangendo as etapas de leitura teórica, escrita de roteiro, ensaio, entrevista e avaliação final. As leituras realizadas, como o Guia de Combate ao Idadismo (Epifanio; Lima, 2022) e pesquisas sobre leitura na terceira idade (Brito *et al*., 2023; Leite, 2024; Oliveira; Santos, 2007) fundamentaram discussões sobre envelhecimento, afetividade e inclusão. A vivência nas gravações e na condução da entrevista nos permitiu desenvolver autonomia, sensibilidade e escuta ativa, reafirmando o potencial da linguagem como espaço de diálogo e construção de vínculos. Mesmo com o encerramento do projeto, o aprendizado permanece como parte essencial da formação acadêmica e humana dos participantes.

Palavras-chave: podcast; leitura; pessoa idosa.

Introdução

O projeto de extensão, Podcast Encanto, é desenvolvido em parceria do curso de Letras Português e Inglês, e Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), em conjunto do

[330] Graduando do 4º período do Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás do Campus CSEH. E-mail: anyazse@gmail.com.
[331] Graduando do 6º período do Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás do Campus CSEH. E-mail: joaopauloqi92@gmail.com.
[332] Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias (PPG-IELT/UEG). E-mail: jonatan.menezes@aluno.ueg.br.
[333] Graduada em Letras Português e Inglês pela Universidade Estadual de Goiás - UnUCSEH Nelson de Abreu Júnior, mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias (PPG-IELT/UEG) e bolsista CAPES. E-mail: vitoria.maria.ss@hotmail.com.

Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT). O projeto tem como objetivo a discussão de letramentos múltiplos e práticas sociais por meio da literatura. Nele também é desenvolvido a produção de materiais multimodais - episódios publicados no YouTube, *reels*, posts no instagram, e publicações em eventos (Sabota *et al*., 2025) - em que compartilhamos um pouco dos processos realizados no projeto. Com isso, a atividade de extensão também propõe a aproximação da comunidade acadêmica e externa por meio de conversas relacionadas à práticas de leitura e sua relação com conhecimentos ligados à literatura, linguagem, sociedade e cultura.

As atividades são desenvolvidas por duas equipes: estudo e elaboração de roteiro (Equipe A), e filmagem e edição (Equipe B). Assim, este relato, elaborado por alguns integrantes da Equipe A, apresenta a descrição de algumas atividades realizadas entre março e setembro de 2025, junto de reflexões críticas a respeito da importância desse tipo de ação para a formação de professoras/es de línguas e alfabetização. Além disso, refletimos também sobre o impacto que projetos de extensão têm na democratização da universidade pública em um caminho para torná-la cada dia mais parte da sociedade e proposta a resolver lacunas sociais como é o caso dos estigmas e baixos índices sobre práticas de leitura no Brasil.

Ao longo do primeiro semestre de 2025, nossa equipe se organizou de forma colaborativa, conciliando momentos presenciais e encontros on-line, usando a plataforma *Google Meet*. Alternamos na forma das reuniões, visto que os horários livres de cada um nem sempre eram compatíveis para encontros presenciais. Contudo, as reuniões presenciais otimizaram a elaboração de ideias e o acordo sobre quais caminhos deveríamos privilegiar, ao passo que os encontros virtuais foram essenciais para a leitura e debate de ideias a respeito dos conhecimentos necessários sobre velhice e práticas de leitura. Essa dinâmica flexível nos permitiu compreender melhor os desafios e as potencialidades do trabalho coletivo, além de desenvolver um senso de corresponsabilidade e autonomia de cada integrante em cada etapa do processo.

A seguir, detalhamos os processos desenvolvidos na criação do roteiro para o episódio gravado no último semestre, em paralelo a isso, estabelecemos discussões críticas que nos guiaram em cada escolha de pergunta, léxico e caracterização.

Desenvolvimento

Nossa primeira reunião aconteceu de forma presencial, no dia 25 de março, e foi um momento importante para nós. A partir dela, tivemos a oportunidade de nos conhecer e socializar experiências com criação de roteiro e/ou outros textos. Com isso começamos a discutir sobre possíveis temas para o episódio que iríamos produzir no semestre, emergindo várias ideias, como: literatura feminista, letramentos queer, RPG (Role-play gaming), histórias em quadrinhos e literatura urbana contemporânea. Após conversarmos e pesquisarmos brevemente sobre os temas mencionados, decidimos por desenvolver um roteiro sobre "literatura com pessoas idosas".

Notamos que essa escolha poderia ressaltar a relevância social e afetiva que o podcast defende, além de representar um campo ainda não explorado pelo projeto. É uma maneira de praticarmos a sensibilidade em torno de um assunto que, muitas vezes, é deixado à margem das discussões acadêmicas e culturais. A escolha também se mostrou estratégica, pois já tínhamos em mente possíveis participantes que poderiam colaborar com a construção da entrevista dentro dessa temática, o que nos ajudou a visualizar o episódio de maneira mais concreta desde o início.

Além disso, essa escolha foi reforçada quando notamos a possibilidade de trabalhar com outro projeto de extensão na universidade, chamado Clube do Livro Eliane Anderi. Esse, desenvolvido na Casa de Idosos de Anápolis, é voltado à leitura com pessoas idosas institucionalizadas na cidade e envolve docentes e discentes dos cursos de Letras e de Pedagogia, onde são construídos momentos de leitura com as pessoas idosas que lá residem. O contato próximo com a realidade do projeto nos inspirou a refletir sobre como a leitura pode ser uma ponte entre gerações, um meio de escuta e de partilha de histórias de vida.

Assim como esse projeto, também acreditamos que há pouco olhar voltado às pessoas idosas em nossa sociedade, especialmente no que diz respeito ao acesso à literatura e às práticas culturais. Por meio do Podcast Encanto, buscamos dar espaço a essas vozes, reafirmando a potência transformadora da leitura em todas as idades.

Após refletirmos sobre esses pontos, passamos à fase de escrita do roteiro. Conscientes de que essa etapa, assim como as outras, não poderia acontecer de qualquer maneira, a primeira ação realizada pelos monitores da equipe A, foi a busca por textos na literatura acadêmica. O intuito era que tivéssemos acesso a leituras que propiciam interpretações críticas a respeito da prática de leitura com pessoas idosas, além de expandir nossos conhecimentos a respeito da população idosa no Brasil e seus direitos.

Ao todo, três encontros remotos aconteceram. Em cada um, discutimos uma diversidade de textos sobre o assunto, alguns deles foram: *Guia rápido de combate ao idadismo* (Epifanio e Lima, 2022); *Atitudes de leitura e desesperança em idosos* (Oliveira e Cruvinel, 2007); *Abordagens acerca da prática de leitura de idosos no Brasil: uma revisão de literatura* (Leite, 2024) e *Leitura literária e afetividade na terceira idade: uma proposta de clube de leitura* (Brito *et al.* 2023). Todas as bibliografias sugeridas pelos monitores e pela coordenadora do projeto ficaram disponíveis no *Google Drive* com acesso livre a todos os integrantes das duas equipes. Isso foi feito para horizontalizar os conhecimentos discutidos, já que os letramentos precisam ser praticados por todo mundo que participa do projeto.

Antes da realização da entrevista, passamos por um momento importante de preparação: um ensaio orientado pelos monitores do projeto, no qual os graduandos responsáveis pela condução da conversa participaram de uma simulação gravada. Durante essa atividade, foram compartilhadas dicas de postura, entonação e condução da fala, além de orientações sobre como conduzir a entrevista e acolher as respostas do entrevistado com escuta ativa. Esse ensaio foi fundamental para que pudéssemos desenvolver segurança e naturalidade diante das câmeras, além de nos ajudar a compreender a importância de estabelecer uma relação empática durante a entrevista. Também foi um momento de troca e aprendizado coletivo, em

que percebemos que o bom andamento do episódio dependia tanto da qualidade técnica quanto da sensibilidade em lidar com as histórias e experiências trazidas pela nossa convidada.

A gravação da entrevista ocorreu no dia 18 de junho, no Laboratório de Mídias Interdisciplinar, (doravante LIM), e foi mediada pelo segundo autor e por outro membro da equipe. A entrevista foi marcada por muita movimentação e expectativa. Além das nossas próprias demandas de preparação, o LIM também é utilizado para a realização de outras atividades da universidade, o que exigiu um esforço conjunto para organizar o espaço e ajustar os horários. A organização do local foi feita pela equipe B com ajuda dos monitores e dos integrantes da equipe A responsáveis pela condução da entrevista.

Havia uma certa tensão no ar, especialmente porque essa era uma experiência inédita para os dois entrevistadores, que vivenciavam pela primeira vez a responsabilidade de conduzir uma conversa gravada. Apesar disso, o clima se tornou leve e acolhedor graças à postura comunicativa e gentil da entrevistada, que demonstrou simpatia e abertura desde os momentos anteriores à gravação. A entrevista transcorreu de forma fluida, com momentos de reflexão e trocas espontâneas, sendo uma experiência rica e gratificante para toda a equipe.

Após todas as etapas descritas acima, a Equipe A aguardou o trabalho de edição da Equipe B, que durou cerca de dois meses. A gravação do episódio aconteceu no dia 18 de junho e a primeira versão do episódio foi apreciada e avaliada por todos os membros do projeto, no dia 09 de setembro. Na ocasião, julgamos o episódio na íntegra e avaliamos o que poderia ser mudado e o que seria mantido. Esse encontro foi importante, pois nele pudemos alinhar as expectativas da equipe de roteiro com a execução da equipe de produção e edição.

Após algumas horas de conversa, acordamos sobre os trechos que deveriam ser retirados da versão apresentada e algumas outras alterações com relação à edição de vídeo no geral. A nova versão está em processo de edição e será apresentada em uma versão adaptada na culminância da Feira de IV Literatura Infantil da Pedagogia (IV FELIPE), como tem acontecido desde o início do projeto. Antes disso, faremos uma nova reunião para avaliarmos o produto final que será apresentado e, finalmente, publicado no canal do YouTube.

Considerações finais

A experiência com o Podcast Encanto antecede o período abordado neste relato, pois o projeto já possuía uma trajetória antes do primeiro semestre de 2025. Ainda que não tenha continuidade após este ciclo, sua importância permanece na formação dos participantes e nas reflexões que despertou ao longo do processo. Cada etapa, desde as leituras e roteiros até a entrevista e a edição final, revelou o potencial da linguagem como espaço de encontro, escuta e construção de sentidos compartilhados. O episódio sobre literatura com pessoas idosas simbolizou esse propósito ao unir conhecimento acadêmico e sensibilidade humana, permitindo-nos compreender que a extensão universitária é também um exercício de vínculo e de empatia. Assim, mesmo com o encerramento do projeto, o aprendizado e as experiências vividas permanecem conosco, sustentando um processo de reflexão contínua sobre o papel social da leitura.

Referências

BRITO, Tâmara Ellen Ribeiro *et al. Leitura literária e afetivdade na terceira idade:* Uma proposta de clube de leitura. Anais IX CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/98440. Acesso em: 06 out. 2025.

EPIFANIO, João Pedro; LIMA, Andreza Mariano Alves de. *Guia rápido de combate ao idadismo*. Assis (SP): Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2022.

LEITE, Igor Izaias Cunha. *Abordagens acerca da prática de leitura de idosos no Brasil*: uma revisão de literatura. 2024. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Biblioteconomia) – Faculdade de Informação e Comunicação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2024.

OLIVEIRA, Katya Luciane de; CRUVINEL, Mirian; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. *Atitudes de leitura e desesperança em idosos*. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 17, p. 245-254, 2007.

SABOTA, Barbra ; MELLO, Carlos ; SILVEIRA, Vitória ; VIEIRA, M. G. C. ; ARAUJO, G. B. Letramentos múltiplos na construção do podcast encanto: formando leitoras/es e

educadoras/es linguísticas/os. *In:* Jornada Internacional de Iniciação Científica e Extensão Universitária, 2025, Porto. *Actas Completas e Resumos da Jornada Internacional de Iniciação Científica e Extensão Universitária* - JIICEU - 2024. Porto: Editora Cravo, 2024. p. 748-754.

A Importância do PPP como Instrumento de Prática Pedagógica Democrática, Inclusiva e Transformadora na Educação Infantil

Brenda Hilária de Souza[334]
Jackeline de Fátima Hilária Leal[335]
Ellen Risia de Siqueira Freitas[336]

Resumo: Este relato de experiências apresenta a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro Municipal de Educação Infantil Drª Zilda Arns Neumann de Anápolis, referente ao ano de 2025. O PPP foi elaborado de forma coletiva, envolvendo equipe gestora, professores, funcionários e comunidade escolar, e tem como foco garantir o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas individualidades. Com base na teoria do sócio interacionismo de Vygotsky, ele enfatiza a importância da interação social, mediada por instrumentos e signos, para promover o aprendizado e o crescimento cognitivo, emocional e social. A proposta valoriza práticas pedagógicas participativas, inclusivas e baseadas na cultura, utilizando atividades lúdicas, culturais e interdisciplinares, alinhadas às diretrizes nacionais como a BNCC. Além disso, o PPP reforça a importância de ações culturais, vínculos com a comunidade e a avaliação contínua, com registros descritivos e reuniões periódicas. A gestão da escola é democrática, com participação da comunidade na tomada de decisões, buscando sempre promover uma educação que seja democrática, inclusiva e voltada ao protagonismo infantil.

Palavras-chave: Estágio; Educação Infantil; Projeto Político Pedagógico; Práticas Pedagógicas.

1 Introdução

No primeiro semestre de 2025, fizemos uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), do C.M.E.I Drª. Zilda Arns Neumann, localizado no bairro Tropical em Anápolis GO, onde são atendidas crianças da Educação Infantil. Na análise foi destacado sua importância como instrumento fundamental para orientar a prática pedagógica, promover a participação coletiva e assegurar um desenvolvimento integral das crianças atendidas. Fundamentado nas

[334] Graduanda do Curso de Pedagogia. E-mail: brendahilaria.ennet@gmail.com.
[335] Graduanda do Curso de Pedagogia. E-mail: jackelinehilaria@gmail.com.
[336] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás. E-mail: risia.ellen@gmail.com.

principais teorias do sócio interacionismo, especialmente na abordagem de Vygotsky, o estudo evidencia como a interação social mediada por instrumentos e signos é central para o aprendizado e a formação cidadã.

Os objetivos do trabalho incluem compreender a elaboração, implementação e avaliação do PPP, evidenciando sua relevância para a construção de uma proposta pedagógica democrática, inclusiva e alinhada às diretrizes legais e curriculares nacionais.

A elaboração deste estudo justifica-se pela necessidade de reconhecer o papel do projeto pedagógico como ferramenta de transformação social e de fortalecimento da concepção de educação como prática participativa e contextualizada. Assim, este trabalho busca contribuir para a reflexão sobre as práticas educativas na educação infantil e sua relação com os princípios de diversidade, inclusão e participação da comunidade escolar, reforçando o compromisso com a formação de cidadãos mais conscientes e ativos no processo de aprendizagem.

2 Referencial Teórico

Segundo Veiga (2002). o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é o instrumento fundamental que confere identidade e autonomia à escola, sendo muito mais que um documento burocrático. Ela defende que ele deve ter um caráter indissociável, político e pedagógico: é político porque explicita o compromisso social e ético da escola com a formação humana e com a transformação da sociedade, e é pedagógico porque organiza e dá sentido às ações de ensino-aprendizagem.

O PPP que analisamos baseia-se na abordagem do sócio interacionismo, com ênfase nas contribuições de Lev Vygotsky, para o autor (1998), o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social, mediada por instrumentos e signos, sobretudo a linguagem, que funciona como ferramenta cultural de mediação. Essa teoria sustenta a ideia de que a aprendizagem é uma experiência social, na qual o envolvimento ativo de crianças em trocas comunicativas propicia o desenvolvimento de suas potencialidades.

Além disso, a proposta pedagógica do CMEI está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as quais destacam a relevância de práticas pedagógicas que fomentem a convivência respeitosa, a participação ativa, a exploração do mundo e a expressão de si, promovendo uma formação integral e significativa para as crianças. A elaboração do PPP, fundamentada na teoria sociointeracionista, articula-se com uma concepção de criança como protagonista de sua aprendizagem, apoiada pela valorização do lúdico, do cotidiano e do ambiente sociocultural como elementos essenciais ao desenvolvimento integral. Para Veiga (1998), o PPP só é legítimo se for elaborado, executado e avaliado por toda comunidade escolar, é um processo de negociação e reflexão conjunta, e não um modelo pronto imposto de cima para baixo.

3 Metodologia

Este estudo configura-se como uma análise documental, cuja metodologia consiste na leitura aprofundada do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro Municipal de Educação Infantil Drª Zilda Arns Neumann, referente ao ano de 2023. A abordagem é qualitativa, buscando interpretar e compreender os elementos constitutivos do documento à luz das teorias de Vygotsky e Veiga, articulando-os às diretrizes legais e às práticas pedagógicas descritas.

A análise foi realizada em etapas: inicialmente, leitura detalhada do documento para identificar seus principais objetivos, princípios e práticas pedagógicas; depois, categorização dos elementos de acordo com categorias teóricas relacionadas ao desenvolvimento infantil, à mediação social, à participação democrática e às estratégias de avaliação; por fim, interpretou-se os dados à luz do referencial teórico, buscando compreender como as ações propostas no PPP dialogam com os fundamentos do sócio interacionismo e os princípios norteadores da prática pedagógica inclusiva e democrática.

4 Resultado e Discussões

Os resultados indicam que o PPP do CMEI adere aos princípios do sócio interacionismo ao enfatizar a mediação social e a interação como vetores do desenvolvimento infantil. Notou-se uma forte ênfase na relação dialógica entre professores, crianças e comunidade, alinhando-se às proposições de Vygotsky de que a aprendizagem ocorre primeiramente na interação social e posteriormente se internaliza como conhecimento individual. A participação coletiva na elaboração do projeto reforça uma prática democrática, que valoriza a diversidade de vozes no processo educativo, atendendo ao mesmo tempo às recomendações legais e às políticas públicas de inclusão e equidade. Luck (2011) destaca que a participação coletiva na elaboração do Projeto Político Pedagógico é fundamental para garantir uma prática democrática e inclusiva na escola. Ela reforça que a construção do PPP de forma colaborativa envolve diferentes segmentos da comunidade escolar, como professores, equipe gestora, funcionários, estudantes e famílias, promovendo um espaço de diálogo e decisões compartilhadas.

A abordagem pedagógica, baseada na BNCC e nos campos de experiências, proporciona atividades lúdicas, culturais e interdisciplinares, que estimulam a exploração, a expressão e a socialização, promovendo experiências significativas para crianças de diferentes contextos sociais. A utilização de registros descritivos, portfólios e observações contínuas permite uma avaliação diagnóstica, que respeita as individualidades e potencialidades das crianças, alinhando-se às orientações de Vygotsky sobre a importância da avaliação formativa e da intervenção pedagógica mediada.

Ferreiro (1987) destaca a importância dos registros descritivos como instrumentos essenciais para a compreensão do processo de aprendizagem da leitura e escrita. Ela enfatiza que esses registros possibilitam uma análise detalhada das ações e estratégias adotadas pelas crianças, permitindo aos professores observar o desenvolvimento individual e identificar pontos de avanço ou dificuldades específicas. Além disso, a autora defende que os registros descritivos favorecem uma avaliação formativa, ajudando a orientar a prática pedagógica de

forma mais ajustada às necessidades reais das crianças, promovendo uma compreensão mais profunda de seu percurso de aprendizagem.

Por outro lado, observa-se que o documento reforça a formação integral, contemplando aspectos físicos, emocionais, sociais, culturais e éticos, significando uma compreensão holística do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, a proposta aponta para uma prática pedagógica que integra ações culturais, espaços de convivência e o fortalecimento do vínculo escola-comunidade, evidenciando uma visão de educação que transcende o aspecto cognitivo e valoriza a formação de cidadãos críticos e participativos, de acordo com a concepção de Veiga (1998).

Considerações finais

A análise do PPP do CMEI Drª Zilda Arns Neumann, fundamentada na teoria de Vygotsky e nas diretrizes nacionais de educação infantil, revelou uma proposta pedagógica alinhada aos princípios do sócio interacionismo. O documento evidencia uma abordagem que valoriza a interação social como elemento central no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, promovendo ambientes ricos em trocas simbólicas, cultura e convivência, essenciais para a formação integral dos estudantes.

A participação coletiva na elaboração do PPP, assim como sua contínua avaliação por meio de instrumentos participativos e democráticos, reforça o compromisso da instituição com uma prática pedagógica inclusiva, democrática e orientada para o protagonismo infantil. Além disso, o alinhamento com as normativas nacionais garante que a proposta seja respeitosa às especificidades do desenvolvimento infantil, promovendo ações que desenvolvem habilidades cognitivas, socioemocionais, motoras e culturais.

Diante disso, podemos concluir que o PPP do CMEI se apresenta como um instrumento sólido e coerente com os princípios do ensino transformador, direcionando suas ações para uma educação que valoriza a diversidade, a inclusão e a participação da comunidade escolar.

Referências

ANÁPOLIS. *Projeto Político Pedagógico - Centro Municipal de Educação Infantil Zilda Arns Neumann*. Anápolis, 2024, 132 p.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, 2010

FERREIRO, E. *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 7ª edição, 1987.

LUCK, Heloísa. *A gestão participativa na escola.* Rio de Janeiro. Vozes, 2011.

VEIGA, Ilma Passos da (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

VYGOTSKY, L.S.A. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

Imunologia na prática: Um relato de experiência com Hemaglutinação no contexto do PIBID

Caliel Matos Furtado[337]
Eduarda da Silva Tavares[338]
Cibele Pimenta Tiradentes[339]
Pedro Paulino Borges[340]

Resumo: O ensino de imunologia no Ensino Médio apresenta desafios, especialmente pela complexidade de seus conceitos. Nesse sentido, aulas práticas se mostram fundamentais, pois possibilitam a concretização do aprendizado e o desenvolvimento do pensamento crítico e científico. Este trabalho apresenta um relato de experiência realizado no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com foco no ensino de Biologia no Ensino Médio. A atividade foi desenvolvida no Centro de Ensino em Período Integral Virgínio Santillo, em Anápolis (GO), onde estudantes da 3ª série participaram de uma aula prática sobre hemaglutinação sanguínea. O objetivo foi facilitar a compreensão de fenômenos imunológicos por meio de uma metodologia ativa e experimental. A prática envolveu a identificação do tipo sanguíneo, orientada por bolsistas do PIBID e o professor supervisor, com atenção às normas de biossegurança. A proposta permitiu que os alunos vivenciassem um conteúdo com relevância escolar e social de maneira segura e objetiva, reforçando a importância da integração entre Universidade e Escola Pública. Os resultados demonstraram maior envolvimento e compreensão por parte dos alunos, evidenciando o potencial do PIBID na formação docente e na qualificação do ensino.

Palavras–chave: aula prática; ensino de ciências; ensino médio; PIBID.

Introdução

Aulas práticas contribuem significativamente para o ensino de imunologia, pois permitem que os alunos compreendam processos complexos, como a resposta imunológica e o funcionamento das vacinas, de forma concreta e aplicada. Sem essas experiências, o aprendizado torna-se mais abstrato e distante da realidade, comprometendo a assimilação dos conteúdos e o desenvolvimento do pensamento científico e crítico; As aulas práticas

[337] Graduando em Ciências Biológicas, UEG/UnUCET – Câmpus Anápolis. E-mail: caliel.bigc@gmail.com.
[338] Graduanda em Ciências Biológicas, UEG/UnUCET – Câmpus Anápolis. E-mail: eduardatavares2146@gmail.com.
[339] Professora Mestra Coordenadora do PIBID, UEG/UnUCET – Câmpus Anápolis. E-mail:
[340] Professor Doutor, Centro de Ensino em Período Integral Virgínio Santillo. E-mail: borgespep@gmail.com.

podem ajudar no desenvolvimento de conceitos científicos, além de permitir que os estudantes aprendam como abordar objetivamente o seu mundo e como desenvolver soluções para problemas complexos (Lunetta, 1991).

Este trabalho relata a experiência de uma atividade prática realizada com estudantes do Ensino Médio, 3ª série, em uma escola pública parceira do PIBID, Centro de Ensino em Período Integral Virgínio Santillo. Para Gandin (1995), planejar é elaborar e definir que tipo atividade educacional é necessária, dessa forma o planejamento dessa aula foi proposto de forma a alinhar o conhecimento cientifico-teórico com técnicas e práticas utilizadas no mundo do trabalho. A atividade teve como objetivo facilitar a compreensão sobre a Imunologia, por meio de uma prática de hemaglutinação sanguínea.

Metodologia

A atividade foi realizada com os estudantes do 3ª série do Ensino Médio no CEPI Virgínio Santillo, a proposta utilizou uma metodologia ativa, com o objetivo de tornar o conteúdo de Imunologia mais acessível e significativo por meio da prática experimental. A aula teve início com uma explicação teórica sobre os antígenos presentes nas células sanguíneas e sua interação com os anticorpos durante processos imunológicos. Em seguida, os alunos participaram de uma atividade prática de hemaglutinação, utilizando materiais como lâminas, anti-soros (anti-A, anti-B e anti- Rh), palitos estéreis, lancetas, álcool 70% e luvas descartáveis.

Com consentimento prévio, a coleta de sangue capilar foi realizada com o auxílio do professor e dos estudantes bolsistas. O sangue foi misturado aos anti-soros em lâminas previamente identificadas, e a presença ou ausência de aglutinação permitiu a identificação do tipo sanguíneo e do fator Rh de cada participante. A atividade foi conduzida com o apoio do professor de Biologia, Prof. Pedro juntamente com os bolsistas do PIBID, que orientaram os estudantes sobre os procedimentos e garantiram o cumprimento das normas de biossegurança.

A prática teve duração aproximada de 50 minutos e foi avaliada de forma qualitativa, por meio da observação da participação dos alunos e de suas falas durante a atividade. Esse processo permitiu perceber o grau de compreensão dos conteúdos e o envolvimento com a proposta.

Resultados

A atividade resultou na identificação do tipo sanguíneo de cada participante(como mostras as imagens 1 e 2), incluindo os bolsistas do PIBID. Alguns estudantes validaram os resultados com base em experiências anteriores, como doações de sangue ou exames médicos. Durante a prática, os alunos demonstraram elevado interesse, curiosidade e disposição para aprender.

A interação entre os colegas favoreceu a troca de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e interpessoais. A avaliação qualitativa apontou melhora na compreensão dos conceitos imunológicos abordados, evidenciada pelas respostas dos estudantes e pelas perguntas feitas ao final da prática.

Figura 1 - Catalogação do tipo Sanguíneo

Figura 2 - Catalogação do tipo Sanguíneo

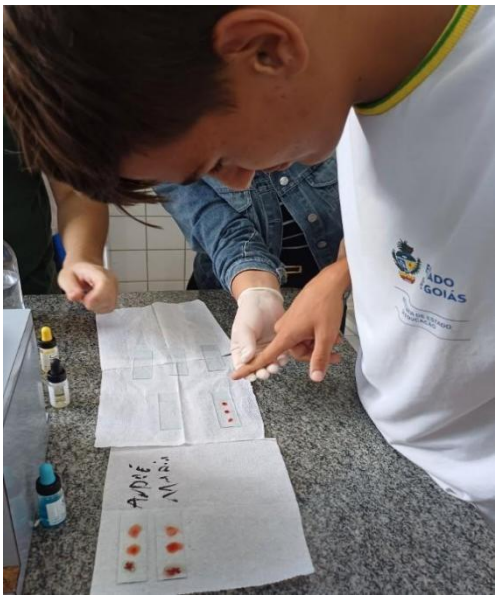
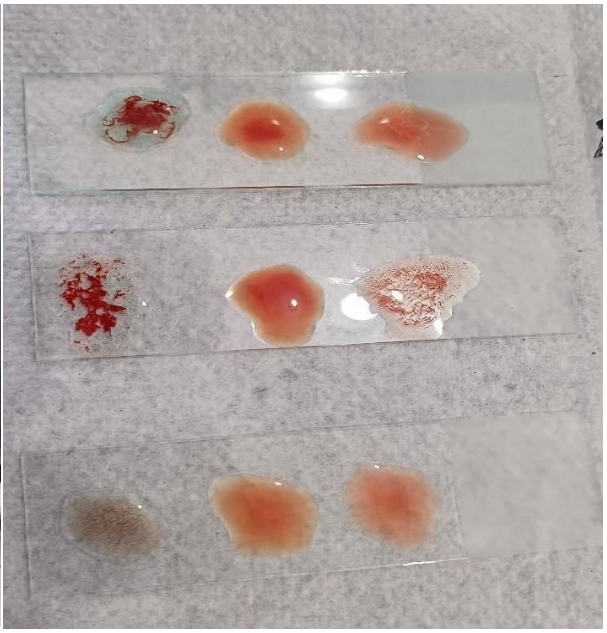


Figura 3 – Explicação Teórica da Prática

Figura 4 - Lâminas com reações de aglutinação sanguínea



Discussão

Esta atividade teve como objetivo facilitar a compreensão de conceitos imunológicos por meio de uma aula prática sobre hemaglutinação, adotando uma abordagem ativa e experimental. Inspirada na perspectiva de Freire (1996), que defende um processo educativo fundamentado no diálogo, na participação dos alunos e na problematização dos conteúdos, a iniciativa buscou aproximar os estudantes da realidade científica, tornando o aprendizado mais concreto, significativo e acessível.

Os resultados indicam que o objetivo foi alcançado. Os alunos demonstraram interesse, participação ativa e melhor compreensão sobre a interação entre antígenos e anticorpos. A prática contribuiu para o desenvolvimento do pensamento científico e para o fortalecimento do vínculo entre teoria e prática, aspectos fundamentais no Ensino de Biologia. Nesse sentido, destaca-se que “a aula prática está totalmente relacionada ao ensino de Ciências para que o processo de ensino e aprendizagem torne-se de fato eficiente” (Almeida, 2018, p. 36).

A metodologia aplicada foi eficaz, permitindo que os alunos vivenciassem de forma segura e objetiva um conteúdo com relevância tanto escolar quanto social. A atuação dos bolsistas do PIBID foi fundamental na mediação do processo e no apoio técnico, além de reforçar a integração entre universidade e escola pública, uma vez que "a formação do docente necessita das teorias estudadas na universidade e das vivências de situações concretas, reais e cotidianas da escola" (Nunes, 2014, p. 2).

Apesar dos bons resultados, algumas limitações foram identificadas, como o tempo reduzido para aprofundamento dos conteúdos após a prática e a carência de estrutura mais adequada para experimentos no ambiente escolar. No entanto, esses pontos não comprometeram a realização da proposta. Como sugestão para futuras ações, recomenda- se a ampliação de práticas semelhantes, seguidas de momentos de reflexão, a fim de estimular ainda mais o pensamento crítico e o interesse pela Ciência.

Conclusões

A prática de hemaglutinação facilitou a compreensão de conceitos complexos da Imunologia, como a interação entre antígenos e anticorpos, por meio de uma abordagem concreta e participativa. A atividade promoveu o engajamento dos alunos e reforçou a importância das aulas práticas no ensino de Ciências. Para os licenciandos, a experiência proporcionou vivência docente real, contribuindo para sua formação. O trabalho evidencia o papel do PIBID como articulador entre teoria e prática, fortalecendo a relação universidade-escola. Conclui-se que práticas experimentais são fundamentais para tornar o ensino mais significativo e para formar professores críticos e preparados para a realidade escolar.

Agradecimentos

Agradecemos à CAPES pelo financiamento do PIBID e à escola parceira por acolher a atividade com entusiasmo, bem como aos professores e alunos envolvidos.

Referências

ALMEIDA, Rosângela Lima de. *A importância da aula prática para o ensino de Ciências*. 2018. 38 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018.

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

GANDIN, Danilo. *A prática do planejamento participativo:* na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis: Vozes, 1995.

LUNETTA, V. N. Actividades práticas no ensino da Ciência. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 2, n. 1, p. 81-90, 1991.

NUNES, Cátia Liliane Brzozovski; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de. Interação Universidade e Escola: Reflexões sobre os Impactos do Pibid nas Escolas de Educação Básica. *In*: SALÃO DO UNIJUI, 2014, Ijuí. *Anais*... Ijuí: Unijuí, 2014.

Construindo saberes sobre Letramentos Críticos e tecnologias digitais na Universidade Pública: relato de experiência sobre oficinas ministradas em ambientes educacionais

Carlos Eduardo Fonseca Alves [341]
Dhouglas Batista Nascimento[342]
Gabriella Batista Araujo[343]
Hevilyn Dallila Rosas Selhorst[344]
Letícia Gabriela Dias Silva[345]
Jeane Cardoso das Neves[346]
Rebecca Alves Cardoso da Silva[347]
Rhayane Pontes da Silva Izaias[348]
Barbra Sabota[349]

Resumo: Este trabalho apresenta a experiência de bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à docência (Pibid/UEG) no subprojeto de inglês (2024-2026), com o foco nos letramentos digitais e no uso crítico, no sentido freireano, das tecnologias na educação. As ações envolveram o planejamento e a realização de oficinas sobre o uso de ferramentas de Inteligência Artificial Generativa e outras tecnologias digitais em contextos distintos: uma em escola pública parceira e outra na universidade. O objetivo foi refletir sobre como as tecnologias podem ajudar ou dificultar o processo de ensino-aprendizagem e incentivar o uso responsável e consciente dessas ferramentas. Nas atividades desenvolvidas na escola, os estudantes puderam refletir sobre a maneira como utilizam as tecnologias no dia a dia e aprender estratégias para pesquisar com mais criticidade. já

[341] Graduando do Curso de Letras E-mail: carlos.05@aluno.ueg.br.
[342] Graduando do curso de Letras Português-Inglês UEG - Unidade Universitária Socioeconômicas e Humanas - UnUCSEH Nelson de Abreu Júnior. Email: dhouglas@aluno.ueg.br.
[343] Graduanda do curso de Letras Português-Inglês UEG - Unidade Universitária Socioeconômicas e Humanas - UnUCSEH Nelson de Abreu Júnior. Email: gabriella.araujo@aluno.ueg.br.
[344] Graduanda do curso de Letras Português-Inglês UEG - Unidade Universitária Socioeconômicas e Humanas UnUCSEH Nelson de Abreu Júnior. Email: hevilyn@aluno.ueg.br.
[345] Graduanda do curso de Letras Português-Inglês UEG - Unidade Universitária Socioeconômicas e Humanas - UnUCSEH Nelson de Abreu Júnior. Email: leticia.599@aluno.ueg.br.
[346] Graduanda do curso de Letras Português-Inglês UEG - Unidade Universitária Socioeconômicas e Humanas - UnUCSEH Nelson de Abreu Júnior. Email: jeane.05@aluno.ueg.br.
[347] Graduanda do curso de Letras Português-Inglês UEG - Unidade Universitária Socioeconômicas e Humanas - UnUCSEH Nelson de Abreu Júnior. Email: rebecca@aluno.ueg.br.
[348] Graduanda do curso de Letras Português-Inglês UEG - Unidade Universitária Socioeconômicas e Humanas - UnUCSEH Nelson de Abreu Júnior. Email: izwsnne@aluno.ueg.br.
[349] Professora e Pesquisadora no PPG-IELT e no curso de Letras Português-Inglês UEG - Unidade Universitária Socioeconômicas e Humanas -UnUCSEH Nelson de Abreu Júnior, coordenadora Pibid Subprojeto Inglês. Orientadora do grupo e desta ação. Email: barbra.sabota@ueg.br.

na universidade, as discussões contribuíram para a formação dos futuros professores, que analisaram os limites e as possibilidades do uso da inteligência artificial em sala. Conclui-se que o letramento digital crítico é essencial para formar professores reflexivos e éticos, capazes de lidar com os desafios da cultura digital. As experiências na escola mostram que o contato com os alunos ajuda a entender melhor o uso das tecnologias na prática, fortalecendo a relação entre teoria e vivência docente.

Palavras-chave: Pibid; letramento digital; ensino crítico; inteligência artificial.

Introdução

A vivência com a pesquisa e com a construção de saberes a partir de vivências praxiológicas (que unem teoria, prática e experiências pessoais) ainda durante a graduação fortalece a formação docente. Em Silvestre e Sabota (2022) discutimos como a formação docente vivenciada no Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) contribui para a formação de professores/as pesquisadores/as cientes de sua responsabilidade ética, profissional e social na atualidade. As vivências no Pibid proporcionam espaços de fala horizontalizados e que atuam para fazer com que esforços decoloniais cheguem às escolas e universidades por meio da agência fortalecida pela reflexão crítica, pelo diálogo formador banhado em escuta ativa e pela iniciativa criativa de jovens professores/as em formação (Silvestre; Sabota, 2022).

Este relato parte da nossa experiência enquanto bolsistas do Pibid/UEG - da Universidade Estadual de Goiás. Mais especificamente de nossa experiência de preparo e ministração de oficinas sobre o uso de tecnologias digitais para pesquisa com Inteligência Artificial Generativa na Unidade de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior e no Colégio Estadual Vereador Luiz de Almeida. No subprojeto de Inglês vigência 2024-2026 dedica-se a discutir como a Competência 5 da BNCC (Brasil, 2018), que se remete à Cultura Digital e às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), pode ser trabalhada em aulas de inglês no ensino fundamental. Ao mesmo tempo, buscamos nos atualizar sobre o uso dessas ferramentas como docentes em formação. No ano de 2025, nos reunimos a fim de preparar duas oficinas sobre o tema para serem apresentadas em duas

distintas ocasiões: na escola parceira que nos acolhe semanalmente e na instituição onde estudamos, para nossos/as colegas de curso. Na sequência, organizamos nosso relato da seguinte maneira: uma breve contextualização sobre nosso subprojeto, nossos esforços para o planejamento das oficinas, seguidos de breves relatos da experiência na escola e na universidade. Finalizamos com considerações sobre nossa aprendizagem com essas vivências e nossas referências.

Contextualização de nossa formação no subprojeto

Nosso subprojeto parte da premissa de que as tecnologias digitais na atualidade podem servir como elemento tanto de inclusão como de alienação/exclusão social. Portanto, nossas ações visam integrar a pesquisa e as práticas crítico-reflexivas para entender como o uso de TDICs em aulas de inglês podem favorecer o amadurecimento profissional de professores/as em formação e a ampliação de repertórios para lidar com ferramentas digitais de aprendizes da escola parceira, diminuindo a distância entre a universidade e a escola. Para tal, nosso subprojeto partiu de questões geradoras organizadas a partir de temas que ajudassem a sulear as discussões ao longo do projeto, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 - Questões geradoras de debates sobre TDIC e Cultura digital

1) Cultura Digital: Onde estamos? Como chegamos aqui?
2) Cidadania Digital: Para onde vamos? Que riscos corremos?
3) Ferramentas Digitais, Criatividade e Autoria: O que usamos? (Como) Criamos?
4) Tecnologias digitais para ensinar-aprender inglês na Educação Básica

Fonte: Projeto de pesquisa Pibid/UEG Inglês 2024-2026.

No segundo semestre de 2025, escolhemos o item 3, Ferramentas Digitais, Criatividade e Autoria, para organizar nossa ação coletiva. Optamos por preparar oficinas, pois pensamos que este é um modo rápido e eficaz de discutir um tema com pessoas de diferentes contextos.

Durante a etapa inicial, pensamos em como se dava o nosso próprio contato com as TDIC, em nossa realidade. Depois estendemos o olhar para o que já havíamos observado ao nosso redor. Foi assim que chegamos ao ponto crucial de nossas oficinas. Elas nasceram de desconfortos e tensões percebidas em discussões na universidade sobre o uso de Inteligência Artificial Generativa para atividades acadêmicas e em situações presenciadas em nossa atuação no Colégio Estadual Vereador Luiz de Almeida (CVLA), especificamente na sala do sétimo ano. Nos dedicamos a problematizar o uso de ferramentas digitais na educação pensando como as mesmas podem auxiliar e/ou atrapalhar o processo de ensino-aprendizagem.

Planejamento das oficinas

Inicialmente, tínhamos a intenção de fazer a oficina apenas no colégio Vereador Luiz de Almeida. No entanto, como um esforço decolonial inspirado em Silvestre, Sabota e Pereira (2020) para deslocar a escola para a universidade e a universidade para a escola, optamos, em grupo, por fragmentar a oficina em duas, num movimento geo-onto-epistemológico, “para, de fato, conseguirmos (des)(re)aprender a olhar e viver a escola em sua inteireza.” (Silvestre *et al*, 2020).

Dessa forma, uma parte do grupo realizou a oficina no CVLA, nos sextos e sétimos anos, e a outra parte do grupo realizou a oficina na UEG, especificamente no curso de Letras, quarto período. Como somos oito Pibidianos, cada grupo foi composto por quatro pessoas. As oficinas ocorreram entre os dias 23 e 26 de setembro de 2025. Na universidade, um professor cedeu dois horários de sua aula no dia 23, para que realizássemos, acompanhados de nossa professora orientadora, a oficina para as turmas do quarto e do oitavo períodos de Letras. A oficina na universidade foi mediada por Dhouglas Batista, Gabriella Batista, Rebecca Cardoso e Rhayane Izaias, que se refere como Anne. Deixamos aqui nossos profundos agradecimentos ao professor Silvair, que nos cedeu as aulas, e aos alunos/as/es que participaram de nossa atividade. No CVLA, as atividades se deram nos dias 24 e 26. A oficina foi mediada por duas

duplas: Carlos Eduardo Fonseca e Jeane Cardoso e Hevilyn Selhorst e Letícia Gabriela Dias, respectivamente.

Impulsionados por Holger Pötzsch (2019, p 221) quando o mesmo diz: "[...] estudantes deveriam aprender a refletir criticamente e contextualizar apropriadamente tecnologias que têm implicações enormes em suas vidas, não somente como parte da futura força de trabalho, mas também como cidadãos e indivíduos de pleno direito".[350]

Pensamos as oficinas de maneira coletiva, tentando sempre levar em conta a educação pela perspectiva freireana: crítica e libertadora. Durante encontros do Pibid, todos ocorridos nas terças-feiras, discutimos ideias e planejamos as oficinas em conjunto, cada grupo sempre se mantendo aberto às opiniões e palpites do outro.

A oficina no contexto do ensino básico: Colégio Vereador Luiz de Almeida

Fizemos, em conjunto, um plano de aula para nos orientar em relação ao andamento e os procedimentos da oficina. Inicialmente, realizamos perguntas para os alunos/as/es para suleá-los (Freire, 2020) sobre a relação que eles têm com tecnologia, se eles utilizam (e quais?) mídias sociais, ferramentas de busca, IAs, etc. Obtivemos como resposta da maioria dos alunos/as/es um uso massivo de mídias sociais como: TikTok, Instagram, WhatsApp, Discord e Youtube. Muitos desconheciam sites como o wikipedia e as IAs mencionadas por eles foram ChatGPT e Gemini.

Feito isso, projetamos as ferramentas (Google e depois o ChatGPT) que utilizamos para pesquisar junto com alunos/as/es. Para impulsionar o diálogo e conexão, pesquisamos sobre a temática "evolução das tecnologias", incentivando-os a pensarem sobre a origem de algumas tecnologias que usamos no nosso dia-a-dia. A partir disso, sugerimos que os alunos/as/es formulassem outras perguntas para ajustarmos na pesquisa.

[350] [...] students should learn to critically reflect upon and properly contextualise technologies that have enormous implications for their lives not only as future part of a work force but also as citizens and fully-fledged individuals.

Analisamos coletivamente as respostas obtidas, focando em quão raso foi o resultado obtido e a potencial presença de informações falsas (fake news) que foram introduzidas através de perguntas, como: "Qual o tipo do site?", "Tem data de publicação?", "Quem escreveu?" que os educandos deveriam aplicar nas fontes. Guiados por esse "*check-list*", esclarecemos, de forma prática, a importância de selecionar as informações, o que cumpre com o objetivo de promover a comparação entre as fontes. Tivemos trocas de diálogo interessantes, que mostram como eles já sabiam o que era uma "*fake news*" e os possíveis riscos de copiar informações erradas em uma atividade.

Criamos um quadro e o dividimos em duas partes: *do's* e *don'ts*. Com o andamento da oficina e o foco nas ferramentas/métodos de pesquisa, fizemos uma dinâmica de "*true or false*". Instigamos os estudantes a irem para a frente da sala, sortear um tópico e dizer se a informação era de bom ou de mau uso, de acordo com o que foi ensinado durante a oficina. A ideia era que esse quadro estabelecesse regras de bom uso das tecnologias, ficando exposto em todas as salas, de forma que eles sempre pudessem "consultá-lo" quando estivessem realizando atividades de pesquisa. Essa atividade não só apresentou o uso ético e criativo das tecnologias, mas também os estimulou a se tornarem mais críticos sobre o próprio conhecimento.

A oficina no contexto universitário: Universidade Estadual de Goiás

Aplicamos as atividades propostas para as turmas do quarto e oitavo período de letras no dia 23 de setembro de 2025. Seguimos os procedimentos começando pela dinâmica de "eu já" e "eu nunca", usando-a como um quebra-gelo, depois dividimos as turmas em 6 grupos, cada grupo sorteou uma ferramenta de inteligência artificial — ChatGPT, Gemini, MetaAI, Deepseek, BlackBox, Copilot — e uma afirmação e/ou questão provocadora para sulear a discussão. A partir disso, propomos que os grupos gerassem planos de aula utilizando a ferramenta IA sorteada, no intuito de discutirmos possíveis diferenças e semelhanças e maneiras que a IA poderia auxiliar ou atrapalhar na produção de uma aula. O prompt usado

foi "Gere um plano de aula para o sétimo ano do ensino fundamental sobre o *Simple Past*". Decidimos realizar a atividade com apenas um prompt para ressaltar as convergências e divergências entre cada plano gerado. Durante alguns minutos, a turma gerou o plano conforme o prompt dado e discutiu entre si, enquanto auxiliamos conforme fosse solicitado.

Após esse momento inicial, os grupos expuseram o que foi gerado, as suas opiniões e as suas análises. Os resultados foram proveitosos por causa das discussões geradas, onde muitas/os alunas/os trouxeram análises críticas sobre a situação proposta, muitas vezes fugindo do binário certo *versus* errado. O primeiro grupo problematizou os verbos generalistas dos objetivos como "compreender", "identificar"; o segundo analisou que os quadros gerados com a forma conjugada dos verbos estavam inadequados; o terceiro observou que o plano era muito grande e se um professor ou professora tentasse aplicá-lo, possivelmente se sentiria frustrado. Os três últimos grupos questionaram a disposição utópica de recursos (flashcards, projetor, data show, caixinha de som) no contexto da escola pública e a avaliação das atividades unicamente por meio da participação, o que numa turma de 40 alunos pode ser que seja excessivamente difícil. Em suma, nossa oficina abraçou questões sobre letramentos digitais e críticos, buscando traçar limites do plano/sequência didática gerada por uma inteligência artificial e quais podem ser aplicáveis.

Considerações finais

A oficina sobre a presença e o uso de tecnologias digitais na educação, realizada pela turma do Pibid, subprojeto inglês, proporcionou um espaço necessário para a reflexão sobre o uso de tecnologias, especialmente da inteligência artificial, no contexto da prática docente. A partir da observação inicial (o uso superficial das ferramentas tecnológicas por estudantes da educação básica), buscamos criar um momento formativo que também provocasse a autocrítica entre licenciandas e licenciandos.

As discussões realizadas pelos grupos mostram que, embora as inteligências artificiais possam oferecer contribuições valiosas, os planos de aula gerados automaticamente ainda

apresentam limitações importantes, como falta de adequação à realidade escolar, afastamento da/o estudante do processo de ensino-aprendizagem, objetivos vagos e propostas inviáveis para turmas numerosas. Essas análises revelam que o uso pedagógico da IA exige mediação consciente, conhecimento didático e olhar crítico por parte da professora ou do professor. No contexto da escola, a oficina atingiu o seu objetivo ao promover uma reflexão crítica dos alunos, especialmente ao permitir que eles refletissem sobre seu próprio uso das tecnologias, desenvolvessem habilidades de pesquisa crítica e compreendessem os riscos de informações falsas. Esse contato direto fortaleceu o vínculo entre universidade e escola, evidenciando a importância de integrar teoria e prática na formação docente.

No contexto universitário, consideramos que a atividade cumpriu seu papel ao fomentar debate sobre as potencialidades e os limites das tecnologias na educação. Nossa proposta nunca objetivou a chegada em uma conclusão fechada e concreta. Pelo contrário, valorizamos a visão crítica e a pergunta. Portanto, consideramos a atividade bem-sucedida.

Referências

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020.

PÖTZSCH, Holger. Critical digital literacy: technology in education beyond issues of user competence and labour-market qualifications. *Journal Triple C*. vol. 17 (2), p. 221-240, 2019.

SILVESTRE, V. P. V.; SABOTA, B. (Re)conhecer e vive(ncia)r o Pibid na formação de professoras/es: problematizações e reinvindicações. *In:* BARRETO, J. R. O.; PESSÔA, A. R. (org). *O ensino e a formação de professores de línguas em diferentes perspectivas.* Campinas: Pontes, 2022. p. 151-172.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana; SABOTA, Barbra; PEREIRA, Ariovaldo Lopes. Girando o olhar: esforços decoloniais na ressignificação do estágio de língua inglesa. *In*: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa (org.). *(De)Colonialidades na relação escola-universidade para formação de professoras(es) de línguas.* Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 103-121.

Educação Escolar Indígena e Educação Indígena: em busca de uma escola de qualidade

Cristina Ovídio de Souza Bem[351]

Alessandro Bem[352]

Ariovaldo Lopes Pereira[353]

Resumo: O presente texto trata-se de um conjunto de reflexões que temos desenvolvido a partir de aporte teórico advindo da fecunda produção de pesquisas e das vivências com povos indígenas em uma aula campo sobre Educação Indígena, na Aldeia Namunkurá da etnia Xavante, Reserva São Marcos em Barra do Garças/MT. A metodologia é de cunho social de base empírica qualitativa e bibliográfica, amparando-se nas experiências vivenciadas e estudos acerca da temática. Este trabalho teve por objetivo relatar as experiências vividas com o grupo étnico – Xavante - a fim de analisar a relação entre o discurso de interculturalidade presente na legislação e a efetividade na Educação Escolar Indígena, problematizando a operacionalização da escola indígena naquele contexto em busca de agregar saberes outros por meio de relações interculturais e as implicações dessas relações às práticas pedagógicas. Espera-se com os resultados, despertar reflexões acerca da temática abordada, bem como servir de material para aulas e temas de pesquisas futuras para trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses em programas de pós-graduação stricto sensu, bem como artigos e outros trabalhos em periódicos científicos relacionados a Educação.

Palavras-chave: Educação Indígena; interculturalidade; escola indígena; operacionalização.

Introdução

O Brasil tem uma vasta legislação que garante aos povos indígenas o acesso à Educação Escolar Indígena (EEI) específica, diferenciada, intercultural, bilíngue, multilíngue, principalmente após a CFB/1988 e a LDBEN/1996. Entretanto, segundo algumas pesquisas (Silva, 2016; Aguilera Urquiza, 2016; Fleuri, 2017), na prática não é isso que se verifica.

Embora haja a proposta de uma descolonização epistêmica no discurso de interculturalidade como um dispositivo de diálogo para tratar das questões indígenas e de

[351] Formação em Direito e Pedagogia com especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, atualmente mestranda em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT-UEG).
[352] Formação em Teologia, Direito e Letras com especializações em Educação Social e Inclusiva e Diversidade, Cultura e Etnicidade, atualmente mestrando em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT-UEG).
[353] Pós-Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês (USP). Universidade Estadual de Goiás (UEG).

outras minorias, o mesmo discurso também tem sido usado pelo Estado e agências internacionais como dispositivo disciplinar e colonizador das diferenças, não acarretando em nenhuma mudança nas relações de poder e nas desigualdades (Silva, 2016).

Tendo em vista a complexidade do tema, o presente texto se trata de um conjunto de reflexões que temos desenvolvido a partir de aporte teórico advindo da fecunda produção de pesquisas e das vivências com povos indígenas em uma aula campo sobre EEI da disciplina Educação e Diversidades, em nível de mestrado do PPG-IELT (UEG)[354].

Nesse sentido, o trabalho teve por objetivo relatar as vivências em contexto real de uma cultura socialmente caracterizada como indígena (Xavante), levando em conta a questão cultural do referido grupo étnico, a fim de analisar a relação entre os princípios e as propostas que respaldam a legislação brasileira e a realidade da EEI, problematizando a operacionalização da escola indígena naquele contexto, em busca de agregar saberes outros por meio de relações interculturais e as implicações dessas relações às práticas pedagógicas.

Referencial Teórico-metodológico

Este estudo parte de uma investigação teórico-metodológica de cunho social de base empírica qualitativa e bibliográfica, amparando-se nas experiências vivenciadas junto ao grupo étnico em questão e estudos acerca da temática. Para tanto, o estudo se fundamenta nas contribuições de Walsh (2012), Silva (2016), Fleuri (2017) e Krenak (2020), bem como de Aguilera Urquiza (2016), entre outros autores que discutem a temática.

Os procedimentos metodológicos foram realizados por meio uma revisão bibliográfica sobre a temática da EEI com foco na interculturalidade crítica. Buscamos gerar dados por registros (notas de campo) das vivências durante a aula campo. Por fim, realizamos a análise de dados por meio de interpretação e apresentação de resultados na cristalização desses dados, levando em conta as vivências e os estudos teóricos que fundamentam a investigação e a explicação desses dados.

[354] Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás em Anápolis.

Desse modo, para melhor exposição, além da introdução e considerações finais, organizamos o texto em três momentos: 1) A diversidade cultural do povo brasileiro – diferenças e semelhanças; 2) Educação para o indígena e Educação indígena; 3) Percepções, Discussões e Reflexões acerca da Educação Escolar Indígena.

A diversidade cultural do povo brasileiro – diferenças e semelhanças

O cenário brasileiro constitui-se de inúmeros grupos sociais, alguns grupos são reconhecidos enquanto grupos diferenciados, dentre estes, destacamos neste estudo os povos indígenas que, por conta de um entendimento errôneo carregado dessa diferença cultural, que também é colonial, acabam concebidos por representações carregadas de estereótipos geradores de preconceitos (Calderoni, 2016).

De acordo com Calderoni (2016, p. 119), "os povos indígenas carregam consigo uma marca generalizada e pronta de "ser índio", uma expressão que, apesar de ser naturalizada até mesmo pelos próprios indígenas brasileiros, procede de um equívoco histórico devido ao entendimento errôneo dos colonizadores que acreditaram ter chegado à Índia. Uma forma genérica de "índio" que invalida a diversidade cultural, étnica, histórica, linguística e antropológica das mais de 305 etnias presentes em nosso país. Calderoni (2016) destaca que, ainda continuam sendo veiculadas por artefatos culturais como os livros didáticos, paradidáticos, discursos que circulam nas instituições, pelos conhecimentos produzidos na escola e pela escola, ou ainda pela mídia a respeito desses povos. Isto é, o que permanece é a fantasia colonial de que os povos indígenas "são todos iguais", "são do passado", "não têm história", "não são civilizados" e "não são autênticos por alterações em seu modo de vida". Para ela, "a dificuldade na construção da alteridade dos povos indígenas e a persistência dos estereótipos pelas representações nos tempos atuais são heranças coloniais que persistem com a colonialidade do poder, ser e saber" (Mignolo, 2003 *apud* Calderoni, 2016, p. 138).

Desse modo, buscamos traçar um panorama da sociedade brasileira a partir do tema da diversidade cultural, considerando as diferenças entre as sociedades existentes no país, sobretudo, as diferenças culturais entre os próprios povos indígenas.

As sociedades não indígenas são distintas e, portanto, dificulta o trabalho de encontrar uma única definição para essa "sociedade". Percebe-se então, que incluir inúmeros modos de vida em uma única designação só é possível quando os comparamos com um conjunto de sociedades ainda mais distintas, como, por exemplo, as "sociedades indígenas" (Tassinari, 1995 *apud* Aguilera Urquiza; Prado, 2016). E é, nessa diferenciação social que surgem as manifestações etnocêntricas, onde o que perdura é a valorização de um modo de vida (sociedades não indígenas) em detrimento de outro (sociedades indígenas).

No entanto, é preciso considerar que, embora a sociedade brasileira seja formada por diversos grupos étnicos, culturais e suas representações (brancos, negros e indígenas), não se pode ignorar as diferenças internas entre esses povos (Calderoni, 2016).

Desse modo, assim como há distinções entre as sociedades não indígenas, de modo que não podem receber uma única designação, genérica, da mesma forma não há duas sociedades indígenas iguais, mesmo quando ocupam o mesmo espaço, elas mantem sua própria individualidade e suas diferenças culturais (Calderoni, 2016).

A Educação para o indígena e a Educação Escolar Indígena

A EEI no Brasil tem sido objeto de inúmeros debates. Apesar de contar com uma vasta legislação que assegura aos povos indígenas o direito a uma educação pautada sob o paradigma da interculturalidade, sua implementação apresenta desafios. Atualmente, tem sido apresentada num modelo que contempla duas lógicas de produção de conhecimento, a "educação tradicional" (currículo indígena, professor indígena, língua e saberes indígenas) e a "educação escolar" (educação e disciplinas escolares, sistemas de ensino, conteúdos legitimados em grades curriculares). Essa articulação representa uma possibilidade de encontro entre culturas, capaz de gerar novos espaços e complexidades.

No entanto, Silva (2016) evidencia alguns problemas nesse discurso de interculturalidade. O primeiro deles, está na ideia de "uma única Educação Escolar Indígena no Brasil, tendo em vista a quantidade de etnias e línguas faladas" (p. 4). Razão pela qual, segundo o teórico, "vemos projetos ditos interculturais caminhando com horizontes pouco palatáveis ao que se espera construir de uma Educação Escolar Indígena de qualidade, que colabore com os projetos societários de cada povo" (p. 4). Para além disso, o autor destaca a importância de pensar a educação com uma certa mobilidade, tendo em vista que a ideia de território pode enclausurar experiências e partilhas.

Silva (2016) questiona a interculturalidade nas pautas políticas como o discurso que seria um dispositivo de diálogo no empoderamento das minorias. Segundo ele (2016, p. 5-6),

Mas que empoderamento e que diálogo é este sem autonomia? Que diálogo é este que tem como premissa que o outro se curve aos conhecimentos que eu julgo importantes? Que diálogo é este onde eu dou as cartas do funcionamento? Como eu proponho um currículo diferenciado e específico e em seguida eu aplico um exame em molde nacional para medir a qualidade desta escola?

A concepção de interculturalidade em nossos contextos tem sido um chavão utilizado para tratar das questões indígenas e de outras minorias (Silva, 2016).

Emprestando a ideia de Laclau (1996), Silva acentua que, a interculturalidade, não passa de um significante vazio que, mesmo sendo empregada em tantos discursos e textos políticos, é utilizada apenas como uma maneira de manter a hegemonia ou tornar o interculturalismo oficial. Para o autor, "Há um *feitich* para com as escolas indígenas, num cultivo intenso do exótico nos currículos escolares, esvaziando-se muitas vezes os sentidos culturais de cada povo numa escolarização de má qualidade" (Silva, 2016, p. 6).

Segundo Aguilera Urquiza (2016), embora haja boa vontade por parte dos professores, das Secretarias e dos Conselhos de Educação em aceitar as mudanças voltadas às escolas indígenas, sua operacionalização tem se mostrado bastante difícil. Para ele, "embora esse ideal de escola indígena esteja posto teoricamente e, sobretudo, legalmente, muitos desafios tem sido enfrentados na execução" (p. 209). Desafios como entraves burocráticos; resistência à

novos conteúdos; dificuldades na produção de síntese intercultural (diálogo entre as culturas e os saberes), além de um modelo pedagógico que desconsidera o processo de formação docente e a necessária desconstrução da escola ocidental e homogeneizadora vivida por esses profissionais.

Desse modo, a fim de averiguar esses problemas na operacionalização e execução do modelo de escola indígena posto teoricamente e legalmente em nosso país, buscamos relatar nossas experiências e impressões vividas entre o grupo étnico – Xavante.

Percepções, Discussões e Reflexões acerca da Educação Escolar Indígena

A aula promoveu a participação de mestrandos/as no Projeto de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Barra do Garças/MT, para docentes indígenas, na Aldeia Namunkurá (Reserva São Marcos).

A experiência vivida na cultura indígena Xavante nos afetou profundamente, relatos e vivências que mesmo nos causando estranhamento, nos levaram a refletir sobre outras formas de vida e conhecimentos.

Durante o trajeto entre a cidade e a reserva indígena, uma pesquisadora com profunda vivência entre os Xavante compartilhou informações relevantes sobre a cultura. Segundo ela, o sistema de saúde, embora conte com alguns recursos, como unidades e equipes de saúde em algumas aldeias, disponibilizados pelo sistema de saúde municipal, ainda recorrem aos cuidados dos pajés que tem a função de, por meio de recursos naturais e espirituais, fazer remédios e antídotos para a cura de enfermidades e picadas de cobras etc. Motivo pelo qual, algumas pessoas morrem na Aldeia. Além disso, o processo de luto entre os xavantes é outro ponto a ser destacado. Após a morte de um ente familiar, toda a família (homens e mulheres) raspa os cabelos da cabeça e queima tudo que pertencia à pessoa ou que ela tocou, como demonstração de que ela realmente partiu deste mundo e de que nada de seu deve ser reutilizado por outra pessoa. Trata-se de um modo de vida que, ao contrário da lógica

capitalista, não estimula a acumulação de bens materiais, mas, do ponto de vista psicológico, representa uma forma de desapego radical.

No que concerne ao sistema educativo, os meninos xavantes, entre 11 e 18 anos, passam por um período de reclusão em uma "escola tradicional", afastados do convívio familiar e social. A reclusão tem como objetivo a aprendizagem com os anciãos sobre tradições ancestrais, ritos religiosos, meios de sobrevivência e valores sociais. Ao final desse ciclo, os jovens têm as orelhas furadas, rito que simboliza a maioridade e, a partir de então, podem participar das decisões comunitárias e formar família. As meninas, por outro lado, são educadas no ambiente doméstico, por meio da observação e da prática, sem instrução formal. Desde cedo acompanham as mulheres mais velhas em todas as atividades. A irmã mais nova, por exemplo, auxilia a mais velha durante o parto e cuida tanto da mãe quanto do recém-nascido. Além disso, as meninas são responsáveis pelos cuidados com idosos e doentes, pela alimentação da família e pela confecção de artefatos tradicionais, como o cesto de broto de buriti, utilizado na coleta de alimentos, transporte de lenha e crianças. Embora não sejam impedidas de estudar, poucas jovens xavantes têm acesso à educação formal.

Na Aldeia, durante as apresentações dos cerca de quarenta professores e apenas três professoras indígenas, foi possível observar traços marcantes da cultura xavante, especialmente no que diz respeito à organização social patriarcal. A comunidade é fortemente regida por um sistema de dominação masculina, com práticas e discursos que reforçam distinções entre "coisas de homens" e "coisas de mulheres". Um aspecto notável foi a forma como as mulheres, inclusive as professoras, só se manifestam após os homens, quando se manifestam. Essa realidade contrasta com o contexto educacional fora da aldeia, onde a profissão é majoritariamente feminina e caracterizada por educadoras que se expressam ativamente.

Apesar de viverem em uma região isolada, é evidente entre os xavantes a presença de uma "invasão cultural" oriunda das sociedades não indígenas. Essa influência manifesta-se por meio de expressões linguísticas, canções e práticas religiosas de origem judaico-cristã, inclusive nos nomes de escolas, aldeias vizinhas e da própria reserva. Também se observa

impacto no modo de vestir, como o uso de chapéus, bonés e camisetas de times de futebol e no uso frequente de dispositivos eletrônicos, como smartphones e fones de ouvido.

Um aspecto que nos chamou a atenção foi a forma como as crianças são tratadas durante as refeições. Os adultos se alimentam primeiro, enquanto as crianças aguardam ou, em alguns casos, nem chegam a comer. Essa prática nos causou certo desconforto, especialmente ao vermos crianças observando e pedindo comida. No entanto, conforme explicado por uma colega pesquisadora, na cultura xavante os mais velhos têm prioridade à mesa, pois se acredita que devem estar bem alimentados, fortes e saudáveis para garantir a segurança e o sustento da família.

Além das experiências marcantes vivenciadas, uma atividade de interação entre docentes indígenas e não indígenas, envolvendo o uso de fantoches como método de ensino, proporcionou um aprendizado significativo. Nessa ocasião, aprendemos sobre a prática da queimada na mata como forma tradicional de subsistência dos povos indígenas. Para eles, o uso do fogo não tem o objetivo de desmatar ou explorar os recursos naturais, como ocorre com fazendeiros, madeireiros e garimpeiros, mas sim de facilitar a caça e garantir a alimentação da comunidade.

As experiências vividas são pessoais e intransferíveis, pois nos transformam e nos ensinam valores como esperança, empatia e, sobretudo, respeito, palavra central desta reflexão. Ainda que reconheçamos os povos indígenas como originários e resilientes, jamais compreenderemos sua realidade sem conhecer, ainda que brevemente, seu oikós[355], seu habitat e sua cultura. Assim, em cada momento, vivenciamos tudo, na tentativa de acessar saberes outros, capazes de ampliar nossas perspectivas e contribuir para a construção de novas epistemologias.

Nesse sentido, Fleuri (2017) destaca que Eduardo Viveiros de Castro nos convida a aprender com os povos indígenas. Compreendendo que, nunca temos o conhecimento de tudo, mas o conhecimento adquire-se através de uma troca com o/a outro/a. Segundo Fleuri (2017),

[355] A palavra “oikós” vem do grego antigo e significa casa, lar ou unidade doméstica. O termo não se refere apenas ao espaço físico da moradia, mas também ao conjunto que envolve a família, os bens, as terras e até mesmo as relações de cuidado e subsistência associadas a esse núcleo.

o processo de colonização do território brasileiro ultrapassou o domínio político-jurídico imposto por Portugal. A dominação da natureza ocorreu por meio da subjugação das diversas nações indígenas, enquanto a dominação humana se consolidou através de um discurso colonial baseado na raça. Esse discurso posicionava os povos originários como inferiores aos europeus, interpretando negativamente suas diferenças culturais e negando-lhes os atributos da civilização europeia. Dessa forma, foram construídas categorias binárias como civilizados e não civilizados, cultos e não cultos, letrados e não letrados, culminando na criação do "selvagem".

Nesse sentido, embora a cultura xavante nos cause estranhamento em alguns momentos, “ao favorecer a escuta epistêmica das cosmovisões ancestrais não coloniais, favorece uma interação dialógica com os povos originários que nos possibilita aprender com eles” (Fleuri, 2017, p. 282). Assim, para o autor, “o diálogo intercultural crítico com os povos originários implica em desconstruir os processos e princípios coloniais e em promover a construção de modos não coloniais de ser e viver, bem como de poder e saber” (2017, p. 284).

Apesar do curto período, a vivência foi enriquecedora. Na Aldeia Namunkurá, o sistema educacional apresentado pelos docentes indígenas divide-se em Educação Tradicional e Educação Escolar. A Educação Tradicional, transmitida pelos anciãos, não é reconhecida oficialmente pela sociedade nacional, embora seja fundamental para os Xavante, que compreendem a aprendizagem como um processo contínuo ao longo da vida. Já a Educação Escolar é conduzida por professores indígenas em todas as etapas da educação básica, devendo ser realizada a partir da perspectiva indígena, com respeito aos seus valores e à sua cultura.

Nesse sentido, Catherine Walsh (2012), numa perspectiva crítica da interculturalidade, questiona a estrutura colonial racial e seu vínculo com o capitalismo, apontando para a construção de diferentes sociedades, vislumbrando assim, um projeto político, social, ético e epistêmico necessariamente decolonial (Silva, 2016), a fim de que possamos adquirir saberes outros, com outros olhares, outras perspectivas que, ainda que nos cause estranhamento, perdure em nós, o respeito às diferenças e à ética da alteridade.

Considerações Finais

O presente texto foi um conjunto de reflexões que desenvolvemos a partir de aporte teórico advindo da fecunda produção de pesquisas e das vivências com povos indígenas em uma aula campo sobre EEI da disciplina Educação e Diversidades, em nível de mestrado do PPG-IELT (UEG).

O trabalho objetivou relatar as vivências em contexto real de uma cultura socialmente caracterizada como indígena (Xavante), levando em conta a questão cultural, a fim de analisar a relação entre os princípios e as propostas que respaldam a legislação brasileira e a realidade da EEI, problematizando a operacionalização da escola indígena naquele contexto, em busca de agregar saberes outros por meio de relações interculturais e as implicações dessas relações às práticas pedagógicas.

Percebemos que, embora busquem preservar sua cultura (tradições, costumes ancestrais e língua), a influência da colonização é evidente em aspectos como vestimentas, tecnologia, religião e, sobretudo, na educação. Apesar da vasta legislação que assegura aos povos indígenas o direito a uma EEI específica, pautada na perspectiva da interculturalidade, a prática revela outra realidade. Muitas vezes, predomina um modelo "de fora para dentro", caracterizado como "invasão cultural" (Benites *apud* Fleuri, 2017), em detrimento de uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural, capaz de desconstruir a colonialidade e de valorizar estratégias próprias dos povos indígenas (Fleuri, 2017).

Como alerta Eduardo Viveiros de Castro, citado por Fleuri (2017, p. 278), é necessário "aprender com os povos indígenas", superando a lógica moderno-europeia que sustenta a exploração predatória do ambiente e da força de trabalho. Nesse sentido, Krenak (2020) lembra que a economia, frequentemente naturalizada como uma lei imutável, é uma invenção humana que depende de nós.

Esperamos com este relato, despertar reflexões acerca da temática abordada, bem como servir de material para aulas e temas de pesquisas futuras para trabalhos de conclusão de curso,

dissertações e teses em programas de pós-graduação stricto sensu, bem como artigos e outros trabalhos em periódicos científicos relacionados a Educação.

Referências

AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário. Elementos da História da Educação Escolar Indígena no Brasil: uma "guinada epistemológica". *In*. *Antropologia e História dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul.* Campo Grande: UFMS, 2016.

AGUILERA URQUIZA, A. H.; PRADO, J. H. Diversidade Sociocultural, Relações Interétnicas e os povos indígenas. *In. Antropologia e História dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul.* Campo Grande: UFMS, 2016.

CALDERONI, Valéria. A. M. O. Desconstruindo preconceitos sobre os povos indígenas. *In Antropologia e História dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul.* Campo Grande: UFMS, 2016.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Aprender com os povos indígenas*. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4995.

KRENAK, Ailton. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Cia das Letras, 2020.

SILVA, Paulo de Tássio Borges. A interculturalidade na educação escolar indígena brasileira. *VIII FIPED* – Fórum Internacional de Pedagogia, 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2016/TRABALHO_EV057_MD1_SA5_ID3441_30092016215650.pdf.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Revista Visão Global*, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

Vozes que nos formam: letramento racial e representatividade nos anos iniciais do ensino fundamental

Daiany Mariano da silva[356]
Hávilla Pereira da Silva[357]
Rute Steffany da Silva[358]
Eloisa Carneiro Tavares[359]
Luciana Rosa Vieira Alves[360]
Camila Viana Silva[361]
Profª Drª Carolina do Carmo Castro[362]

Resumo: Esse artigo tem como objetivo relatar as atividades do projeto de extensão 'Cine debate: educação, direitos humanos e cidadania", desenvolvido na Universidade Estadual de Goiás (UEG) no ano de 2025. A proposta foi desenvolvida inicialmente por meio de discussões teóricas a respeito da importância dos direitos humanos e da extensão universitária como espaço de democratização do conhecimento e de contribuição social. Em seguida, foi realizada pesquisa ação em uma escola da rede municipal de Anápolis- Go, em uma turma de 4º ano, centrada no letramento racial. A prática pedagógica articulou o curta-metragem "Meu nome é Maalum" e a confecção da boneca Abayomi como recurso pedagógico, buscando promover a conscientização sobre a cultura afro-brasileira, reduzindo estereótipos, ampliando o repertório cultural e fortalecendo o senso crítico das crianças. Assim, a experiência revelou-se relevante tanto para a comunidade escolar, quanto para os extensionistas, que refletiram sobre a formação docente através de práticas pedagógicas inclusivas que reconheçam e valorizem diferentes culturas.

Palavras-chave: projeto de extensão; letramento racial; direitos humanos; conscientização; cultura afro-brasileira.

[356] Graduanda do Curso de Pedagogia E-mail: daianysilva@gmail.com.
[357] Graduanda do Curso de Pedagogia E-mail: havillapedasi@gmail.com.
[358] Graduanda do Curso de Pedagogia E-mail: rute30.10@gmail.com.
[359] Graduanda do Curso de Pedagogia E-mail: eloisacarneirotavares@gmail.com.
[360] Graduanda do Curso de Pedagogia E-mail: lucianarosavieiraalves@gmail.com.
[361] Graduanda do Curso de Pedagogia E-mail: camilaviana910@gmail.com.
[362] Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia, Doutora em História pela Universidade Federal de Goias. E-mail: carolina.castro@ueg.br.

Introdução

Esse artigo refere-se as atividades desenvolvidas durante o projeto "Cine debate: educação, direitos humanos e cidadania", desenvolvido e ministrado pela Profª Drª Carolina do Carmo Castro, durante o período letivo do ano de 2025, em Anápolis- Go, na Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas- Nelson de Abreu Junior.

A primeira fase do projeto ocorreu através de discussões teóricas a fim de compreender a relevância da temática Direitos humanos em sociedade a fim da formação integral do indivíduo, essas discussões foram mediadas por curtas-metragens e textos de Gadotti (2017), Santos; Nicolau (2022), Dornelles (2007), Franceschini; Silva; Marques (2020) e Mantoan (2003). A segunda fase foi dedicada ao planejamento e elaboração da parte prática que foi aplicada em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Anápolis- Go.

A elaboração do projeto de extensão voltada para a temática étnico- racial efetivou-se com o objetivo de promover o letramento racial nos anos iniciais do ensino fundamental (1° ao 5° ano), alinhadas à Lei 10.639/2003, Lei 11.645/2008 e às DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais, compreendendo essa prática como uma estratégia pedagógica essencial para a construção de uma educação antirracista, plural e democrática.

Ao incorporar o letramento racial desde as primeiras etapas da escolarização, busca-se favorecer a formação de sujeitos críticos, conscientes de seu papel na sociedade e capazes de reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade étnico-racial que compõem o tecido social brasileiro.

A pesquisa parte de uma metodologia de pesquisa bibliográfica fundamentada a partir de autoras e educadoras contemporâneas como: Pinheiro (2023), Soares (2017), Cavalleiro (2012), e da metodologia pesquisa-ação com caráter participativo e dialógico, valorizando a troca ativa de conhecimento, compreendendo as práticas sociais e culturais da turma na qual o projeto foi desenvolvido. O percurso didático combina leitura literária, análise midiática de referências negras e oficina de criação com os alunos. Dessa forma, a pesquisa busca articular

conceitos teóricos e experiências práticas, buscando promover o letramento racial e valorização das culturas africanas e afro-brasileiras.

Desenvolvimento

Segundo Gadotti (2017) "A Extensão Universitária na perspectiva da Educação Popular precisa começar pela descolonização das mentes no interior das próprias universidades.". Assim, a extensão universitária vai além de apenas conhecimento teórico, ela atua na formação crítica do indivíduo, promovendo diálogo entre conhecimento acadêmico e necessidades sociais.

A parte prática do projeto de extensão "Cine debate: educação, direitos humanos e cidadania" ocorreu no mês setembro do ano 2025, em uma turma de 4º ano do ensino fundamental da rede municipal de Anápolis-Go. A escolha do tema letramento racial e do curta-metragem "Meu nome é Maalum", justifica–se através das vivências em sala de aula de algumas das autoras desse presente artigo em relação a falta de representatividade de pessoas e da cultura negra em sala de aula.

Além disso, trazer para o cotidiano escolar a cultura afro-brasileira contribui para desconstruir a narrativa centrada no modelo eurocêntrico, abrindo espaço para múltiplas vozes e experiências. Essa representatividade é fundamental para que estudantes negros se vejam como protagonistas e para que todos os estudantes aprendam a valorizar e respeitar a diversidade, reduzindo preconceitos.

Portanto, este projeto se apresenta como uma resposta ética, pedagógica e social à urgência de combater o racismo desde os primeiros anos escolares, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, empáticos e preparados para atuar em uma sociedade plural e democrática.

Além disso, destaca-se que esta proposta de extensão tem impacto direto na formação dos discentes da Universidade Estadual de Goiás, considerando que a matriz curricular do curso de Pedagogia não contempla, de maneira específica, um componente curricular voltado

ao letramento racial e às práticas pedagógicas antirracistas. Nesse sentindo, propondo ações fundamentadas na Lei nº 10.639/2003 e na Lei nº 11.645/2008, o projeto amplia a formação acadêmica dos estudantes de Pedagogia, possibilitando-lhes além de conhecimentos teóricos sobre a temática, vivenciar, na prática, metodologias que favorecem a construção de uma educação inclusiva e plural. Essa vivência fortalece o compromisso ético e profissional dos futuros docentes com a valorização da diversidade étnico-racial.

Aplicação do Projeto de Extensão

A temática do letramento racial foi desenvolvida com os alunos do 4º ano do ensino fundamental, buscando aproximá-los da cultura afro-brasileira e promover a identificação entre os estudantes negros. Essa escolha e execução encontram ressonância no pensamento de Franceschini, Silva e Marques (2017), que afirmam: "Reconhecer as diferenças é questionar o silenciamento que tenta aprisionar vozes que historicamente têm sido silenciadas nos diferentes espaços sociais, e reconhecer que estes grupos têm voz". Dessa forma, a prática pedagógica buscou ativamente dar voz e visibilidade a essa cultura.

A parte prática do projeto ocorreu no dia 23 de setembro, na sala de informática de uma instituição da rede municipal de Anápolis-GO, as discentes extensionistas introduziram o tema e iniciaram a atividade com a exibição do curta-metragem "Meu nome é Maalum". A história da protagonista, uma menina negra que, mesmo ao se deparar com o racismo no ambiente escolar, manteve o orgulho de sua origem e de sua representatividade afro-centrada, serviu como um ponto de partida crucial para questionar esse silenciamento.

Imediatamente após a projeção, abriu-se um espaço para a fala e a reflexão, permitindo que os alunos se expressassem livremente a respeito do curta-metragem e compartilhassem as considerações e aprendizados.

Figura 1 - Alunos assistindo o curta metragem “Meu nome é Maalum”

Subsequentemente, as discentes extensionistas colocaram em prática a atividade proposta, na qual consistia na confecção da boneca Abayomi. Antes da distribuição dos materiais, foi feita uma explicação breve da origem da boneca, e a explicação de como ela era feita. Assim que foi finalizada a explicação, foi distribuído os tecidos para que cada um criasse sua própria boneca.

Figura 2 - Extensionistas ensinando a confecção da boneca Abayomi

Os alunos tiveram uma boa recepção com a criação da boneca, todos engajaram e souberam bem como confeccioná–la. Ao final da atividade, toda a turma estava brincando, mostrando as suas criações uns para os outros e caracterizando-as de acordo com sua criatividade.

Figura 3 - Alunos confeccionando suas próprias bonecas

Por fim, foi entregue aos alunos um chocolate com uma mensagem escrita “O mundo é mais bonito porque temos gente de todas as cores” a fim de celebrar as diferenças existentes em sociedade.

Figura 4 - Lembrancinha fornecida pelas extensionistas juntamente com a boneca confeccionada

Resultados e Discussões

Com a realização do projeto de letramento racial foi importante perceber como é possível trabalhar com questões étnico-racial de maneira didática, abordando a importância de os alunos conhecerem outras culturas e se sentirem representados em figuras e histórias que fazem parte de sua vivência.

O uso de recursos midiáticos, como o curta-metragem, permitiu que a temática fosse abordada de forma simples e adequada a faixa etária, mas sem diminuir a importância do que foi discutido. Assim, abrindo espaço para que as crianças se expressassem de maneira livre por meio de diálogos, fortalecendo a autoestima e atitudes de empatia e respeito.

A confecção da boneca foi além de uma atividade voltada apenas para deleite, através dela, os alunos conseguiram compreender o contexto social e histórico daquela representação,

trabalharam habilidades socioemocionais ao interagirem entre si, além de exercitar imaginação e criatividade.

Para as extensionistas, como futuras educadoras, a experiência mostrou-se enriquecedora, desde a elaboração do projeto até sua prática. Todo o processo garantiu vivências significativas na formação profissional e crescimento pessoal. Nesse contexto, evidencia-se que educação antirracista é essencial e libertadora, devendo constituir um princípio orientador na docência.

Considerações finais

O projeto de extensão "Cine debate: educação, direitos humanos e cidadania" revelou como a arte cinematográfica pode promover a abordagem de temáticas sociais como letramento racial, racismo e valorização da cultura afro-brasileira, contribuindo para sua legitimação e ampliação do conhecimento de maneira relevante. A primeira etapa do projeto, voltada para o desenvolvimento teórico sobre a importância dos direitos humanos em sala de aula agregou de maneira significativa na formação dos extensionistas de maneira que puderam compreender a necessidade de articular conhecimento acadêmico em demandas sociais.

A segunda etapa, executada em uma turma de 4º ano de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Anápolis, contemplou a apresentação do curta metragem "Meu nome é Maalum" e a confecção da boneca Abayomi. A atividade ajudou as crianças a compreenderem a temática, se expressarem por meio de interações, conhecer elementos da cultura afro-brasileira de maneira prazerosa e significativa.

A pesquisa bibliográfica fundamentada em autoras de grande relevância para a educação antirracista articulada a pesquisa- ação, permitiu as extensionistas uma perspectiva enriquecedora a respeito da temática, permitindo o desenvolvimento de metodologias e habilidades fundamentais para promover a inclusão.

Desse modo, o projeto de extensão cumpriu com seu objetivo de promover a conscientização acerca dos direitos humanos no ambiente escolar, colaborando na formação

dos discentes participantes. A temática abordada mostrou-se de grande relevância, favorecendo um ensino pautado no respeito e na superação de estigmas e preconceitos historicamente construídos.

Referências

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 28 set. 2025.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.* Altera a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Indígena". Diário Oficial da União: Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 28 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Parecer CNE/CP nº 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004; Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Brasília: MEC/CNE, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DORNELLES, João Ricardo W. *O que são direitos humanos*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2013. (Coleção Primeiros Passos, 229).

FRANCESCHINI, Luciene; SILVA, Marta Regina Paulo da; MARQUES, Renata Fernandes Borrozzino."Me empresta o lápis cor da pele?". "Pele de quem?": decolonizando currículos na educação infantil. *Revista Cocar*, v. 11, n. 22, p. 502–521, jul./dez. 2017. Disponível em: Periódicos UEPA. Acesso em: 28 set. 2025.

GADOTTI, Moacir. *Extensão Universitária: para quê?* Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/extensao-universitaria-para-que. Acesso em: 20 set. 2025.

GOMES, Nilma Lino; DE ARAÚJO, Marlene. *Infâncias negras*: vivências e lutas por uma vida justa. Editora Vozes, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. *Inclusão escolar*: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

PÉ DE MOLEQUE FILMES LTDA. *Meu nome é Maalum*. [Vídeo]. YouTube, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://youtube.com/watch?v=KDF7dEORrKQ&feature=shared. Acesso em: 4 set. 2025.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista.* São Paulo. Planeta Brasil. 2023.

SANTOS, Jeane dos; NICOLAU, Roseane B. Feitosa. O gênero curta-metragem como objeto de ensino e aprendizagem da leitura e da produção textual. *In*: ARANHA, Solange Duarte Gomes; SOUZA, Francisca Maciel de (org.). *Práticas de ensino e tecnologias digitais.* Campina Grande: EDUEPB, 2018. v. 3, p. 181-212. (Coleção Ensino e Aprendizagem). ISBN 978-85-7879-526-9. Disponível em: http://doi.org/10.7476/9786586221657.0008. Acesso em: 28 set. 2025.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

Relato de experiência do Pibid de Língua Portuguesa: planejamento, escolhas didáticas e práticas de ensino

Deborah Fernandes Teixeira[363]

Maria de Lurdes Nazário[364]

Resumo: Relato aqui as minhas experiências/vivências enquanto bolsista Capes no Pibid de Língua Portuguesa do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás, desenvolvido em parceria com o Centro de Ensino em Período Integral Doutor Mauá Cavalcante Sávio. Darei foco a quatro atividades desenvolvidas: correção de redação, elaboração do projeto *Letrando para a vida*, elaboração do projeto de leitura *Malala* e a criação da sequência de aulas sobre artigo de opinião. Nesse sentido, objetivo relatar, fundamentar e problematizar as escolhas didáticas realizadas no planejamento e realização dessas atividades, procurando refletir sobre a importância do Pibid enquanto programa formador de professores no contexto escolar.

Palavras-chave: Pibid; Formação Docente; Ensino de Língua Portuguesa.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é um programa do Governo Federal que promove a integração de acadêmicos de licenciatura junto às escolas da rede pública, objetivando valorizar o magistério e elevar o padrão da Educação Básica. Esses objetivos, na perspectiva dos professores em formação, são coerentes com as dificuldades encontradas no estágio e no início da carreira docente, como, por exemplo, a articulação entre os conhecimentos teóricos e os estudos de Didática e Psicologia da Educação.

Assim, o Pibid de Letras – Língua Portuguesa da UnU Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior da UEG - objetivou "estreitar as relações entre nós pibidianos/as, os professores/as (da escola e da universidade) e estudantes do CEPI, a fim de promover reflexões, incômodos e ressignificações em busca da

[363] Graduanda do 8º período do curso de licenciatura em Letras Português/Inglês da UEG. E-mail: deborahteixeira.letras@gmail.com.

[364] Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de Letras da UEG, Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: mariadelurdesnazario@gmail.com.br.

transformação das concepções sobre língua/linguagem e sobre seus processos de ensino/aprendizagem.” (Oliveira; Nazário; Silva, 2022). O Programa teve vigência de novembro de 2022 a abril de 2024, em parceria com o Centro de Ensino em Período Integral Doutor Mauá Cavalcante Sávio (Cepi Mauá), na cidade de Anápolis-Goiás.

Realizamos encontros de formação e orientação na UEG (alguns na escola parceira), a cada 15 dias, com estudos teóricos, oficinas, debates sobre os textos lidos e práticas desenvolvidas, relatos da vivência na escola parceira. A professora Vera Lúcia Catarino, supervisora na escola, participou conosco nessas formações e nos orientou e supervisionou na escola.

Neste texto, objetivo relatar algumas das atividades que realizei, refletindo sobre as experiências/vivências como bolsista Capes no Programa, em que coopero para atingir os objetivos e as metas propostas pelo Pibid de Língua Portuguesa (Oliveira; Nazário; Silva, 2022) durante todo o projeto.

Relato de algumas atividades desenvolvidas

Relato quatro das atividades realizadas durante o Pibid de Língua Portuguesa: correção de redação; elaboração do projeto de leitura; realização do projeto de letramento; criação de sequência didática sobre artigo de opinião.

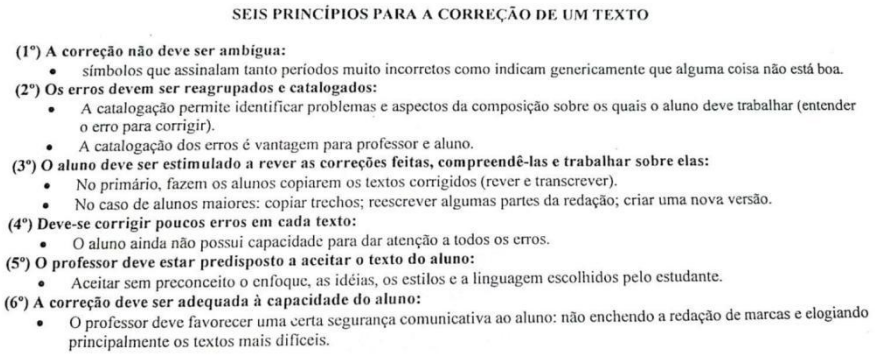
Correção de redação

A correção de texto foi uma atividade muito representativa no Pibid, pois, desde os primeiros encontros do Grupo de Estudo e de Orientação, houve muita focalização nessa prática docente, com muitas correções coletivas, muitos estudos de textos relacionados, como *Corrigir redações na escola* (2010) da Eliana Donaio Ruiz, *A coesão como propriedade textual: bases para o ensino do texto* (2021) da Irandé Antunes, entre outros. Essa é uma ação

que aliviou a sobrecarga de tarefas dos professores do Cepi e também contribui para o meu desenvolvimento, enquanto professora em formação.

A coordenadora do Pibid, Maria de Lurdes Nazário, nos apresentou seis princípios para a correção de um texto.

Figura 1 – Material didático sobre correção de texto



SEIS PRINCÍPIOS PARA A CORREÇÃO DE UM TEXTO

(1º) A correção não deve ser ambígua:
- símbolos que assinalam tanto períodos muito incorretos como indicam genericamente que alguma coisa não está boa.

(2º) Os erros devem ser reagrupados e catalogados:
- A catalogação permite identificar problemas e aspectos da composição sobre os quais o aluno deve trabalhar (entender o erro para corrigir).
- A catalogação dos erros é vantagem para professor e aluno.

(3º) O aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas:
- No primário, fazem os alunos copiarem os textos corrigidos (rever e transcrever).
- No caso de alunos maiores: copiar trechos; reescrever algumas partes da redação; criar uma nova versão.

(4º) Deve-se corrigir poucos erros em cada texto:
- O aluno ainda não possui capacidade para dar atenção a todos os erros.

(5º) O professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno:
- Aceitar sem preconceito o enfoque, as idéias, os estilos e a linguagem escolhidos pelo estudante.

(6º) A correção deve ser adequada à capacidade do aluno:
- O professor deve favorecer uma certa segurança comunicativa ao aluno: não enchendo a redação de marcas e elogiando principalmente os textos mais difíceis.

Fonte: Material didático de formação do Pibid.

Os tipos de correção valorizados são textual e classificatório. Para Serafine (1989), a correção classificatória

> consiste na identificação não-ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro. [...] Frente ao texto *Ainda que eu ia a praia todos os verões*... o professor sublinha a palavra ia (como no caso da correção indicativa) e escreve ao lado da palavra modo. O termo utilizado deve referir-se a uma classificação de erros que seja do conhecimento do aluno (obviamente, neste caso o modo do verbo é a fonte do erro). [...] (Serafini, 1989 *apud* Ruiz, 2010, p. 45).

Nesse tipo de correção, o aluno é estimulado a trabalhar sobre seu texto através da autocorreção e reescrita, tornando o aluno sujeito do seu conhecimento. Na escola, usamos os critérios de correção (re)elaborados por estagiários do curso de Letras e por bolsistas do Pibid, sob orientação da professora Maria de Lurdes Nazário.

Na correção, buscamos fortalecer a autonomia do aluno por meio da correção classificatória, com poucas intervenções de cunho indicativo, junto à instruções realizadas através de correção textual-interativa. A correção textual-interativa, segundo Ruiz (2010), consiste em colocar no pós-texto incentivos aos alunos, descrever melhor os erros e valorizar os acertos, em busca de uma interlocução entre o professor e o aluno.

Diante dessa proposta de correção textual, foi evidente minha necessidade de abandonar a correção superficial que acompanhou minha formação escolar, e que acabou refletindo, inicialmente, em redações que corrigi no CEPI. Foi preciso extrapolar o foco nos erros ortográficos e de pontuação, conhecer os mecanismos de articulação textual e de argumentação, ou seja, estudar linguística textual, para propor intervenções mais relevantes nos textos dos alunos.

Para superar essas dificuldades, a coordenadora de área do programa propôs diversas atividades, como, correções de textos coletivas realizadas nos encontros (ora virtuais ora presencias na UEG e alguns na escola) de estudo e orientação; leituras de textos relacionados à temática. E, assim, minhas correções na escola ficaram mais fundamentadas, uma vez que eu possuía mais domínio dos critérios avaliativos e também dos mecanismos de construção textual.

No entanto, a sala dos professores não era um ambiente adequado para a concentração que o ato de corrigir textos carece, transformando, muitas vezes, esse momento em um grande desafio. Isso me faz pensar como a educação e o fazer docente é sabotado pelo Estado, uma vez que este não fornece infraestrutura adequada ao ambiente de trabalho do professor, que por consequência leva muito trabalho para casa, aumentando ainda mais sua jornada de trabalho, o que resulta em sobrecarrega e desmotivação.

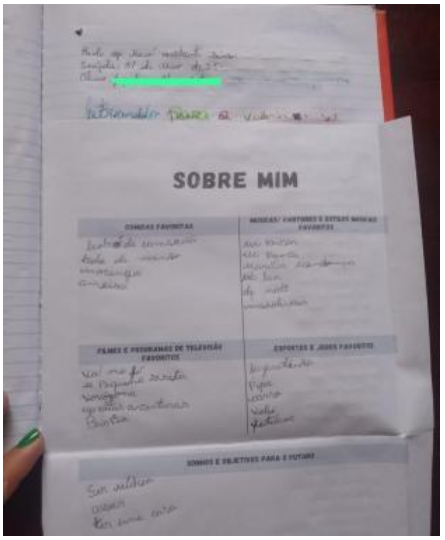
Projeto Letrando para a vida

O Projeto Letrando para Vida foi implementado na escola através de uma necessidade (carência) pungente do Cepi e remediada pelo Pibid, por intermédio de uma lista apresentada pela professora Vera Lúcia, supervisora Capes responsável na escola, com nomes de alunos que precisavam de atenção especial voltada para a leitura e para a oralização. Eu fiquei responsável por dois alunos, carentes de serem alfabetizados, sendo um do ensino médio e outro da 8ª série do ensino fundamental. O projeto que inicialmente objetivava um ser "reforço" para os alunos se materializou como um processo de alfabetização como parte do letramento realizado na escola, para o domínio da linguagem na prática social. O projeto foi conduzido durante os meses de maio e junho de 2023.

Todas as atividades, como planejamento de aula e produção de materiais didáticos eram produzidos por mim e analisados e corrigidos pela professora Maria de Lurdes, e isso me garantia uma certa segurança durante a regência com os dois alunos. Contudo, ainda havia preocupações, como tornar os conteúdos de alfabetização interessantes e dentro da realidade dos alunos maiores, a fim de atrair a atenção deles e fazer com que desenvolvessem suas habilidades linguísticas de leitura e escrita.

De acordo com a perspectiva de Libâneo (1994), "O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional." (p. 250). Assim, sempre questionei os alunos sobre seus interesses, sobre seu contexto familiar, sobre seus gostos, sobre como era suas vidas fora do ambiente escolar, e, através de suas respostas, busquei assuntos relacionados para serem tratados nos materiais didáticos.

Figura 2 – Atividade respondida por aluno



Fonte: Deborah Teixeira, 2022.

O projeto Letrando Para a Vida escancarou uma realidade da escola pública brasileira que, na minha perspectiva ignorante, não existia. Esse contato antecipado que o Pibid possibilita com as realidades sociais fortalece os futuros professores, pelos conhecimentos construídos, pelas práticas desenvolvidas e aprendidas, pelas ferramentas metodológicas necessárias para intervir no contexto escolar e fazer transformações, criando um ambiente de acolhimento, de diálogo e formação intelectual e crítica de cidadãos letrados aptos a viverem em sociedade.

Projeto de leitura "Malala"

O projeto de leitura foi pensado em função das dificuldades com a habilidade leitora e oral dos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, especialmente pela timidez de falar em público, de expor seus pensamentos, diagnosticadas em conversas informais com os docentes e aplicação de questionário com as professoras regentes. A professora Vera, como

coordenadora também da área de Linguagens na escola, solicitou que os objetivos do projeto estivessem relacionados a essas demandas.

Desta maneira, procuramos incentivar: o hábito da leitura e também a discussão com os colegas sobre o texto lido; problematizar questões importantes para a existência humana que estivessem sendo trabalhadas na temática do livro; desenvolver a expressão oral coesa, coerente e respeitosa do aluno em relação à visão do outro; trabalhar a timidez e a oralidade em público. Para atingir esses fins, foram selecionados livros com temáticas importantes para o desenvolvimento crítico dos alunos. Eu fiquei responsável pelo livro *Malala* de Adriana Carranca.

A professora Maria de Lurdes nos passou as seguintes orientações para guiar o processo de criação do projeto de leitura na sala de aula do Pibid do google:

> *Na próxima semana, peguem o livro e iniciem a leitura, para que possamos discutir ideias para um projeto, no dia 13 de março de 2023. Durante a leitura, façam anotações sobre o que pode ser explorado e pesquisem sobre o autor do livro. Anotem ideias sobre como a professora da sala pode explorar o livro, pensando em pelo menos três ações. Por exemplo, uma ação pode ser ler o primeiro capítulo em sala com os alunos e discutir; outra pode ser realizar uma roda de conversa no final da leitura, utilizando um roteiro de perguntas para estimular a discussão. Além disso, considerem pensar em uma música, vídeo curto, filme ou poesia que tenha relação com a temática do livro, para fazer conexões entre os textos. Por fim, podemos finalizar o projeto com uma atividade escrita (sala de aula do google).*

A professora também orientou cada pibidiana individualmente sobre o projeto, aconselhou que trabalhássemos em parceria com a professora regente que iria aplicá-lo em sala, fez várias correções e propôs reescritas. Então, com todo esse suporte, com as correções e reescrita, consegui materializar o projeto. As intervenções propostas pela correção objetivavam melhores descrições dos passo-a-passo (procedimentos metodológicos), pois o projeto seria para a professora regente aplicar, e buscar um aprofundamento nas atividades de leitura. Por exemplo, um pedido feito na primeira correção, foi que eu organizasse perguntas de leitura para orientar as rodas de conversas que eu havia proposto na primeira versão do

projeto, com o propósito de delimitar o tema e evitar que os alunos, durante os debates, fugissem do assunto.

No processo de criação, com a leitura do livro e a busca por assuntos relacionados com sua temática, ficaram claras inúmeras possibilidades que o letramento literário prevê tanto para o professor como ferramenta didática, quanto para a formação de sujeitos sociais críticos. A partir do livro, trabalhei questões geográficas, políticas e religiosas. Como a localização onde se passa a história de Malala, os problemas do extremismo religioso para a sociedade e principalmente para as mulheres, e busquei, também contextualizar o livro na realidades dos próprios alunos. Essas proposições evidenciam que cada livro carrega consigo uma multiplicidade de interpretações e de possibilidades de ensino/aprendizagem.

Sequência de aula sobre Artigo de Opinião

Essa sequência de aulas teve o objetivo de ampliar as habilidades linguísticas e discursivas dos alunos a partir do gênero artigo de opinião. Para as pibidianas, foi uma maneira de instrumentalizar as leituras e os conhecimentos construídos no Pibid, pois trabalhar o texto como ato discursivo, dentro de uma perspectiva de ensino crítico e problematizador, sempre foi a abordagem adotada no programa. A sequência foi proposta pela professora Maria de Lurdes, depois de ter solicitado à supervisora Vera uma oportunidade para fazermos regência na escola, sendo responsáveis por todo o processo de planejamento.

Foram sugeridas duplas para o desenvolvimento de uma sequência de 3 aulas, a dupla foi responsável pelo planejamento e regência. Foi preciso, também, elaborar um material didático coerente com os objetivos da SD e com os conteúdos, que segundo Libâneo (1994), se organizam em

> *conhecimentos sistematizados* (que são fatos, conceitos, princípios, métodos de conhecimento etc.); *habilidades e hábitos intelectuais e sensoriomotores* (observar um fato e extrair conclusões, destacar propriedades e relações das coisas, dominar procedimentos para resolver exercícios, escrever e ler, uso adequado dos sentidos, manipulação de objetos e instrumentos etc); *atitudes valores* (por exemplo, perseverança e responsabilidade no estudo, modo científico de resolver problemas

> humanos, senso crítico frente aos objetos de estudo e à realidade, espírito de camaradagem e solidariedade, convicções, valores humanos e sociais, interesse pelo conhecimento, modos de convivência social etc.) (Libâneo, 1994, p. 88-89).

Assim, buscamos desenvolver tanto os conhecimentos sistematizados de língua portuguesa (como o gênero Artigo de opinião, os articuladores textuais, entre outros) as habilidades discursivas e de leitura, quanto atitudes e valores, pois sugerimos que os alunos abordassem uma postura crítica em relação aos textos.

Para a elaboração do plano de aula, foram necessários estudos voltados ao ensino de gênero textual e sobre o ensino de leitura. Outros estudos se relacionam à elaboração de perguntas de interpretação necessárias para interpretação dos alunos sobre os textos selecionados. Então, foi necessário pesquisar sobre tipologia, ordenação e sequenciação de perguntas. Textos como: *Leitura: a elaboração de perguntas pelo professor e os reflexos na interpretação textual* (1999) de Reinaldo Menegassi, *Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura: proposta de trabalho para crônica e pintura no livro didático* (2019) de Angela Fuza, entre outros, foram a fundamentação teórica da elaboração da sequência didática.

O processo de elaboração do projeto foi realizado a partir dos diálogos entre eu, minha dupla, e as instruções e correções da professora Maria de Lurdes. Desta forma, buscamos aliar os conhecimentos e objetivos à uma metodologia dialógica/ interativa. Por isso, escolhemos um artigo de opinião do Moacyr Scliar “Internet e Fraude”, que aborda os problemas do uso indiscriminado da internet, principalmente na sala de aula. Essa temática, é muito próxima à realidade dos alunos, portanto é possível gerar para grandes reflexões, e que junto aos conhecimentos sistematizados de língua portuguesa que objetivamos desenvolver a partir do texto, poderia enriquecer o repertório cultural dos alunos, para desenvolver suas respectivas escritas. Pois, propomos, para a última aula, a elaboração de dois parágrafos argumentativos dentro do gênero Artigo de Opinião.

A aplicação, a regência, foi um desafio maior, tive dificuldade em manter a atenção e o engajamento dos alunos na atividade de leitura e de interpretação. Acredito que isso foi motivado pela insegurança, porque eram minhas primeiras aulas, estava muito quente e o

ambiente era desconfortável. Acredito que o cansaço físico e mental da parte dos alunos, que haviam passado o dia todo na escola, e talvez o desinteresse pelo conteúdo, contribuíram para isso. No entanto, com a vivência Pibid, compreendi que ser educador é estar sempre num processo autoavaliação, e essas experiências precisam, em outro momento pedagógico, ser repensadas em busca de um melhor aproveitamento no processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar.

Considerações finais

O Pibid se mostrou um programa relevante para a formação de professores, em razão das vivências promovidas, das relações interpessoais mantidas durante o processo e dos conhecimentos teóricos trabalhados. Pois, cooperou para a formação teórica e prática das pibidianas participantes, pois através dos encontros de Formação e Orientação, e das atividades realizadas, como as narradas neste relato de experiência, desenvolvemos conhecimentos de Didática, de Linguística Textual, de Práticas de Correção de Texto, entre outros. Desenvolvemos, também, habilidades socioemocionais para conviver dentro do ambiente escolar.

Dentro do contexto Pibid, compreendi a importância e a necessidade de valorização das práticas docentes, essas precisam ser levadas a sério, e se faz isso através de muito estudo. Parafraseando Paulo Freire (1996), um professor que não leva a sério sua formação, que é imcompetente, não tem força moral para coordenar as atividades de sua sala. O professor precisa ser ético e detentor do conhecimento científico (Freire, 1996, p. 92). Nesse sentido, e aliado à minha experiência enquanto pibidiana, acredito que o programa tem um grande potencial formativo e educativo para os acadêmicos de licenciaturas e para as escolas da rede pública brasileira.

Referências

ANTUNES, Irandé. A coesão como propriedade textual: bases para o ensino do texto. *Calidoscópio*, [*S. l.*], v. 7, p. 62-71, 2021.

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

FUZA, Ângela F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura: proposta de trabalho para crônica e pintura no livro didático. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 63, n. 3, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

MENEGASSI, Renilson José. Leitura: a elaboração de perguntas pelo professor e os reflexos na interpretação textual. *Mimesis*, Bauru, v. 20, n. 2, p. 83-101, 1999.

NAZÁRIO, Maria de Lurdes; BORGES, Vera Lúcia Catarino; PEREIRA, Fernanda Dias. *Plano de Trabalho do PIBID de Letras/Língua Portuguesa*. Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior. *Universidade Estadual de Goiás* : Anápolis, 2023.

OLIVEIRA, Hélvio Franck de; NAZÁRIO, Maria de Lurdes; SILVA, Valéria Rosa da. *Subprojeto do PIBID de Letras/Língua Portuguesa*. Universidade Estadual de Goiás: Anápolis, 2022.

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola*: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2010.

Práticas experimentais sobre a atmosfera: um relato de experiência no PIBID de Ciências Biológicas

Emanuella Messias de Souza[365]
Cibele Pimenta Tiradentes[366]
Vera Lúcia Cardoso de Oliveira[367]

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo relatar, refletir e discutir as práticas experimentais desenvolvidas durante o Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência (PIBID) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), do curso de Ciências Biológicas, realizado no Colégio Estadual Maria Aparecida Alves, na cidade de Anápolis em Goiás, no ano de 2025, com uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais. Por meio do tema: atmosfera e seus fenômenos, foi possível executar três experimentos: efeito estufa e armazenamento de temperatura, retenção de gases e formação dos ventos. As aulas práticas foram planejadas em conjunto com a professora supervisora, considerando o cronograma da escola e os conteúdos previstos pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para o componente curricular Ciências. Como na teoria esses conteúdos são muitos abstratos, as práticas foram elaboradas possibilitando que os estudantes visualizassem os fenômenos atmosféricos por meio de uma demonstração simplificada para favorecer a obtenção dos conteúdos e auxiliando no desenvolvimento do pensamento científico.

Palavras-chave: Efeito estufa; Fenômenos atmosféricos; Ensino de ciências; Ensino por investigação; Ensino fundamental - Anos finais.

Introdução

O ensino de Ciências é repleto de conceitos abstratos. Como futuros docentes, é preciso buscar estratégias que estimulem a participação ativa dos estudantes e consequentemente o desenvolvimento do pensamento crítico-científico. A experimentação nesse contexto tem um papel fundamental que vai além da teoria, e faz com que os alunos vivenciem fenômenos de forma concreta.

Esse relato descreve uma experiência vivida por meio do Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência (PIBID), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), do curso

[365] Graduanda do Curso de Ciências Biológicas. E-mail: Emanuella@aluno.ueg.br.
[366] Mestre. E-mail: cibele.tiradentes@ueg.br.
[367] Mestre. E-mail: veralucia.oliveira@ueg.br.

de Ciências Biológicas, realizado no Colégio Estadual Maria Aparecida Alves, em Anápolis-GO, com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais, durante o mês de maio de 2025.

As práticas foram planejadas em conjunto com a professora supervisora, considerando o cronograma da escola e os conteúdos previstos pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que orienta o Ensino de Ciências com foco no desenvolvimento de competências como a investigação, a argumentação e a análise crítica de evidências (Brasil, 2018).

O tema escolhido para desenvolver a aula prática foi atmosfera terrestre e seus fenômenos, com foco no efeito estufa e armazenamento de temperatura, na retenção de gases e na formação dos ventos. A proposta da prática se baseia na perspectiva do ensino por investigação, defendida por Carvalho (2013), que destaca a importância de envolver os alunos na construção ativa do conhecimento, por meio de perguntas, experimentações e reflexões.

Neste contexto, este trabalho tem como objetivo relatar, refletir e discutir as práticas experimentais desenvolvidas.

Metodologia

A atividade foi desenvolvida com a turma do 7º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, no Colégio Estadual Maria Aparecida Alves, localizado no município de Anápolis-GO, durante o mês de maio de 2025. A experiência ocorreu no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), do curso de Ciências Biológicas. Foi planejada em conjunto com a professora supervisora, considerando o cronograma da escola e os conteúdos previstos pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para o componente curricular Ciências.

A atividade foi idealizada em dois momentos: a) Parte prática: por meio do tema: atmosfera terrestre e seus fenômenos, foi elaborado três experimentos (efeito estufa e armazenamento de temperatura, retenção de gases e formação dos ventos) que foram realizados na quadra de esportes da escola, com o intuíto de aproveitar o espaço disponível e

tornar a experiência mais interativa e estimulante para os estudantes. b) Avaliação diagnóstica pós-atividade: questionário estruturado com o intuito de promover a reflexão dos estudantes, favorecer a fixação dos conteúdos abordados, avaliar a compreensão dos fenômenos observados e estimular o uso da linguagem científica.

Os materiais utilizados são materiais recicláveis e de fácil acesso.

Resultados

Efeito estufa e armazenamento de temperatura

Foram utilizados copos de vidro, pote plástico, termômetro e água. Dois copos foram preenchidos com a mesma quantidade de água; um deles foi tampado com o pote plástico e o outro permaneceu aberto. Ambos foram expostos à luz solar durante duas horas, sendo registradas as temperaturas inicial e final da água em cada recipiente.

Ao medir a temperatura com o termômetro, a água de ambos os copos registraram uma temperatura inicial de 26ºC. Após duas horas expostos à luz do sol, ao medir novamente com os estudantes (Figura 1), o copo aberto registrou uma temperatura de 32ºC, enquanto o copo tampado registrou uma temperatura de 36ºC.

Foi observado que o copo tampado apresentou maior elevação de temperatura em relação ao copo aberto. Esse resultado do efeito do isolamento proporcionado pelo pote plástico, serviu como uma demonstração simplificada do efeito estufa, no qual o calor é retido no interior da Terra.

Figura 1 - Alunos analisando a variação de temperatura da água nos copos

Fonte: Autoral.

Retenção de gases

Foram utilizados copos de vidro, tampa, fósforos e água. O copo foi preenchido até a metade com água. Em seguida, três fósforos foram acesos, deixados queimar por alguns segundos e, logo após, apagados dentro do copo, que foi rapidamente tampado.

Após alguns instantes, foi retirada a tampa e observou-se a saída de fumaça e a presença de vapor condensado nas paredes internas do copo. Essa prática simples serviu como analogia do acúmulo de gases de efeito estufa na atmosfera. Durante a conversa com os estudantes, foi destacado que o efeito estufa é um fenômeno natural, enquanto o aquecimento global está relacionado ao excesso desses gases na atmosfera.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

Figura 2 - Alunos acompanhando prática sobre retenção de gases

Fonte: Autoral.

Formação dos ventos

Foram utilizadas garrafas PET, velas, papelão, fósforo, algodão, espeto de churrasco e gelo. A estrutura foi montada a partir de duas garrafas PET de 2 litros e uma de 600 ml, cortadas e adaptadas de modo a permitir a circulação do ar entre dois compartimentos: um resfriado com cubos de gelo e outro aquecido por três velas acesas.

Inicialmente, os estudantes foram questionados se seria possível visualizar o vento. Todos responderam que não e demonstraram curiosidade em descobrir. Para visualizar o movimento do ar, foi produzida fumaça a partir de algodão em brasa que foi introduzido pelo tubo central da estrutura. A fumaça, ao acompanhar o deslocamento do ar, tornou visível sua movimentação em direção às velas (Figura 3). Ao repetir a pergunta, a resposta imediata dos estudantes foi: “sim, está indo na direção da vela”.

A partir dessa observação, foi explicado que o ar frio proveniente do gelo é mais denso e tende a descer, enquanto o ar aquecido pelas velas sobe. Assim, com esse experimento, foi possível demonstrar que as correntes de ar na atmosfera se deslocam de áreas de alta pressão (mais frias) para áreas de baixa pressão (mais quentes).”.

Figura 3 - Alunos acompanhando a simulação da circulação do ar utilizando garrafas PET

Fonte: Autoral.

Ao final, foi aplicado um questionário impresso (figura 4) para promover a reflexão e verificar a compreensão dos alunos sobre os fenômenos observados. O questionário final indicou um bom desempenho da maioria dos alunos, confirmando que a metodologia contribuiu para a compreensão dos fenômenos trabalhados.

Figura 4 - Questionário entregue aos alunos

Colégio Estadual Maria Aparecida Alves

Aluno: Data: Turma:

Experimentos: sobre atmosfera

- Observe, reflita e responda com base nos experimentos realizados.

1. No experimento do efeito estufa com o fósforo e o béquer, o que a fumaça representa na atmosfera?

2. No segundo experimento, por que a água no copo tampado com a garrafa PET fica mais quente do que no copo aberto?

3. No experimento do vento, por que colocamos gelo em um lado e acendemos velas no outro?

4. O que a fumaça mostra quando colocamos o tufo de algodão aceso no furo da garrafa PET?

5. Como o efeito estufa pode ser importante para a vida na Terra?

5. O que poderia acontecer se a camada de gases que retém o calor na Terra fosse destruída ou diminuísse?

Fonte: Autoral.

A experimentação despertou a curiosidade e favoreceu a participação ativa dos estudantes. Se mostraram interessados, colaborativos e engajados em todas as etapas. Situações simples como a “barreira humana”, formada para proteger o fósforo durante um dos experimentos (figura 5), evidenciaram o envolvimento e a disposição da turma em vivenciar a experiência.

Figura 5 - Barreira humana para conclusão da prática

Fonte: Autoral.

Discussão

As aulas teórica-expositivas são as mais usuais entre os docentes, devido a sua praticidade. Aulas práticas raramente são utilizadas por serem vistas como um desafio, por trazer uma sensação de insegurança, falta de suporte e infraestrutura insuficiente da escola (Andrade; Massabni, 2011; Silva; Morais; Cunha, 2011).

No entanto, Krasilchik (2000) afirma que, entre as modalidades didáticas experimentadas, aquelas que possibilitam maior vivência são as aulas práticas e projetos. O autor afirma que isso ocorre porque são os modelos capazes de aguçar e manter o interesse do aluno, possibilitando melhor compreensão sobre os temas abordados, uma vez que incentivam o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, envolvendo o estudante em investigações científicas (Krasilchik, 2000).

A falta de recursos e de infraestrutura ainda representa um fator limitante que desmotiva muitos professores a realizarem atividades práticas. No entanto, como foi possível observar na prática desenvolvida neste estudo, um professor comprometido consegue promover experiências significativas mesmo com materiais simples e de fácil acesso. Essas atividades podem ser realizadas em ambientes que não dispõem de laboratórios equipados,

como salas de aula comuns ou até mesmo espaços alternativos, a exemplo de uma quadra de esportes.

Para promover uma aprendizagem eficaz, as aulas de Ciências precisam transcender o simples repasse de conteúdo, muitas vezes abstratos demais, e envolver os alunos de forma lúdica para uma aprendizagem significativa (Lopes; Witt, 2025).

Entretanto, as atividades experimentais devem ser cuidadosamente planejadas para fornecer a interação entre os participantes no contexto de aprendizagem, motivando os alunos a expressarem suas ideias, formularem hipóteses e debaterem os resultados alcançados (Lopes; Witt, 2025). Sem esse cuidado, a prática corre o risco de se tornar apenas uma execução desprovida de significado, deixando de cumprir seu papel como recurso pedagógico de grande valor.

Como uma estratégia pedagógica fundamental, representa uma ferramenta essencial no desenvolvimento dos conceitos científicos, pois leva os estudantes a uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor e promove a capacidade de encontrar soluções para problemas complexos (Lopes; Witt, 2025). Serve como uma estratégia eficaz para os professores revisarem temas previamente abordados, como facilitar a compreensão dos conteúdos ministrados em sala de aula (Leite; Silva; Vaz, 2005; Lopes; Witt, 2025).

Aulas dessa natureza frequentemente estimulam a curiosidade, a atenção, a motivação e o interesse dos estudantes. Isso ficou evidente na experiência relatada, pela participação ativa, envolvimento e disposição da turma em vivenciar a atividade. Bevilacqua; Coutinho-Silva (2007) e Rosito (2003) destacam que práticas que se afastam do modelo tradicional contribuem para o estímulo da motivação para a aprendizagem e constituem uma ferramenta valiosa, pois permitem ao aluno experimentar o conteúdo e estabelecer a relação dinâmica e indissociável entre teoria e prática.

Considerações finais

A atividade desenvolvida se mostrou eficaz para despertar a curiosidade, estimular a participação e favorecer a compreensão concreta de fenômenos atmosféricos que, em geral, são abordados de forma abstrata. A experiência evidenciou que a teoria ganha sentido quando articulada à prática, aproximando o conteúdo da realidade dos estudantes e tornando o aprendizado mais significativo. Além disso, reforçou a importância de metodologias investigativas no ensino de Ciências, capazes de promover o pensamento científico e a autonomia intelectual dos alunos. Por fim, essa experiência, não contribuiu apenas para a aprendizagem dos estudantes, mas essencial para a formação docente, ao demonstrar o potencial das práticas experimentais como recurso essencial no processo educativo.

Referências

ANDRADE, M. L. F.; MASSABNI, V. G. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 17, n. 4, p. 835-852, 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S1516-73132011000400005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/vYTLzSk4LJFt9gvDQqztQvw/abstract/?lang=pt. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em: 25 ago. 2025.

BEVILACQUA, G. D.; COUTINHO-SILVA, R. O ensino de Ciências na 5ª série através da experimentação. *Ciências & Cognição*, v. 10, 2007.

CARVALHO, A. M. P. de. *Ensino de Ciências por Investigação*: condições de implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/703151/2/Ensino%20por%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20uma%20proposta%20para%20o%20ensino%20da%20for%C3%A7a%20el%C3%A1stica%20para%20alunos%20do%201o%20ano%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf Acesso em: 25 ago. 2025.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. *São Paulo em Perspectiva*, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-

88392000000100010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/spp/a/y6BkX9fCmQFDNnj5mtFgzyF. Acesso em: 30 set. 2025.

LEITE, A. C. S.; SILVA, P. A. B.; VAZ, A. C. R. A importância das aulas práticas para alunos jovens e adultos: uma abordagem investigativa sobre a percepção dos alunos do PROEF II. *Revista Ensaio*, [s. l.], v. 7, n. 3, 166-181, 2005. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/ensaio/article/view/9992. Acesso em: 30 set. 2025.

LOPES, T.; WITT, N. G. P. M. A importância de aulas práticas para o ensino de Ciências no Ensino Fundamental II. *Caderno Intersaberes*, Curitiba, v. 14, n. 52, p. 1–15, jul. 2025. Disponível em: https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/3587. Acesso em: 30 set. 2025.

ROSITO, B. A. *O ensino de ciências e a experimentação*. Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas, 2003.

SILVA, F. S. S.; MORAIS, L. J. O.; CUNHA, I. P. R. Dificuldades dos professores de Biologia em ministrar aulas práticas em escolas públicas e privadas do município de Imperatriz (MA). *Revista UNI*, [s. l.], n. 1, p. 135-149, 2011. Disponível em: https://www.passeidireto.com/arquivo/72332121/dificuldades-dos-professores-de-biologia em-ministrar-aulas-praticas-em-escolas-. Acesso em: 30 set. 2025.

Clube de Matemática: O ensino de Educação financeira no quarto ano do ensino fundamental

Emilly Rosa Da Silva Monteiro[368]

Daniela Cristina de Oliveira[369]

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar aspectos teóricos e o modo geral de organização de uma investigação em andamento, vinculada ao curso de Pedagogia. Buscamos compreender como o Clube de Matemática, projeto de extensão vinculado a Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Anápolis de Ciências Socioeconômicas e humanas - Nelson de Abreu Júnior, pode contribuir para o ensino de Educação Financeira no 4º ano do Ensino Fundamental, utilizando atividades lúdicas como recurso pedagógico. A proposta busca refletir sobre a importância de práticas que superem os métodos tradicionais de ensino, geralmente centrados na memorização, e que muitas vezes não favorecem a compreensão crítica dos conteúdos. A pesquisa defende o uso de jogos e brincadeiras como estratégias capazes de estimular a criatividade, a autonomia e a participação ativa dos alunos, possibilitando que o processo de aprendizagem seja mais significativo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a ser realizada com alunos de uma escola municipal da cidade de Anápolis, visando compreender como as práticas do Clube de Matemática podem potencializar o ensino da Educação Financeira e aproximar os conteúdos matemáticos do cotidiano dos estudantes. Espera-se que os resultados apontem para a relevância de metodologias lúdicas como forma de tornar o aprendizado mais dinâmico e eficaz.

Palavras-chave: Clube de matemática; Ensino Lúdico; Atividade Orientadora de Ensino; Anos Iniciais; Educação Financeira.

Introdução

A Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, muitas vezes, é ensinada de forma tradicional, baseada na memorização de regras e na repetição de exercícios. Essa forma de ensino, apesar de bastante comum, acaba dificultando o aprendizado de muitos alunos e tornando o processo cansativo. Eu mesma, durante a minha trajetória escolar, enfrentei dificuldades com conteúdos como a tabuada de multiplicação, divisão e números decimais,

[368] Graduando do Curso de Pedagogia. E-mail: emonteirosilva12@gmail.com.
[369] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia. Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: daniela.oliveira@ueg.br.

justamente porque eram trabalhados apenas com a memorização. Hoje, no curso de Pedagogia, consigo perceber que esse método não favorece uma aprendizagem significativa.

Pensando nisso, acredito que o uso de atividades lúdicas pode ser um caminho mais interessante e eficiente. Por meio do brincar, as crianças podem aprender de forma mais leve, desenvolver o raciocínio lógico, a criatividade e participar ativamente do processo de aprendizagem. Jogos e brincadeiras se tornam, assim, recursos importantes para tornar a Matemática mais próxima da realidade dos alunos e menos engessada.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo investigar como o Clube de Matemática, projeto de extensão vinculado a Universidade Estadual de Anápolis, Unidade de Anápolis de Ciências Socioeconômicas e humanas - Nelson de Abreu Júnior, pode contribuir para o ensino da Educação Financeira no 4º ano do Ensino Fundamental. A escolha desse tema surgiu da minha própria experiência de dificuldades com a Matemática nos anos iniciais e do desejo de buscar estratégias que ajudem as crianças a aprenderem de uma maneira diferente, mais prazerosa e significativa. A pesquisa pretende mostrar que o Clube de Matemática pode ser um espaço de aprendizagem importante, colaborando para a prática docente e para a formação integral dos estudantes.

O lúdico no ensino de Matemática

Defendemos que o ensino nos anos iniciais deve levar em consideração as principais características da infância. Na educação infantil, por exemplo, a aprendizagem é baseada em intervenções lúdicas, com métodos mais leves e adequados à idade. Isso não significa que a aprendizagem seja menos significativa. Pelo contrário, é importante que essas práticas continuem nos anos iniciais. Trabalhar com conceitos de forma prática e lúdica faz com que as crianças se envolvam mais e aprendam melhor, já que, desde a educação infantil, elas estão acostumadas a usar jogos e brincadeiras como parte do processo de aprender (Kishimoto, 1994, p. 94).

No ensino da matemática, a ludicidade atua como um elemento que contribui para a aprendizagem, trazendo aos conteúdos uma maneira mais atrativa para os alunos, e contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio lógico. O lúdico no ensino de matemática traz um ambiente de aprendizagem, onde o erro é validado como parte do processo de aprendizagem. É por meio do Brincar que as crianças podem alcançar conhecimentos, valores e habilidades. Para Smole, Diniz e Cândido (2000, p. 16): "os jogos didáticos podem funcionar como ferramentas que permitem aos alunos compreender conceitos matemáticos de forma ativa, investigativa e significativa".

Segundo Moura (2001), o lúdico é uma mediação na relação entre sujeito e conhecimento, capaz de promover aprendizagens significativas, especialmente quando se articula com os objetivos educativos. Defendemos que as atividades lúdicas não devem ser vistas apenas como uma distração, mas como parte de internalização de conceitos.

Para Moura (2001) a ludicidade na matemática contribui para uma aprendizagem ativa e significativa, contudo deixa claro que para promover de fato esse conhecimento, é necessário planejamento e intencionalidade. No ensino de matemática, a ludicidade pode ser compreendida como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo das crianças, para isso a ludicidade precisa ser inserida como uma proposta didática, no qual o professor é o mediador do conhecimento que os alunos vão se apropriar.

Se brinquedos são sempre suporte de brincadeiras, sua utilização deveria criar momentos lúdicos de livre exploração, nos quais prevalece a incerteza do ato e não se buscam resultados. Porém se os mesmos objetos servem como auxiliar da ação docente, buscam se resultados em relação à aprendizagem de conceitos e noções ou mesmo ao desenvolvimento de algumas habilidades. Nesse caso o objeto conhecido como brinquedo não realiza sua função lúdica, deixa de ser brinquedo para torna-se material pedagógico (Kishimoto, 1994, p. 14).

A ludicidade, quando levada ao ensino da matemática de forma intencional e planejada, pode se tornar uma ferramenta importante para favorecer a aprendizagem. Defendemos que o

jogo, ao ser incorporado ao planejamento do professor com objetivos pedagógicos claros, deixa de ser apenas um momento de distração e passa a cumprir papel formativo no processo de construção do conhecimento (Moura, 1992). Essa concepção dialoga diretamente com a reflexão de Kishimoto (1994), que aponta que o mesmo objeto, inicialmente compreendido como brinquedo, ao ser manipulado com intencionalidade voltada ao ensino, transforma-se em um material pedagógico. Assim, para ambos autores a ludicidade pode ser um recurso valioso no processo de ensino-aprendizagem, desde que seja mediada pelo professor, e estudada às possibilidades de desenvolvimento de cada aluno, respeitando o ritmo individual.

O Clube de Matemática

O projeto denominado "Clube de Matemática", foi criado em 1999 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), pelo professor Manoel Oriosvaldo de Moura. Este envolvia os estudantes das licenciaturas de matemática e pedagogia, caracterizado por ser espaço formativo para professores e estudantes. O nome "Clube" foi escolhido por remeter a um espaço mais lúdico e acolhedor, que oferecesse um ambiente diferenciado de aprendizagem, promovendo o ensino da matemática de maneira mais atrativa. Segundo Moura (2010), o objetivo do clube de matemática é criar um espaço alternativo e atrativo de aprendizagem da matemática, em que os estudantes possam desenvolver a criatividade, o raciocínio lógico e a colaboração, por meio de atividades lúdicas, desafiadoras e significativas.

Nesse sentido, o Clube de Matemática é compreendido como um espaço de pesquisa, formação docente e aprendizagem dos estudantes, no qual tanto os futuros professores quanto os estudantes da Educação Básica estão em processo de desenvolvimento, participando de atividades pedagógicas que promovem trocas, reflexões e muito aprendizado. A principal característica é o desenvolvimento de Atividades Orientadoras de Ensino (AOE), que são planejadas coletivamente e depois desenvolvidas na escola, com os estudantes da Educação Básica. Essas atividades têm como objetivo principal promover a apropriação do

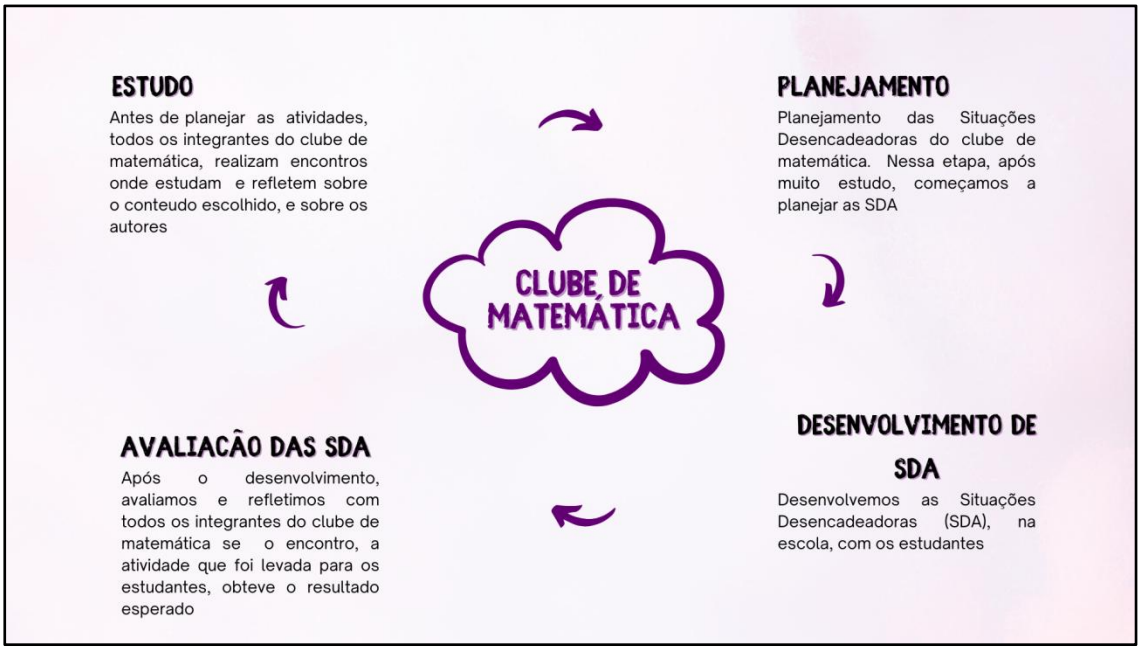
conhecimento matemático, por meio de experiências pedagógicas que realmente contribuem para a formação humana dos sujeitos.

A proposta do Clube de Matemática é proporcionar para os estudantes um ensino de matemática mais lúdico, prazeroso e acessível, rompendo com práticas tradicionais e colocando o estudante como protagonista do próprio processo de aprendizagem. Além disso, é também um espaço de reflexão e discussão sobre questões práticas de sala de aula, unindo a teoria à prática na formação docente, por meio de estudos, pesquisas e desenvolvimento de atividades que fazem sentido tanto para quem ensina, professores em formação, quanto para quem aprende.

Na Universidade Estadual de Goiás, unidade universitária de Anápolis CSEH, este projeto de extensão é desenvolvido pela professora pós-doutora Daniela Cristina de Oliveira, que já participava de um Clube de Matemática na Universidade Federal de Goiás (UFG). A 10 partir deste ano, ela decidiu trazer essa proposta para UEG, com uma novidade: desta vez, o clube é voltado para os estudantes do curso de Pedagogia, diferente de outros clubes que eram mais direcionados aos estudantes da Licenciatura em Matemática, e também envolve estudantes do curso de Economia.

Nosso grupo escolheu coletivamente aprofundar nossos estudos e levar para a escola atividades que envolvem a temática de Educação Financeira. As nossas reuniões acontecem de forma presencial, todas as terças-feiras, e nelas realizamos leituras e análises de textos sobre o funcionamento e os fundamentos do Clube de Matemática. Também discutimos, planejamos e alinhamos as propostas das atividades que serão desenvolvidas. Todas nossas ações são baseadas em muito estudo teórico e reflexão, e cada atividade é pensada de forma que seja lúdica, tornando a aprendizagem mais leve, divertida e, principalmente, significativa.

Figura 1: Organização das ações no Clube de Matemática



Fonte: Elaboração das autoras.

As atividades planejadas na UEG são desenvolvidas em uma escola pública de Anápolis, com crianças do quarto ano do Ensino Fundamental. Dessas, selecionamos três para ser objeto da nossa investigação. Esse movimento das ações está explicitado na figura 1.

Dentro dessa proposta, a organização do ensino ocorre nos pressupostos teóricos e metodológicos da AOE, que têm como objetivo possibilitar a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. Como explica Moura (2010), a AOE busca “criar nele um motivo especial para a sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a realidade” . A preparação da AOE acontece por meio das Situações Desencadeadoras de Aprendizagem (SDA), que são planejadas com intencionalidade, levando em consideração os saberes dos estudantes e sua interação.

Dessa forma, o Clube de Matemática torna-se um ambiente de produção de conhecimentos, onde professores e alunos constroem coletivamente saberes, práticas e vivenciam em processos de aprendizagem que ultrapassam a simples memorização,

promovendo uma educação matemática que faz sentido, que é crítica e transformadora. As atividades do clube de matemática, são elaboradas a partir de SDA, fundamentadas no princípio de que a AOE toma uma dimensão de mediação ao se constituir como um modo de realização da organização da aprendizagem dos sujeitos que, ao agirem num espaço de estudo, se modificam.

A AOE se estrutura como um caminho que permite aos alunos compreenderem que os conceitos matemáticos, muitas vezes tratados de forma abstrata nas práticas tradicionais, são fruto de necessidades que surgiram ao longo do desenvolvimento da sociedade. Dessa forma, o processo de aprendizagem se torna mais concreto, contextualizado e significativo, dando sentido aos conteúdos que estão sendo trabalhados. Dentro dessa perspectiva, as SDA desempenham um papel central. Elas são planejadas com intencionalidade, considerando os saberes prévios dos estudantes, suas vivências e seus interesses, e são organizadas de forma a provocar uma necessidade real de aprender. Segundo Moura (2010, p. 223), “a SDA deve contemplar a gênese do conceito, ou seja, sua essência; ela deve explicitar a necessidade que levou a humanidade à construção do referido conceito” .

Isso quer dizer que a SDA não é uma atividade qualquer, mas sim uma situação cuidadosamente pensada, que apresenta um problema ou desafio capaz de instigar os alunos a buscarem soluções, refletirem e construírem coletivamente o conhecimento. Nesse processo, a aprendizagem deixa de ser passiva e se torna ativa, colaborativa e cheia de significado. Além disso, a SDA contribui para que o professor também assume um papel diferente no processo educativo. Ele deixa de ser apenas o transmissor do conhecimento e passa a ser mediador, orientador e parceiro na construção do saber, incentivando o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da reflexão por parte dos alunos.

Metodologia de pesquisa

Esse trabalho se baseia em uma pesquisa qualitativa, por entender que para a maior compreensão do processo de ensino e aprendizagem que ocorre no contexto do Clube de Matemática, é necessário mais do que dados quantitativos. A pesquisa qualitativa permite

aprofundar nas experiências, nas relações com os participantes e nas interpretações que acontecem dentro do ambiente escolar; nesse tipo de pesquisa busca valorizar as vozes dos participantes, analisar seus comportamentos, reações e sentimentos diante das práticas vividas a partir das atividades do clube de matemática.

Os autores Bogdan e Biklen (1982) falam que: "A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento." De acordo com os autores, a pesquisa qualitativa se caracteriza pelo contato direto com o campo de estudo (escola), e pelo ambiente natural como fonte de dados, ou seja, o pesquisador está presente na escola podendo observar e registrar acontecimentos na medida que eles acontecem. No caso desta pesquisa, isso significa estar junto aos estudantes e aos demais envolvidos do Clube de Matemática, participando dos encontros, acompanhando as interações dos estudantes, planejando e desenvolvendo as atividades, observando como elas envolvem as crianças no estudo.

Outro ponto importante dentro da pesquisa qualitativa, é ter atenção à forma como os estudantes interagem com nos encontros do Clube de Matemática, mais do que observar o comportamento dos estudantes, buscar entender o que aquele comportamento diz sobre sua realidade, sua percepção da atividade proposta, sua relação com a matemática, e com os colegas de sala. É fundamental escutar atentamente aos participantes, e como recomendam Bogdan e Bilken (1982) se necessário, confrontá-los suas percepções da atividade, e questionar a forma com que foi desenvolvida, levando aos participantes o questionamento dos resultados.

A presente pesquisa será realizada com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Salvina da Silveira e Souza, localizada na cidade de Anápolis, Goiás. O objetivo central é analisar de que maneira as atividades desenvolvidas no Clube de Matemática contribuem para a aprendizagem dos estudantes envolvendo a educação financeira. A investigação será restrita à análise de três encontros vinculados ao desenvolvimento do projeto.

Para a coleta e registro dos dados, serão utilizados diferentes instrumentos que possibilitem acompanhar o desenvolvimento das crianças durante o Clube de Matemática. Serão feitas fotos e gravações de áudio durante os encontros, bem como registros escritos com as crianças. Um dos principais instrumentos será o diário de bordo, no qual serão anotadas observações relevantes sobre as atividades realizadas, incluindo as dificuldades apresentadas pelos alunos, suas falas durante as interações, as estratégias utilizadas e os aspectos positivos observados em cada encontro. Além disso, será utilizado uma ficha de interação, onde os alunos vão registrar escrevendo ou desenhando, descrevendo como foi aquela atividade.

Considerações finais

Este trabalho parte da reflexão sobre a importância de repensar o ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Percebo que, muitas vezes, os métodos tradicionais, baseados apenas na repetição e na memorização, acabam não favorecendo uma aprendizagem significativa. Por isso, considero que as atividades lúdicas são fundamentais, pois tornam o ensino mais leve, prazeroso e próximo da realidade dos alunos, ajudando no desenvolvimento da criatividade, da autonomia e do raciocínio lógico.

Com a realização da pesquisa de campo, espero compreender melhor de que forma o Clube de Matemática pode contribuir para o ensino da Educação Financeira no 4º ano. Acredito que, ao utilizar jogos, brincadeiras e atividades planejadas com intencionalidade pedagógica, será possível construir aprendizagens mais significativas. Minha expectativa é que o Clube de Matemática se mostre como um espaço que favorece tanto a prática dos professores quanto a aprendizagem dos alunos, aproximando a Matemática do cotidiano e ajudando na formação integral das crianças.

Referências

BOGDAN, R. BIKLEN, S.K. *Pesquisa Qualitativa para Educação*. Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1982 .

KISHIMOTO, T.M. *O jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Editora Pioneira, 1994.

MOURA, M.O. de. O jogo e a construção do conhecimento matemático. *Ideias*, Campinas, n. 10, p. 45–53, 1992.

MOURA, M. O. de. *A séria busca no jogo:* do lúdico na matemática. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. Tradução. São Paulo: Cortez, 2009.

MOURA, M.O. de. et al (org.). A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. *In*: MOURA, M. O. (org.) *A atividade pedagógica na teoria Histórico Cultural*. Brasília: Liber livro, 2010.

SILVA, S. S..*Matemática na Infância*: uma construção, diferentes olhares. (2008) São Paulo – Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação. Dissertação (Mestrado em Educação).

SMOLE, K. S. DINIZ M. I. CÂNDIDO, P. *Brincadeiras matemáticas na educação infantil*, v. 1. Porto Alegre: Artmed, 2000.

A Escola Como Espaço Para o Desenvolvimento de Competências Sociais

Felipe de Souza Farias[370]
Pedro Paulino Borges[371]

Resumo: A partir das diretrizes estabelecidas pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB nº 9.394/96, a escola é compreendida como espaço de formação integral, não se restringindo à transmissão de conteúdos, mas também responsável pela formação cidadã e social dos educandos. O presente relato de experiência tem como objetivo descrever e analisar as atividades realizadas durante o evento de culminância das práticas no CEPI Virgínio Santillo, escola de tempo integral, com foco no desenvolvimento de habilidades sociais entre os estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental. Durante as duas semanas que antecederam a culminância, os alunos participaram da reprodução de experimentos com auxílio dos professores, elaboração de cartazes e apresentação dos conteúdos por meio de seminários e exposições públicas. A reprodução dos trabalhos foi realizada com o apoio dos bolsistas e do professor, que, em colaboração com os alunos, utilizaram os materiais disponíveis no laboratório para refazer as atividades e aprofundar a compreensão dos conteúdos teóricos. Os resultados observados demonstraram avanços significativos em competências como empatia, autocontrole, assertividade e comunicação, aspectos reforçados por estudos recentes na área da psicologia educacional. Dessa forma, o trabalho evidencia o potencial das metodologias ativas e interativas na formação plena dos estudantes, especialmente em contextos de ensino em tempo integral, reforçando a importância de práticas pedagógicas que integrem conhecimento científico e desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Formação cidadã; Habilidades sociais; Práticas pedagógicas.

Introdução

A escola, enquanto instituição social e formadora, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano, ao inserir o cidadão na sociedade. Para isso, ela não deve se limitar à simples transmissão de conhecimentos, mas também promover o desenvolvimento de habilidades sociais úteis para a vida do indivíduo. Conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a educação deve buscar o pleno desenvolvimento do educando, sua qualificação para o trabalho e o preparo para o exercício da cidadania, o que inclui a promoção de competências socioemocionais. Nesse contexto,

[370] Graduando do Curso de licenciatura em ciências biológicas. E-mail: felipe_dsf17@hotmail.com.
[371] Orientador deste trabalho. Professor Doutor pela Universidade Estadual de Goiás. E-mail: borgespep@gmail.com.

atividades pedagógicas interativas, como os seminários, revelam-se estratégias de grande valor. Ferreira, Carvalho e Senem (2016) ressaltam que o desenvolvimento de habilidades sociais deve ocorrer ao longo de todo o processo de ensino, sendo um importante indicador de ajustamento psicossocial e favorecendo o amadurecimento saudável dos estudantes. Da mesma forma, Santos, Soares e Monteiro (2022) evidenciam que ações colaborativas como os seminários estimulam a empatia, a autoestima e a comunicação interpessoal, melhorando o clima escolar e contribuindo para o desempenho acadêmico. Essa afirmação também encontra respaldo em estudos como o conduzido por Santana, Almeida e Pereira (2017), que utilizaram o Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del Prette) com 153 adolescentes. Os dados revelaram que atividades escolares que envolvem fala em público e interação em grupo (como os seminários) estão associadas a um repertório ampliado de habilidades sociais, incluindo empatia, assertividade e autocontrole.

Balbino (2022) investigou a relação entre habilidades sociais, motivação e clima escolar em uma amostra de 777 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio. Seus resultados mostraram que atividades colaborativas como seminários favorecem o desenvolvimento de empatia, comunicação e autoestima, além de melhorar o ambiente escolar e o desempenho acadêmico.

Dados que reforçam a importância do desenvolvimento de habilidades sociais também podem ser encontrados em estudos como o de Pires e Trintin-Rodrigues (2023), que destacam que habilidades sociais podem ser desenvolvidas por meio de trabalhos em grupo e apresentações. A pesquisa evidenciou que atividades como seminários e oficinas promovem empatia, autocontrole, assertividade e expressão emocional. Por fim, Nascimento (2024) submeteu um grupo de estudantes do ensino médio ao curso de extensão denominado Imersão na Universidade, os resultados demonstraram um aumento significativo na frequência de habilidades sociais após a participação, especialmente em aspectos como comunicação e interação em grupo — competências diretamente estimuladas nos seminários. Por fim, segundo Gomide (2003) a infância representa uma etapa crucial para o desenvolvimento da aprendizagem e das habilidades sociais.

Dessa forma, não é mais possível compreender a escola apenas como um grande número de pessoas reunidas ou segmentadas, mas como uma ampla rede de interações (Curonici & Mcculloch, 1999).

No Brasil, a escola tem funções claras e definidas pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB Nº 9394/96 e essas funções vão além da transmissão de conteúdos. Segundo, o artigo 2º da LDB "A educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (Brasil, 96) e segundo o art 205 da CF88 "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 96). Nesse sentido, o presente relato de experiência visa apontar como o CEPI Virgínio Santillo tem utilizado a culminância das práticas como atividade de interação, cumprindo assim o papel da escola destacado na LBD e CF88.

A escola deve ser pensada, também, um meio para o desenvolvimento de habilidades sociais, como no caso do evento de culminância das práticas onde os estudantes realizam diversas formas de interações sociais com os colegas de classe e de outras classes, como é proposto legalmente pelo art 2º da LDB (Brasil, 1988). Além disso, Ferreira, Carvalho e Senem (2016) em seu trabalho, concluem que "Os seminários possibilitam aos estudantes oportunidades de socialização, expressão de ideias, escuta ativa e construção coletiva de saberes — competências fundamentais para o convívio social". Dessa forma, o presente relato tem como finalidade expor os resultados das apresentações de práticas desenvolvidas por estudantes do 7º ano durante a finalização do semestre para toda a comunidade escolar.

Metodologia

O trabalho foi desenvolvido com turmas do 7° ano do CEPI Virgínio Santillo, na cidade de Anápolis, Goiás, por ser um relato de experiência, sua metodologia em descrever o que foi utilizado na prática e as ações realizadas pelos pibidianos e pelo professor em sala de aula com os estudantes. Os alunos foram divididos em grupos, sendo que cada grupo ficou responsável pelo desenvolvimento de uma prática previamente abordada, conforme os cortes temporais do DCGO. Durante o semestre, foram trabalhadas práticas de Física, envolvendo máquinas simples; calor, temperatura e sensação térmica; máquinas térmicas; e de Geologia, abordando os fenômenos naturais como vulcanismo e terremotos, além da composição do ar.

A turma do 7º B foi responsável pelos experimentos relacionados a máquinas simples, calor, sensação térmica, temperatura e transferência de calor. Para a temática de máquinas simples, os modelos didáticos utilizados já haviam sido construídos nas aulas práticas realizadas em fevereiro, com exceção do sarilho, que foi confeccionado com uma caixa de leite, tampinha de refrigerante, barbante, um palito de churrasco, tesoura e cola quente. As praticas de máquina simples foram feitas utilizando palitos de picolé, cola quente, papelão, tinta guache, tampinha de refrigerante, arame, linguinha e isopor. Foram exibidos aos alunos os modelos que deveriam utilizar para fazer os seus modelos e os professores auxiliaram na montagem desses. Os modelos foram reaproveitados de modelos já feitos pelos estudantes antes.

Em relação aos conteúdos de calor, temperatura, sensação térmica e transferência de calor, três experimentos foram desenvolvidos: Calor, temperatura e sensação térmica: foi utilizado um termômetro caseiro à base de álcool em uma garrafa PET de 200 ml, o qual ilustra, sem o uso de mercúrio, o funcionamento dos termômetros tradicionais. Transferência de calor: os experimentos realizados serão descritos a seguir

Conhecido como "Experimento da Capacidade Térmica com Balões", trata-se de uma forma prática e visual de demonstrar conceitos como capacidade térmica, calor específico e transferência de calor Balão 1: Contém apenas ar. Ao ser aproximado da chama, estoura

rapidamente, pois o ar possui baixa capacidade térmica e não absorve bem o calor; Balão 2: Contém água. Quando exposto à chama, não estoura facilmente, pois a água possui alto calor específico e absorve o calor, protegendo a borracha do balão; Balão 3: Contém terra. Serve para comparar como diferentes substâncias absorvem e dissipam o calor. A água absorve muito calor antes de aumentar sua temperatura — por isso o balão não estoura. Já o ar aquece rapidamente, provocando a explosão. A terra apresenta um comportamento intermediário, dependendo de sua capacidade térmica.

Para demonstrar como funcionam o isolamento e a condução térmica, foi realizado um experimento utilizando dois termômetros idênticos. O bulbo (parte sensível à temperatura) de cada um foi coberto com materiais diferentes. Observou-se que o termômetro com o bulbo envolto em papel alumínio apresentou uma rápida elevação na temperatura, enquanto aquele envolto em fita isolante teve um aumento mais lento. Essa diferença evidencia como determinados materiais conduzem ou isolam o calor de forma distinta.

A turma do 7ºA foi responsável pelos experimentos relacionados a máquina térmica, fenômenos naturais (vulcanismo e terremotos) e composição do ar. Nessa turma, todos os modelos utilizados já haviam sido previamente produzidos. A máquina térmica consiste em um motor térmico, que se inicia fazendo dois pequenos furos opostos próximos à borda superior da lata, inclinados levemente para que o vapor saia em direções opostas e crie impulso rotacional e coloca-se 1/3 do volume total de água dentro da latinha. Depois, as aberturas são fechadas com material forte, no caso, durepox, a lata é então suspensa horizontalmente sob uma chama. Conforme a água aquece e começa a ferver, o vapor escapa pelos furos inclinados.

Para o corte referente aos fenômenos naturais, os alunos criaram modelos de placas tectônicas e suas movimentações — transformante, divergente e convergente — que estão associadas à ocorrência de terremotos. Esses modelos foram confeccionados com papelão, cola quente, isopor e tinta.

Ainda dentro do tema de fenômenos naturais, os estudantes também elaboraram modelos de vulcões utilizando garrafa PET, gesso, isopor, tinta guache, papel A4 e papelão.

Para ilustrar a erupção vulcânica, optou-se pela reação entre vinagre e bicarbonato de sódio, o que tornou a atividade mais dinâmica e visualmente representativa do processo.

Para o conteúdo de composição do ar, os alunos confeccionaram modelos de moléculas presentes na atmosfera utilizando massinha caseira feita com farinha de trigo, água, sal e corante. As moléculas ilustradas foram: oxigênio, gás carbônico, nitrogênio e ozônio. Todos os modelos didáticos já haviam sido produzidos pelos estudantes nos meses correspondentes aos cortes temporais, não havendo, portanto, necessidade de produzi-los novamente.

Durante as duas aulas que antecederam a Culminância das Práticas, os alunos tiveram tempo para estudar a teoria por trás dos conteúdos, receberam orientações sobre como apresentar e foram auxiliados na compreensão dos temas abordados. Considerando que já haviam estudado e realizado todas as práticas mencionadas, o papel dos professores concentrou-se em oferecer suporte à execução das atividades, conferindo protagonismo aos estudantes na condução do evento.

Resultados

Ao longo das duas semanas destinadas à etapa de preparação, os discentes engajaram-se de forma colaborativa na reprodução dos modelos experimentais desenvolvidos durante o semestre letivo, com base nos conteúdos teóricos abordados nas aulas. Paralelamente à construção dos protótipos, os alunos aprofundaram-se na compreensão dos fundamentos científicos subjacentes a cada experimento, buscando compreender seu funcionamento, sua aplicabilidade e sua relevância no contexto educacional. Com vistas à apresentação final para a comunidade escolar, foram realizadas exposições preliminares em sala de aula, organizadas em formato de seminário, as quais contaram com a mediação do professor regente e a participação ativa dos bolsistas e demais colegas. Como recurso didático complementar, os discentes elaboraram cartazes explicativos, os quais contribuíram significativamente para a comunicação dos objetivos, procedimentos e resultados dos experimentos ao público-alvo.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

No dia 24 de junho de 2025, os estudantes foram distribuídos em salas do CEPI, onde organizaram seus estandes e prepararam as apresentações dos experimentos. O bolsista, responsável pelo acompanhamento da turma do 7º ano A, atuou na orientação da montagem dos espaços expositivos e na avaliação das apresentações. Em virtude do comprometimento e da dedicação dos alunos ao longo do processo, as apresentações foram realizadas com êxito. Durante a atividade, os discentes evidenciaram maior coerência na exposição dos modelos e na articulação da fundamentação teórica correspondente, o que reforça, mais uma vez, a relevância de propostas pedagógicas que promovam a interação social como meio de favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas.

Discussão

De acordo com Santana, Almeida e Pereira (2017), adolescentes que participam de atividades que envolvem fala em público e interação em grupo, como os seminários, tendem a desenvolver um repertório ampliado de habilidades sociais, incluindo maior assertividade e autocontrole. Foi possível observar o aprimoramento dessas competências nos estudantes ao longo das apresentações sucessivas, nas quais demonstraram crescente segurança e clareza na exposição de suas ideias. A cada nova apresentação, os alunos tornaram-se mais assertivos e confiantes, evidenciando avanços significativos nessas habilidades ao longo da atividade, o que reforça a importância de práticas pedagógicas desse tipo para o desenvolvimento pessoal e social dos educandos.

Dessa forma, as atividades desenvolvidas ao longo do projeto evidenciam a importância de metodologias ativas e interativas no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e cognitivas dos estudantes. Como ressaltam Rebouças e Souza (2024), “as metodologias ativas são capazes de proporcionar ao educando um papel protagonista em sua aprendizagem, estimulando a autonomia e a construção significativa do conhecimento”. Tais resultados reafirmam o papel fundamental da escola como espaço de formação integral, onde se

articulam saberes científicos, relações interpessoais e experiências significativas para a vida dos educandos. Sendo assim, foi possível notar a importância de atividades de interação no cotidiano escolar.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ao promover a inserção de discentes universitários em ambientes escolares, objetiva valorizar a carreira docente, despertar o interesse pela docência e contribuir para a elevação da qualidade na formação de professores no Brasil. No contexto das atividades desenvolvidas, o bolsista pôde atuar diretamente com as turmas, vivenciando e compreendendo os desafios inerentes à prática pedagógica.

Dentre os desafios observados durante o recorte temporal analisado, destaca-se o comportamento agitado dos alunos nos momentos iniciais das apresentações dos colegas. Essa situação, que foi progressivamente superada, evidencia o papel dos seminários como ferramenta eficaz para o aprimoramento de habilidades socioemocionais, como escuta ativa e empatia. À medida que os pibidianos e o professor regente dialogavam com os estudantes, observou-se um aumento na atenção dedicada às apresentações e uma redução nas conversas paralelas e comportamentos dispersivos, denotando maior engajamento e respeito entre pares.

Considerações finais

Diante do exposto, conclui-se que o evento de culminância das práticas no CEPI Virgínio Santillo, uma escola de tempo integral, representou uma ação pedagógica essencial para a consolidação de aprendizagens e, sobretudo, para o desenvolvimento de competências socioemocionais nos estudantes. Ao longo das duas semanas que antecederam o evento, foi possível observar avanços significativos nas habilidades sociais dos discentes, especialmente no que se refere à comunicação, à empatia, ao autocontrole e à assertividade. Tais competências, estimuladas por meio de atividades como os seminários e as apresentações públicas, dialogam diretamente com os princípios da formação integral preconizados pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB nº 9.394/96, os quais atribuem à escola o papel de

preparar o educando para o exercício pleno da cidadania e para a vida em sociedade. No contexto de uma escola de tempo integral, como é o caso do CEPI Virgínio Santillo, tais práticas ganham ainda mais relevância, pois a ampliação da jornada escolar permite a vivência de experiências educativas mais diversificadas, interativas e significativas. Assim, reafirma-se a importância de estratégias pedagógicas que promovam a articulação entre saberes científicos e relações humanas, consolidando a escola como um espaço privilegiado para o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

Recursos ilustrativos

Discentes do 7º A e B durante a preparação para a culminância de praticas

Referências

BALBINO, Giselle; SOARES, Adriana Benevides; MONTEIRO, Marcia. Habilidades sociais, motivação para o aprendizado e clima escolar no ensino fundamental e médio. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, v. 9, n. 2, p. 301-317, 2022. Acesso em: 10 jul. 2025.

CURONICI, Chiara; MCCULLOCH, Patricia. *Psicólogos e professores*: um ponto de vista sistêmico sobre as dificuldades escolares. São Paulo: EDUSC, 1999. Acesso em: 10 jul. 2025.

DOS SANTOS REBOUÇAS, Cristiane Vieira; DE SOUZA, Heles Cristina Ferreira; LESTE, Campus Avançado Natal Zona. A importância das metodologias ativas no desenvolvimento de aprendizagens significativas, 2024. Acesso em: 22 jul. 2025.

FERREIRA, Fabiana Ribas; CARVALHO, Maria Aparecida Gomes de; SENEM, Cleiton José. Desenvolvendo habilidades sociais na escola: um relato de experiência. *Construção psicopedagógica*, v. 24, n. 25, p. 84-98, 2016. Acesso em: 22 jul. 2025.

GOMIDE, Paula Inez Cunha. Estilos parentais e comportamento antissocial. *In:* DEL PRETTE, Almir & DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira (orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem*: questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas: Alínea, p. 21-60, 2003. Acesso em 10 jul. 2025.

NASCIMENTO, Anderson de Oliveira *et al*.. Efeitos de um curso universitário de extensão sobre habilidades sociais de adolescentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 28, p. e250049, 2024. Acesso em: 08 jul. 2025.

PIRES, Renata Borba; TRINTIN-RODRIGUES, Vanessa. Aplicabilidade do treino de habilidades sociais com adolescentes em situação de vulnerabilidade no Brasil: uma revisão integrativa da literatura. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, v. 19, n. 1, p. 96-103, 2023. Acesso em: 08 jul. 2025.

SANTANA, Maria Luzia da Silva; ALMEIDA, Ana Paula Ferreira; PEREIRA, Letícia Silva. Habilidades sociais em adolescentes. Revista Multidisciplinar da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, v. 2, n. 1, p. 40–54, 2017. Disponível em: https://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2017/08/Maria0108.pdf. Acesso em: 08 jul. 2025.

SANTOS, Giselle Glória Balbino dos; SOARES, Adriana Benevides; MONTEIRO, Márcia. Clima escolar, habilidades sociais e motivação para aprender no Ensino Fundamental e Médio. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, v. 26, n. 1, p. 1–9, 2022. Acesso em: 22 jul. 2025.

Transtorno do Espectro Autista e o direito à educação: desafios e possibilidades nos processos de ensino e aprendizagem

Felipe Micael Almeida de Souza[372]
Kaliany Rabelo de Sousa[373]
Raquel Ramos Villa Verde[374]
Luana do Nascimento Ferreira Franca[375]
Carolina do Carmo Castro[376]

Resumo: O artigo tem por objetivo apresentar a ação vivenciada pelos acadêmicos de Pedagogia a partir de uma atividade realizada no projeto de extensão que objetivou refletir sobre os desafios e possibilidades da inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Assim, foi proposto a utilização do curta-metragem *Fitas* como recurso pedagógico, uma animação que apresenta, de forma sensível, a importância da empatia, do acolhimento e do respeito às diferenças. A proposta emergiu a partir das discussões sobre Direitos Humanos realizadas no curso de extensão desta universidade, a vivência dos discentes do curso de Pedagogia, a aproximação e o interesse em entender a temática, também corroborou para a escolha do tema. A inclusão escolar, especialmente de sujeitos com TEA, envolve dificuldades que perpassam os processos de ensino e aprendizagem, exigindo novas metodologias e novos olhares pedagógicos. Nesse contexto, verifica-se que o curta-metragem se apresenta como ferramenta de sensibilização dos professores e estudantes, de promoção do diálogo, de reflexão e de práticas inclusivas. Buscou-se, por meio da intervenção, o fortalecimento da consciência sobre a diversidade e da efetivação da inclusão escolar, ampliando a compreensão de que a valorização das diferenças é condição essencial para a construção de uma sociedade inclusiva.

Palavras-chave: Pessoa com Deficiência; Inclusão Escolar; Práticas Pedagógicas; Transtorno do Neurodesenvolvimento; Direitos Humanos.

[372] Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela UEG - UnUCSEH - Nelson de Abreu Júnior. E-mail: felipe.souza@aluno.ueg.br.
[373] Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela UEG - UnUCSEH - Nelson de Abreu Júnior. E-mail: kaliany09_07@hotmail.com.
[374] Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela UEG - UnUCSEH - Nelson de Abreu Júnior. E-mail: raquelrvillaverde@gmail.com.
[375] Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela UEG - UnUCSEH - Nelson de Abreu Júnior. E-mail: luananf346@gmail.com.
[376] Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Doutora e Mestra em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG), graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP) e em História pela UEG. E-mail: carolina.castro@ueg.br.

Introdução: reflexões e diálogos sobre a inclusão de estudantes com TEA

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão escolar representa uma proposta radical e abrangente de reorganização do sistema de ensino, com o objetivo de atender todos os alunos, sem exceção, no ambiente da sala de aula comum. Diferentemente da integração, a inclusão exige que a escola se transforme para acolher e responder às diversas necessidades dos estudantes, sem dividir o ensino em regular e especial, pois todos pertencem ao mesmo espaço educativo desde o início de sua trajetória escolar.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme definido pelo *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM), é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades na interação social, na comunicação (verbal e não verbal), além da presença de interesses e comportamentos restritos, repetitivos ou estereotipados (Silva; Mulik, 2009). O TEA é classificado em três níveis de suporte: Nível 1, Nível 2 e Nível 3; os quais indicam o grau de autonomia e a intensidade de apoio necessários. O Nível 1 refere-se a indivíduos com maior autonomia, enquanto o Nível 3 contempla aqueles que demandam suporte substancial. O Nível 2 situa-se entre esses dois extremos.

A inclusão escolar de estudantes com deficiência, em especial aqueles com TEA, demanda práticas pedagógicas intencionais, adaptadas e sensíveis às necessidades individuais. Nesse contexto, a realização do projeto de extensão, que discutiu a temática dos Direitos Humanos por meio da utilização de recursos pedagógicos como o curta-metragem, bem como a escrita deste artigo, mostra-se fundamental. Tal iniciativa contribui não apenas para a formação de futuros pedagogos e pedagogas que atuarão com crianças autistas, mas também para profissionais que já estão inseridos na área, além de favorecer uma maior sensibilização dentro da própria comunidade escolar.

Acreditamos que este trabalho possibilitará a compreensão do TEA em suas múltiplas dimensões e promoverá reflexões acerca da inclusão das pessoas autistas tanto na sociedade quanto no ambiente escolar, espaço privilegiado de atuação do pedagogo. Assim, defendemos que conhecer mais sobre esse transtorno revela-se essencial para a redução da discriminação e

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

do preconceito ainda presentes em diferentes contextos sociais. Nesse sentido, a proposta aqui apresentada buscou, além de um exercício de reflexão, ampliar a compreensão das diversas manifestações do TEA.

É nesse sentido que consideramos que a análise de filmes e/ou curta-metragens com protagonistas autistas permite observar a complexidade do transtorno, remetendo diretamente ao conceito de espectro, pois acreditamos que a inclusão de alunos com TEA pode ser favorecida influenciada a partir do uso de recursos audiovisuais. Conforme ressalta Santos (2018), os estudos do século XVII sobre a decomposição da luz demonstraram que o branco é formado por diferentes raios luminosos, que ao se refratarem em ângulos distintos originam um espectro de cores semelhante ao arco-íris. Essa metáfora ilustra muito bem a nomenclatura "Transtorno do Espectro Autista", evidenciando a diversidade e a complexidade de suas manifestações em cada indivíduo.

O curta-metragem selecionado apresenta como protagonista Renê, uma pessoa com TEA não verbal, ou seja, que não se comunica pela fala e, possivelmente, também não pela escrita. Nesse caso, o uso de imagens surge como uma alternativa mais adequada para a expressão de intenções, sentimentos e necessidades.

A utilização do curta-metragem, se apresentou como uma ferramenta pedagógica capaz de sensibilizar estudantes e professores quanto à importância de um ambiente escolar acolhedor, empático e livre de preconceitos, tal qual é definida em embasamentos legais como Constituição Federal de 1988, que nos assegura o direito à educação para todos nos 1º, 3º, 5º, 205 e 206, vedando qualquer forma de discriminação, bem como, a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas com Deficiência em seu Decreto nº 3.956/2001 que reforça o direito à igualdade e à não exclusão dos sujeitos.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre as contribuições do curta-metragem *Fitas* para o processo de inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar. Por meio do projeto de intervenção realizado, estimulou-se a empatia e o respeito às diferenças entre os estudantes a partir da obra audiovisual, fomentou-se o diálogo acerca de práticas pedagógicas inclusivas

nos processos de ensino e aprendizagem e promoveu-se a reflexão crítica sobre inclusão, convivência e valorização da diversidade.

De acordo com Menezes (2025) importa ressaltar, que tomamos a comunicação como princípio de inclusão: admitindo que há múltiplas formas de se comunicar (gestos, imagens, tecnologias de apoio e rotinas visuais) deslocando o foco do "déficit" para a mediação pedagógica. Destarte, no caso do TEA, deve-se planejar interações, reduzir ruídos, negociar sinais e validar suportes comunicativos. Acreditamos que essas decisões pedagógicas permitem a presença do sujeito com TEA com sentido e significado no ambiente escolar.

Aspectos Metodológicos: do curta-metragem à intervenção escolar

A seleção do curta e a organização da exibição da sessão foram tratadas como situações comunicativas a partir dos seguintes passos: preparação de vocabulário visual, combinados de turnos de fala, antecipação de sinais e tempos de silêncio. A dinâmica "Caixa da Comunicação" simulou barreiras e pistas de comunicações alternativas, favorecendo a experiência de se comunicar e compreender por múltiplos canais de interação.

Para o desenvolvimento da ação extensionista, foram adotadas estratégias metodológicas voltadas à escuta ativa, à sensibilização e à promoção do diálogo sobre o processo de inclusão escolar e o TEA. A implementação do projeto foi estruturada em etapas, de modo a favorecer o envolvimento de todos os participantes, tendo como principal recurso pedagógico o curta-metragem *Fitas* sobre a personagem Renê, entendido como possibilidade de formação crítica, emancipatória e inclusiva.

Nesse percurso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica com a leitura de artigos e livros sobre o TEA, a fim de subsidiar a mediação das discussões; organizou-se uma sessão cinematográfica com a exibição do curta-metragem *Fitas* em uma Escola Municipal da cidade de Anápolis-GO; em que foram promovidos debates e atividades de reflexão acerca da inclusão escolar, da empatia e do respeito à diversidade, junto aos estudantes; e, por fim,

aplicou-se uma dinâmica coletiva, com o objetivo de avaliar se as discussões impactaram suas percepções e contribuíram para a ampliação do conhecimento sobre a temática apresentada.

A análise do curta evidenciou situações significativas, como a interação entre Marcos e Renê: embora Marcos, inicialmente, tenha insistido em formas de comunicação que geraram certo desconforto, o momento em que ele reconhece a imagem apresentada por Renê representa um avanço importante no processo comunicativo. Além da ausência de fala, Renê apresenta outras características associadas ao TEA, como sensibilidade a ruídos, prazer por determinadas texturas, ecolalia[377], hiperfoco e rigidez cognitiva. Esses elementos, ao serem trabalhados em um processo formativo, contribuem para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e respeitosas, promovendo maior compreensão sobre a diversidade das manifestações do espectro autista.

O curta-metragem escolhido, apresenta a história de uma adolescente autista não verbal de aproximadamente 13 anos durante um passeio de canoa em um acampamento. Acompanhada por Marcos, designado pelo conselheiro, Renê interage com o mundo ao seu redor por meio de um aplicativo de sons em seu celular, revelando diferentes formas de comunicação e expressão de seus interesses. Ao longo do percurso, surgem situações que evidenciam tanto suas necessidades quanto sua sensibilidade a estímulos, como o contato com a vegetação, a reverberação de sons em um túnel e a sobrecarga diante do excesso de ruído. Esses episódios geram momentos de tensão, mas também de aproximação e aprendizagem, culminando em uma cena de conexão entre Renê e Marcos, que compartilham o riso e o som reproduzido anteriormente. A narrativa, sensível e acessível, enfatiza a importância da empatia, da paciência e do respeito às diferenças, constituindo-se em recurso pedagógico relevante para a reflexão sobre inclusão escolar e práticas de convivência com pessoas com TEA. A Figura 1 apresenta a capa ilustrativa do curta-metragem escolhido.

[377] De acordo com Marinho e Merkle (2009), a ecolalia se apresenta de dois tipos: a ecolalia imediata e a mediata. Na ecolalia imediata, a criança autista repete quase que imediatamente aquilo que acabara de escutar após a verbalização de outra pessoa. A ecolalia mediata, a criança demora certo tempo para repetir o que escutou. a ecolalia pode representar a intenção da criança autista em manter a interação social em faces as falhas para compreender uma mensagem. A ecolalia é, portanto, um esforço do autista para participar da interação social, levando em consideração seu repertório verbal ser limitado.

Figura 1 - Capa ilustrativa do curta-metragem

Fonte: Comingsoon, 2023.

O enredo, a interação entre Marcos e Renê explicita ajustes finos de comunicação (atenção compartilhada, reconhecimento de interesse específico, validação de um som/imagem como mensagem). Essa leitura guiou nossas escolhas mediadoras em sala, onde priorizamos, sobretudo, as pistas visuais e os tempos de processamento comunicacional. No momento que antecedeu a realização da atividade, os acadêmicos integrantes do grupo foram apresentados pela docente orientadora do projeto de extensão aos estudantes e à equipe pedagógica da escola-campo.

Para iniciar a execução do projeto, os acadêmicos propuseram aos alunos uma reflexão inicial, questionando-os se conheciam o significado da sigla TEA e, em seguida, explicaram o seu significado. Posteriormente, explicamos aos estudantes da escola-campo o conceito inclusão escolar. Como estratégia de sensibilização, os acadêmicos destacaram a importância de incluir as pessoas com deficiência, com ênfase nos sujeitos com TEA, promovendo um momento de conscientização e diálogo. Na sequência, foi exibido o curta-metragem *Fitas*, a fim de ampliar a compreensão e fortalecer a reflexão sobre a temática.

A atividade proposta foi desenvolvida com o auxílio de figuras, emojis impressos e cartões com palavras do cotidiano escolar, organizados em uma dinâmica pedagógica de associação entre imagem e necessidade. Essa prática foi realizada após a exibição do curta-metragem *Fitas* e do debate sobre inclusão escolar, articulando-se às discussões teóricas já vivenciadas no projeto de extensão. A dinâmica recebeu o nome de "Caixa da Comunicação". A proposta fundamentou-se em Ferreira (2018), que destaca o uso do PECS (Picture Exchange Communication System), sistema baseado em símbolos que representam ou reproduzem graficamente significados reais, conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2 - Recursos visuais aplicados à comunicação alternativa em sujeitos com TEA

Fonte: Vieira, 2025.

Conforme Ferreira (2018), à medida que o sujeito utiliza esses símbolos, ele passa a reconhecê-los e a relacioná-los com suas experiências cotidianas. Ainda segundo a autora, ao identificar as habilidades da criança com TEA, torna-se essencial propor brincadeiras e atividades nas quais ela possa se destacar. Tal abordagem favorece a interação entre os pares e desperta o interesse dos demais alunos, contribuindo para um ambiente mais inclusivo e colaborativo.

A dinâmica foi realizada em etapas. Primeiramente, os estudantes foram divididos em grupos e receberam caixas contendo figuras, emojis impressos e cartões com palavras simples, que foram utilizados como única forma de comunicação, sem o uso da fala. Em seguida, foram apresentadas pequenas situações do cotidiano, como expressar sentimentos ao grupo, solicitar ajuda para beber água ou indicar uma brincadeira que gostariam de realizar. Durante alguns minutos, os alunos se comunicaram, exclusivamente, apenas por meio dos recursos disponibilizados, vivenciando, assim, os desafios e as possibilidades da comunicação alternativa.

Ao término da atividade, os alunos compartilharam suas percepções sobre a experiência, relatando dificuldades, estratégias desenvolvidas e sentimentos vivenciados. Dessa forma, destaca-se a necessidade de reconhecer, respeitar e valorizar diferentes modos de comunicação, fortalecendo práticas inclusivas no contexto escolar.

Da exibição à reflexão: resultados e discussão da intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica teve como objetivo promover a conscientização sobre inclusão escolar, com ênfase no TEA, abordando, sobretudo, a importância da comunicação alternativa e da empatia nas relações sociais e escolares. As atividades incluíram apresentação teórica relacionada ao tema, mediação de curta-metragem, dinâmica em grupo e momentos de reflexão. A avaliação da intervenção também foi comunicacional: observamos como os estudantes negociaram sentidos, criaram estratégias para pedir ajuda e expressar sentimentos sem a fala, e como docentes e colegas responderam a esses atos de comunicação . A dinâmica registrou a passagem de “comunicar é falar” para “comunicar é ser compreendido”.

O projeto de extensão foi desenvolvido pelos discentes do curso de Pedagogia da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômica e Humanas (UnUCSEH) - Nelson de Abreu Júnior da Universidade Estadual de Goiás (UEG), sob a coordenação da docente do curso de Pedagogia e orientadora deste trabalho, com os estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Anápolis-GO. O objetivo da atividade foi promover um momento de reflexão e sensibilização acerca da inclusão escolar, com ênfase no

TEA e na importância da comunicação alternativa como ferramenta para o desenvolvimento educacional de todos os estudantes.

As atividades tiveram início com a apresentação institucional conduzida pela docente orientadora deste trabalho, que explicou aos estudantes sobre o que é a UEG, sua função enquanto Instituição Pública de Ensino Superior e a relevância de seus cursos, especialmente o de Pedagogia para a comunidade anapolina. Em seguida, os acadêmicos extensionistas se apresentaram e contextualizaram o trabalho que seria realizado com a turma, explicando que se tratava de uma ação importante voltada ao tema da inclusão escolar.

Nesse contexto, o acadêmico do curso de Pedagogia, Felipe Micael, apresentou uma exposição em slides com o objetivo de introduzir o tema do TEA. Para incentivar a reflexão inicial, o acadêmico propôs algumas perguntas problematizadoras acerca do significado da sigla TEA e do uso do cordão de quebra-cabeça, símbolo frequentemente associado e utilizado pela comunidade autista. Ao longo de aproximadamente cinco minutos, foram abordados os principais conceitos relacionados ao transtorno, suas características mais recorrentes e os aspectos que professores e colegas devem observar no ambiente escolar, a fim de assegurar que estudantes com TEA sejam acolhidos e respeitados em suas singularidades.

Dando continuidade à atividade, a acadêmica Luana Ferreira trouxe uma breve explicação sobre os conceitos de integração e inclusão escolar, destacando as diferenças entre ambos. Em sua fala, foi ressaltada a importância da escola não apenas receber os alunos com deficiência ou outros transtornos do neurodesenvolvimento, mas também de se adaptar estrutural e pedagogicamente para atender todas às necessidades dos sujeitos que ela recebe. A fala buscou enfatizar que a verdadeira inclusão ocorre quando todos os estudantes têm as mesmas oportunidades de participação e aprendizagem, em um ambiente que valorize a diversidade humana. A Figura 3 apresenta os momentos iniciais da intervenção realizada.

Figura 3 - Apresentação realizada pelo grupo de extensionistas sobre o TEA

Fonte: Própria dos autores.

Em seguida, a acadêmica Kaliany Rabelo realizou mediação da exibição do curta-metragem escolhido, conforme apresentado na Figura 4, que serviu como base para as discussões com os estudantes, que foram convidados a expressar suas impressões, sentimentos e reflexões sobre o conteúdo assistido. A turma demonstrou grande envolvimento, participando ativamente e compartilhando ideias sobre o que haviam compreendido. Foi perceptível o impacto positivo da produção audiovisual como recurso pedagógico na abordagem do tema que é considerado sensível e complexo.

Figura 4 - Exibição do curta-metragem *Fitas*

Fonte: Própria dos autores.

Posteriormente, a acadêmica Raquel Ramos conduziu a dinâmica intitulada “Caixa da Comunicação”, conforme ilustrado na Figura 5, onde os estudantes foram divididos em quatro grupos para participar de uma atividade que simulava os desafios de comunicação oral semelhantes aos enfrentados por pessoas com TEA não verbal, como o caso apresentado no curta-metragem. A proposta objetivou provocar nos participantes uma reflexão sobre as dificuldades que muitos sujeitos com TEA enfrentam para se expressar e serem compreendidas. Após a atividade, houve uma roda de conversa para discutir as experiências vivenciadas pelos estudantes durante a dinâmica. Nesse momento, relacionou-se o debate à importância da comunicação alternativa e ao respeito às diferentes formas de se comunicar e interagir com o mundo.

Figura 5 - Estudantes participando da dinâmica "Caixa da Comunicação"

Fonte: Própria dos autores.

Ao final do encontro, os acadêmicos agradeceram a participação dos estudantes e entregaram uma lembrancinha acompanhada de uma mensagem de sensibilização. A mensagem final dizia: “O Autismo é ver o mundo de um outro jeito, e cada um de nós temos que achar um jeito de entender as diferenças” atribuída ao Médico Leonardo Maranhão. Este encerramento teve o intuito de reforçar o principal aprendizado da atividade: o respeito à diversidade e a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, onde todas as crianças, com ou sem deficiência, possam aprender e se desenvolver de forma plena e significativa.

Consideramos que a intervenção foi bem acolhida pelos estudantes da escola-campo, os quais demonstraram interesse, curiosidade e engajamento em todas as etapas da atividade. Tornou-se evidente que metodologias que rompem com o tradicionalismo, como a utilização de curtas-metragens e dinâmicas em grupo, mostram-se eficazes para abordar temas complexos de maneira acessível e participativa para as crianças. Nesse sentido, reafirmamos que projetos de extensão como este fortalecem o vínculo entre a universidade e a escola pública, possibilitando aprendizagens mútuas e contribuindo para a formação de profissionais mais críticos, reflexivos e conscientes de seu papel social.

Assim, defendemos que a intervenção realizada na escola-campo evidenciou que a extensão universitária cumpriu o seu papel social quando possibilitou a construção de pontes entre os saberes acadêmicos e os saberes populares, em um movimento de troca e diálogo. A partir dos apontamentos apresentados em Gadotti (2017), acreditamos que ao levar para a escola reflexões acerca do TEA de forma lúdica, a ação demonstrou que o conhecimento produzido dentro da Universidade não deve permanecer restrito ao espaço universitário, mas precisa ser compartilhado, problematizado e ressignificado à luz da realidade concreta da comunidade.

Considerações finais: perspectivas e desdobramentos da prática realizada

A construção desse trabalho dentro do projeto de extensão intitulado Cine Debate: Educação, Direitos Humanos e Cidadania, coordenado pela docente orientadora deste trabalho, se mostrou como uma ferramenta fundamental de conscientização entre os sujeitos participantes do projeto, permitindo não só uma compreensão mais aguçada sobre as diversas manifestações do TEA na vida dos sujeitos, mas também na promoção do respeito às diferenças entre os indivíduos, reconhecendo a diversidade e a singularidade de cada ser humano. Consideramos que vivemos em uma sociedade heterogênea, e aceitar essa diversidade é uma oportunidade de mudança. Assim defendemos que essa mudança deve começar por nós: futuros professores da educação básica, da educação especial e inclusiva, e do ensino superior.

As discussões sobre os Direitos Humanos foram guias fundamentais para elaboração do projeto e sua implementação na escola-campo. Assim acreditamos que o projeto abordou alguns apontamentos importantes que permeiam as discussões sobre os Direitos Humanos: educação de qualidade para todos, com dignidade, igualdade e não discriminação. Nesse ínterim, acreditamos que o projeto cumpriu seu propósito de sensibilizar, formar e intervir no cotidiano escolar a partir da temática do TEA: articulando a arte com o curta-metragem, atividade lúdica estruturada, com intenção pedagógica e mediações entre os pares.

Dessa forma, verificamos que a exibição do curta funcionou como ponto de partida para uma empatia mais informada que não se limitou a se colocar no lugar do outro, mas que envolveu também a compreensão das necessidades e dos direitos. Já a dinâmica proposta em sala produziu evidências de participação, engajamento e aprendizagem colaborativa entre todos os sujeitos.

Assim definimos a extensão universitária como base deste projeto, evidenciando sua relevância para a formação acadêmica de futuros pedagogos comprometidos com a diversidade na educação. Desse modo, ao articular ensino, pesquisa e a intervenção no trabalho de campo, a extensão promove diálogo de saberes entre universidade, escola e família, deslocando a produção de conhecimento da teoria para o cotidiano da sala de aula. Nesse movimento, estudantes e docentes universitários se tornam co-formadores com os profissionais da escola, testando e aprimorando práticas inclusivas. O resultado é duplo: de um lado, a escola amplia repertórios para garantir participação e aprendizagem significativa de todos de os sujeitos, especialmente de grupos historicamente minorizados; de outro, a universidade cumpre seu papel social, formando profissionais sensíveis às diferenças e capazes de transformar contextos reais por meio de evidências e corresponsabilidade. Defendemos que com os quatro eixos indissociáveis: direitos humanos, diversidade, extensão universitária e formação profissional. Juntos, sustentaram essa proposta, orientando as escolhas éticas e assegurando a continuidade do que foi construído neste trabalho.

Referências

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 1 set. 2025.

ComingSoon – *Loop: Where to Watch & Stream Online***.** Disponível em: ComingSoon Guides. Publicado em: 6 set. 2023. Acesso em: 4 set. 2025.

FERREIRA, Patrícia Reis. A comunicação da criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no ambiente escolar. *In:* BORGES, Adriana Araújo Pereira; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães (org). *O Aluno com autismo na escola.* Campinas, SP : Mercado de Letras, 2018.

GADOTTI, Moacir. *Extensão Universitária*: Para quê? Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria__Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 02 abr. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar***:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf. Acesso em: 1 set. 2025.

MENEZES, Antônio. *Modalidades de intervenção para crianças com transtorno do espectro autista***.** 1. ed. Aracaju, SE: Edições Seminalis, 2025. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/22414/2/ModalidadesIntervencaoCrian%c3%a7asTranstornoEspectroAutista.pdf. Acesso em: 28 set. 2025.

MARINHO, Eliane; MERKLE, Vânia Lúcia. Um olhar sobre o autismo e sua especificação. *In:* IX Educere; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. *Anais [...]***.** Paraná: PUCPR, 2009. Disponível em: https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/07/UM-OLHAR-SOBRE-O-AUTISMO-E-SUAS-ESPECIFICA%C3%87%C3%95ES.pdf. Acesso em: 02 out. 2025.

PROJETO MUNDO DO THEO. *Fitas – Curta sobre TEA* [vídeo, 7min 48s]. YouTube, 2024. Disponível em: https://youtu.be/cqFKSEVC_8E?si=bZzsADpWfNcYxBBH. Acesso em: 4 set. 2025. Produzido por PIXAR ANIMATION STUDIOS.

SANTOS, Jéssica Pereira. *Aprendizagem cooperativa***:** estudando conceitos físicos de cor e espectro através da astronomia. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de Física) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018. Disponível em: https://ri.ufs.br/handle/riufs/9701. Acesso em: 1 set. 2025.

SILVA, Micheline; MULICK, James. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 29, n. 1, p. 146-161, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/RP6tV9RTtbLNF9fnqvrMVXk/. Acesso em: 1 set. 2025.

VIEIRA, Soraia. A implementação do PECS na sala de aula é uma ação poderosa para a inclusão de alunos com autismo. *Canal Autismo*, 2025. Disponível em: https://www.canalautismo.com.br/artigos/a-implementacao-do-pecs-na-sala-de-aula-e-uma-acao-poderosa-para-a-inclusao-de-alunos-com-autismo/#google_vignette. Acesso em 4 set. 2025.

PIBID – Geografia /UEG: Experiências no ensino fundamental em uma escola da rede Pública de Anápolis

Fernanda Pereira da Costa[378]
Thalita Aguiar Siqueira[379]

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constitui-se como uma política pública de valorização da formação docente no Brasil. Seu propósito é aproximar a universidade da escola básica, proporcionando aos acadêmicos de licenciatura oportunidades de vivenciar a prática docente desde a graduação (BRASIL, 2023).

No âmbito da Universidade Estadual de Goiás (UEG), o subprojeto de Geografia iniciou atividades em uma escola da rede pública de Anápolis situada na região sul da cidade a partir do segundo semestre de 2024, com turmas do 6º ano do Ensino Fundamental. Desta forma o presente trabalho tem como objetivo relatar as experiências vividas pelos bolsistas e refletir sobre as contribuições dessa prática para a formação inicial de professores e para o ensino de Geografia. Assim se destaca que:

> não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 16).

[378] Graduando do Curso de Geografia E-mail: fernandapereiradacosta2@gmail.com.
[379] Orientadora deste trabalho. Docente da rede municipal de educação de Anápolis e da rede estadual de educação do Estado de Goiás Mestre em Ciências Sociais e Humanidades pela Universidade Estadual de Goiás E-mail: aguiarthalita29@gmail.com.

Nesse contexto devemos considerar que á prática docente não existe sem a pesquisa, pois ó próprio dia a dia do professor está envolto na pesquisa e no planejamento para que assim intervenções possam ser feitas. E ao mesmo tempo em que o professor ensina ele está em constante processo de aprendizado, nesse sentido é importante destacar a importância do PIBID no início da formação de professores pois aproxima o graduando tanto da prática educativa, quanto da pesquisa.

Assim ao analisar a experiência vivenciada pelos bolsistas do curso de Geografia da UEG durante a atuação no PIBID, destacamos que o programa possibilita a participação dos graduandos em todo o processo de pesquisa, planejamento e aplicação de aulas, sendo possível assim vivenciar o dia a dia da prática educativa enquanto professor. Durante esse processo foi possível analisar os desafios e aprendizagens decorrentes da prática docente e perceber as contribuições do programa para os alunos da escola básica e para a formação docente inicial.

Desenvolvimento

As atividades ocorreram entre agosto de 2024 e setembro de 2025, sob orientação da professora coordenadora da UEG e da professora regente da disciplina na escola. O trabalho foi desenvolvido em quatro etapas: Treinamento inicial; observação; planejamento de aulas e execução das aulas planejadas. Após a execução sempre é feito uma reflexão, a fim de observar o que foi positivo e o que foi negativo.

O Treinamento inicial consistiu na participação dos bolsistas em lives realizadas em parceria com o canal Saberes UEG no YouTube, que apresenta programas e playlists com discussões sobre educação, com foco em temas como formação continuada de professores, metodologias ativas, inteligência artificial, direitos humanos e diversidade.

A fase da observação se deu através do acompanhamento das aulas da professora regente, identificação das dinâmicas da turma e análise da realidade escolar. Observar o trabalho docente é muito importante, pois a partir desse ponto, passa-se a ter uma ideia de

como funciona o dia a dia na escola, e passa-se a planejar as próximas ações, refletindo sobre a prática do professor regente.

A etapa do planejamento aconteceu através da elaboração de planos de aula, onde foi feito um trabalho de pesquisa sobre as habilidades que seriam trabalhadas, quais materiais seriam utilizados e quais metodologias serias mais adequadas as habilidades que deveriam ser trabalhadas; no momento de elaboração dos planejamentos ajustes foram sendo feitos com o apoio da coordenadora e da supervisora.

Na etapa de execução, os planejamentos foram aplicados em sala de aula, onde além de aulas expositivas e o constante diálogo com os alunos também foram incluídos o uso de recursos didáticos variados (mapas, vídeos, debates, jogos, trabalhos em grupo e análises de paisagem), conforme as figuras 1 e 2.

Figura 1 - Alunos manuseando e observando amostras de rochas durante atividade em sala de aula. Tema “Ciclo das Rochas”

Fonte: Autoria própria, 2025.

Figura 2 - Alunos construindo mapas que representam o relevo de Goiás durante a atividade em sala de aula. Tema " Relevo de Goiás e Anápolis"

Fonte: Autoria própria, 2025.

As práticas foram constantemente avaliadas por meio de reuniões coletivas, permitindo ajustes e reflexões acerca das vivências em sala de aula. A presença dos graduandos no espaço

escolar representou um processo formativo essencial. Também foi possível observar que os alunos do 6º ano demonstraram maior interesse quando os conteúdos foram trabalhados de forma lúdica e contextualizada com seu cotidiano. A utilização de mapas, imagens e atividades práticas possibilitou maior participação dos estudantes.

Nesse processo, compreende-se que ensinar e aprender Geografia é compreender o espaço geográfico como resultado das relações sociais, econômicas, políticas e culturais articuladas em diferentes escalas, desenvolvendo no aluno a capacidade de interpretar e transformar o espaço em que vive, "o espaço só é inteligível por uma abordagem interdisciplinar, e não multidisciplinar." (Pontuschka; Ceneviva; Oliveira, 2009, p. 163). Essa concepção dialoga com a perspectiva de Callai (2002, p. 124) afirma que "para compreendermos o espaço e, portanto, a realidade, é necessário pensarmos, refletirmos sobre eles, de modo que o espaço e a realidade tornem-se concreto, para nós, através do processo de pensamento, de raciocínio (Mas, como fazê-lo? Pensando!)." Dessa forma, o trabalho desenvolvido no âmbito do PIBID buscou articular o cotidiano dos estudantes às dinâmicas mais amplas do espaço geográfico, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas.

Entre os desafios, destacam-se a gestão de sala de aula, a heterogeneidade no ritmo de aprendizagem e a necessidade de adaptar a linguagem acadêmica à realidade da educação básica. Essas dificuldades contribuíram para a construção de estratégias pedagógicas mais criativas e acessíveis. O trabalho coletivo entre bolsistas, coordenadora e supervisora também se mostrou enriquecedor, promovendo reflexões conjuntas sobre o papel do professor de Geografia e fortalecendo a compreensão da prática docente como processo dinâmico e reflexivo.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

Considerações finais

A participação no PIBID possibilitou aos bolsistas do curso de Geografia da UEG um contato efetivo com a realidade escolar, fortalecendo a formação docente inicial. Para os alunos da escola da rede pública de Anápolis situada na região sul da cidade, a experiência contribuiu para tornar o ensino de Geografia mais atrativo e próximo de seu cotidiano.

Assim consideramos que o PIBID é um programa fundamental para a valorização da escola pública e para a construção da identidade profissional docente, pois articula teoria e prática e estimula a permanência de futuros professores na carreira da educação.

Referências

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. Brasília: CAPES, 2023.

CALLAI, H. C. *O ensino em Estudos Sociais*: Geografia e História. 2.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PONTUSCHKA, N. N.; CENEVIVA, R.; OLIVEIRA, A. U. *Para ensinar e aprender Geografia*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.,

SABERES UEG. *Canal Saberes UEG*. Canal do YouTube da UEG TV com programas e playlists sobre educação, formação continuada, metodologias, inteligência artificial, direitos humanos e diversidade. Disponível em: https://www.youtube.com/SaberesUEG. Acesso em: 04 out. 2025.

Bullying

As consequências do bullying escolar no desenvolvimento emocional dos estudantes

Gladys Cristina Santos Pedrosa[380]
Hadynna Paula Rodrigues da Silva[381]
Maria Eduarda Guedes da Silva[382]
Mikael Kayllon Castro Silva[383]
Profª Drª Carolina do Carmo Castro[384]

Resumo: O presente trabalho teve como objetivo relatar uma atividade promovida pelo curso de extensão trazendo o tema o bullying e seus impactos no ambiente escolar, fenômeno que se caracteriza por atitudes repetitivas de violência física, verbal ou psicológica, que afetam significativamente a vida das vítimas, com o objetivo de intimidar, humilhar ou excluir colegas. Sendo desenvolvido na Universidade Estadual de Goiás (UEG), em 2025. No primeiro semestre foi realizado leituras, assistido vídeos, e debatido o tema Direitos Humanos, trazendo a importância de refletir sobre a contribuição social, em conjuntos com todos os extensionistas. No segundo semestre o projeto foi colado em prática em uma escola da rede pública do Ensino Fundamental na cidade de Anápolis-Go, com foco no bullying, utilizando a animação Somos Todos -Uma história contra o Bullying, o momento proporcionou uma reflexão e conscientização dos alunos a respeito do tema, após a dinâmica aplicada cada um percebeu que já passou por alguma situação ou já foi conivente com alguma delas também, gerando assim consciência de que praticar bullying com quem quer que seja e errado.

Palavras-chave: bullying; crianças; escola; consequências; violência.

Introdução

O presente artigo apresenta os resultados das atividades desenvolvidas no curso de extensão "Cine Debate", coordenado pela professora Drª Carolina do Carmo Castro, e

[380] Graduanda do Curso de Pedagogia E-mail: gladyssuniversalviagens@gmail.com.
[381] Graduanda do Curso de Pedagogia E-mail:hadynna@outlook.com.
[382] Graduanda do Curso de Pedagogia Email:mariaeduarda.guedesds@gmail.com.
[383] Graduando do Curso de Pedagogia E-mail: mikael.kayllon@icloud.com.
[384] Orientadora deste trabalho, Docente do Curso de Pedagogia Doutora em História pela Universidade Federal de Goiás Email: carolina.castro@ueg.br.

realizado ao longo do primeiro e do segundo semestre letivo de 2025, na Unidade Universitária de Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior (UnU CSEH) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). No primeiro semestre, foram promovidas leituras e discussões teóricas que buscaram aprofundar a compreensão acerca da relevância da temática para a formação dos indivíduos, preparando os acadêmicos para a etapa prática do projeto em uma escola da rede pública municipal de Anápolis.

As reflexões foram fundamentadas em autores como Piaget (1978), ao evidenciar que a aprendizagem ocorre a partir da interação ativa do sujeito com o meio, o que permite a construção de novos esquemas de conhecimento, e Prado (1990), que discute a importância de considerar os fatores sociais, culturais e institucionais que permeiam o processo educativo. Esses aportes teóricos reforçaram a necessidade de compreender a extensão universitária como espaço de diálogo com a sociedade, ampliando as possibilidades de aprendizagem significativa.

Os encontros teóricos abordaram temáticas relacionadas à experiência cultural no contexto escolar, à educação em direitos humanos e às diversidades, criando subsídios para a prática extensionista. A realização das atividades na escola-campo revelou-se relevante, uma vez que favoreceu tanto a aprendizagem dos acadêmicos quanto o desenvolvimento crítico dos estudantes da educação básica, ampliando reflexões sobre a diversidade no ambiente escolar. A metodologia adotada consistiu em uma abordagem qualitativa, por meio da pesquisa-ação e a pesquisa bibliográfica, que, à luz de Piaget (1978), possibilitou a análise interpretativa da realidade vivida.

Desenvolvimento

A Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 preveem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, reforçando o papel transformador da universidade. Para Gadotti (2017), “a transformação da Extensão Universitária num instrumento de mudança social e da própria universidade tem caminhado junto com a conquista de outros direitos e de defesa da

democracia" (p. 2). Nesse sentido, a extensão universitária constituiu-se como um elemento essencial, contribuindo tanto com a comunidade acadêmica quanto com a sociedade. O autor ainda enfatiza a necessidade de uma curricularização bem estruturada, capaz de promover desenvolvimento, aprendizado, emancipação, políticas públicas democráticas e uma educação pública de qualidade, articulando ensino, pesquisa e extensão. Assim, constata-se que a realização de projetos de extensão bem planejados e executados colabora com inúmeros aspectos sociais, ao desenvolver capacidades individuais e coletivas, além de impactar positivamente a comunidade em que se insere.

O projeto de extensão foi aplicado no segundo semestre de 2025, junto ao 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Anápolis (GO). A escolha da temática e do curta-metragem partiu das experiências vivenciadas pelos acadêmicos de Pedagogia em suas práticas formativas, as quais evidenciaram a recorrência do tema bullying no cotidiano escolar. Em diversas situações, os futuros professores perceberam a necessidade de orientar as crianças sobre os impactos negativos dessa prática, o que reforçou a importância de promover um debate mais aprofundado.

No dia 23 de setembro de 2025, a turma do 4º ano foi conduzida ao laboratório de informática para assistir ao curta-metragem "Somos Todos Diferentes – Uma História contra o Bullying". Inicialmente, a coordenadora do projeto de extensão, Profª Drª Carolina Castro, apresentou os discentes em formação à turma, explicando os objetivos da atividade e destacando que os estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás realizariam uma série de ações na escola, por meio da exibição de curtas-metragens sobre temas como diversidade étnico-racial, bullying e racismo. A atividade foi conduzida em clima de diálogo e reflexão, permitindo que os alunos compartilhassem suas percepções e experiências, o que contribuiu para ampliar a consciência crítica das crianças acerca da temática trabalhada.

Figura 1 - Coordenadora da extensão apresentando os acadêmicos da UEG aos estudantes da escola

Após a exibição do curta-metragem, realizou-se um momento de diálogo com a turma, a fim de aprofundar a compreensão sobre o tema e destacar sua relevância para a convivência escolar e para a sociedade. Os acadêmicos em formação propuseram uma atividade reflexiva e questionaram os estudantes sobre suas experiências pessoais relacionadas ao bullying. Como já haviam assistido ao curta, as crianças participaram ativamente da discussão, respondendo de maneira espontânea e demonstrando ter assimilado a mensagem transmitida. Esse envolvimento evidenciou a atenção dos alunos durante a exibição do filme e a capacidade de relacionar o conteúdo apresentado com situações do cotidiano escolar, revelando, assim, a eficácia da atividade no processo de sensibilização e conscientização da turma.

Figura 2 - Extensionista refletindo com os estudantes sobre a mensagem transmitida pelo curta-metragem

Posteriormente, os discentes organizaram uma roda de conversa com os alunos, promovendo um espaço de diálogo aberto e participativo. Durante a atividade, foram realizadas perguntas que estimularam a reflexão e possibilitaram que os estudantes expressassem suas opiniões e experiências relacionadas ao tema. A turma demonstrou grande interesse pela proposta, destacando a relevância da forma como o assunto foi abordado. Enquanto os alunos respondiam, os extensionistas interagiam de maneira contínua, buscando compreender suas percepções e verificar se a mensagem havia sido efetivamente assimilada. Essa dinâmica evidenciou não apenas o engajamento dos estudantes, mas também o potencial da extensão universitária como prática de aprendizagem significativa.

Figura 3 - Estudantes realizando a proposta de atividade

Para finalizar a atividade, os extensionistas entregaram às crianças a mensagem: *"Pequenos gestos de carinho afastam o bullying"*. Esse encerramento teve como objetivo reforçar, de maneira simples e acessível, a importância de cultivar atitudes de respeito, solidariedade e empatia no cotidiano escolar. A prática buscou demonstrar aos estudantes que as diferenças devem ser valorizadas e celebradas, promovendo a convivência harmoniosa e a construção de um ambiente escolar mais inclusivo.

Figura 4 - Extensionista refletindo com os estudantes sobre a mensagem entregue ao final da realização da atividade

Figura 5 - Mensagem de reflexão elaborada pelos extensionistas e entregue para os estudantes.

Resultados e Discussões

A realização do projeto de extensão em uma escola pública municipal de Anápolis (GO) evidenciou a relevância do trabalho com o curta-metragem, que se configurou como um recurso pedagógico significativo para a promoção da consciência dos estudantes acerca da diversidade. A experiência demonstrou a importância de utilizar a mídia como instrumento educativo aliado ao diálogo aberto, possibilitando a abordagem de questões cruciais como a inclusão e o respeito às diferenças.

Observou-se que o curta-metragem não apenas provocou reflexões profundas nos participantes, mas também favoreceu a criação de um espaço propício para discussões construtivas e educativas. Para os acadêmicos em formação, o planejamento, a execução e a mediação das atividades representaram um exercício fundamental de aprendizagem prática, contribuindo para o aprimoramento de competências relacionadas à mediação de conflitos, à elaboração de estratégias pedagógicas inclusivas e à construção de ambientes escolares que valorizem a diversidade.

Em síntese, a experiência mostrou-se enriquecedora tanto para os alunos da escola quanto para os extensionistas, reforçando a função social da universidade e a potência da extensão como prática transformadora. A reflexão que permanece é a da necessidade de consolidar, no espaço escolar, uma visão pautada na igualdade, no respeito e na justiça social. Projetos como este reafirmam que, por meio de ações educativas inovadoras e inclusivas, é possível contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, em que cada indivíduo seja reconhecido e valorizado por suas qualidades pessoais e contribuições únicas, e não por características superficiais.

Considerações finais

O projeto de extensão evidenciou como a arte do cinema pode se constituir em uma ferramenta pedagógica potente para discutir temas complexos, como diversidade étnico-racial,

racismo e inclusão. Durante o primeiro semestre de 2025, as discussões teóricas contribuíram para aprofundar a compreensão acerca da importância dos Direitos Humanos na educação, destacando a necessidade de integrar a extensão universitária ao currículo como elemento essencial na formação de educadores comprometidos com a transformação social. Essa integração reforçou o papel da universidade em fortalecer os vínculos com a comunidade e em ampliar os espaços de diálogo.

No segundo semestre, o projeto foi aplicado em uma escola pública municipal de Anápolis (GO), onde se realizou a exibição de um curta-metragem. A atividade possibilitou que os estudantes do 4º ano refletissem sobre a forma como as diferenças, incluindo as cores da pele, são percebidas socialmente e sobre a relevância do respeito à diversidade. As práticas desenvolvidas, entre elas rodas de conversa e atividades interativas, promoveram um ambiente de aprendizagem no qual os alunos puderam compartilhar opiniões e experiências, exercitando a escuta e o diálogo.

A metodologia adotada, combinando pesquisa-ação e pesquisa bibliográfica, permitiu uma análise aprofundada dos resultados e a identificação de estratégias pedagógicas eficazes. Para os futuros professores, a experiência representou uma oportunidade de vivenciar situações reais de ensino, desenvolver habilidades de mediação de conflitos e consolidar práticas educativas inclusivas. Assim, o curso não apenas alcançou seus objetivos de conscientização e formação, como também reafirmou a extensão universitária como instrumento fundamental para promover uma educação que valoriza a diversidade étnico-racial e os direitos humanos.

As experiências vivenciadas ao longo do projeto constituem-se como referência para futuras ações educativas, reforçando o compromisso da universidade com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária, na qual cada indivíduo seja respeitado em sua singularidade.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional de Combate ao Bullying*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://www.mec.gov.br. Acesso em: 3 set. 2025.

GADOTTI, Moacir. *Extensão universitária*: educação, direitos humanos e transformação social. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LIMA, Fábio; SOUSA, Patrícia. "O impacto do bullying no desempenho escolar e na socialização de crianças e adolescentes". *Revista Brasileira de Educação,* v. 25, n. 78, 2020.

OLIVEIRA, Ana Cristina. *Bullying na escola*: prevenção e intervenção. São Paulo: Cortez, 2015.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PRADO, Maria Helena Souza. *A escola e o conhecimento*: fundamentos epistemológicos e políticos. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

SOUZA, Ana Paula. *Somos Todos Diferentes* – Uma História contra o Bullying [Curta-metragem]. Brasil, 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eQCm-Yl0oZs. Acesso em: 3 set. 2025.

Recursos audiovisuais:

Somos Todos Diferentes – Uma História contra o Bullying. Curta-metragem educativo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eQCm-Yl0oZs. Acesso em: 3 set. 2025.

Entre vivências e relatos no Cerrado: a construção do conhecimento a partir de práticas e saberes locais

Guilherme Alves de Siqueira[385]
Sirlene Alves da Silva[386]
Janes Socorro da Luz[387]
Josana de Castro Peixoto[388]

Resumo: Este relato de experiência descreve duas experiências pedagógicas interdisciplinares centradas no Cerrado. Partindo da premissa de que a aprendizagem é socialmente construída, as atividades buscaram integrar saberes acadêmicos e locais, promovendo uma compreensão mais densa e contextualizada deste território. Desta forma, descrever e analisar os processos e os impactos de duas práticas pedagógicas distintas – uma exposição interativa e uma visita técnica – enquanto estratégias para o ensino sobre o Cerrado, evidenciando a integração entre teoria e prática e a promoção da interdisciplinaridade. A exposição "Cerrado, Saberes, Aromas e Práticas Pedagógicas" no II Festival do Cerrado realizado pelo Programa de Pós-graduação em Territórios e Expressão Cultural do Cerrado (PPGTECCER) da Universidade Estadual de Goiás permitiu a interação direta de estudantes da educação básica com o público, apresentando produtos e projetos concretos oriundos do Cerrado, o que dinamizou o aprendizado e conferiu visibilidade às ações escolares. Paralelamente, à visita técnica à Cidade de Goiás e ao Parque Estadual Serra Dourada proporcionou a imersão dos acadêmicos em paisagens reais, facilitando a correlação *in situ* dos aspectos físicos, bióticos e culturais do Cerrado. A exposição no festival validou a importância de extrapolar os muros da escola. A visita técnica, por sua vez, reforçou o papel da experiência sensorial e contextual na formação crítica e na pesquisa, conforme preconizado por bases teóricas como Vygotsky. Ambas as iniciativas enfatizam a interdisciplinaridade como eixo central para uma educação transformadora sobre o Cerrado.

Palavras-chave: interdisciplinaridade; Cerrado; diálogo de saberes; educação experiencial.

[385] Graduando do Curso de Geografia, Unidade Universitária de Anápolis- CSEH – Nelson de Abreu Júnior. E-mail: guilherme80639@gmail.com
[386] Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (PPG TECCER), Universidade Estadual de Goiás. E-mail: sirlecorum@gmail.com
[387] Docente do Programa de Pós-graduação em Territórios e Expressões Culturais do Cerrado (PPG TECCER) Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: janes.luz@ueg.br
[388] Docente do Programa de Pós-graduação em Territórios e Expressões Culturais do Cerrado (PPG TECCER) Doutora em Biologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: josana@ueg.br

Introdução

O Cerrado, reconhecido como um dos *hotspots* de biodiversidade mundial e berço das águas do Brasil, demanda, para sua compreensão e preservação, abordagens educacionais que transcendam a mera transmissão de conteúdos. É decisivo fomentar práticas pedagógicas que integrem a complexidade socioambiental deste bioma-território, articulando saberes acadêmicos e conhecimentos locais. Partindo dessa ideia, este estudo tem como objetivo analisar duas experiências pedagógicas interdisciplinares desenvolvidas no âmbito da graduação e programa de pós-graduação da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

A primeira experiência decorre do Programa de Pós-Graduação em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (PPGTECCER), cuja centralidade é a investigação das manifestações culturais e territoriais inerentes a este bioma. A segunda vincula-se à graduação em Geografia reforçando o compromisso institucional com a formação crítica e contextualizada. A este cenário soma-se a expertise em Educação Ambiental de uma das pesquisadoras, cuja atuação na Escola Estadual Santo Agostinho, em Pirenópolis-GO, permitiu a efetiva conexão entre a pesquisa acadêmica e a educação básica.

Neste contexto, emergem como objetos de análise: a) a concepção e execução da exposição “Cerrado, Saberes, Aromas e Práticas Pedagógicas”, integrante da programação do II Festival do Cerrado; e b) a realização de uma visita técnica ao Parque Estadual Serra Dourada e ao centro histórico da Cidade de Goiás. Ambas as iniciativas, ainda que distintas em seus formatos—uma de cunho expositivo e de extensão, e outra de caráter imersivo e investigativo—, convergem em um propósito comum: posicionar o Cerrado não apenas como objeto de estudo, mas como lócus privilegiado para a construção de um conhecimento sensível, crítico e multidimensional.

Assim, este relato de experiência busca examinar de que maneira tais práticas, fundamentadas na interdisciplinaridade e na dialogia de saberes, contribuem para uma aprendizagem significativa e para a formação de sujeitos social e ambientalmente comprometidos com a realidade cerratense.

Desenvolvimento

O II Festival do Cerrado, realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (PPGTECCER) entre 03 e 05 de setembro de 2025 em Pirenópolis/GO, sob o tema "Águas, Culturas e Saberes do Cerrado", constituiu-se como um significativo espaço de convergência entre a academia e a comunidade. O evento cumpriu seu objetivo de fomentar o diálogo e a reflexão crítica sobre a biodiversidade e sociodiversidade do bioma, conforme atestam as diversas atividades e apresentações realizadas.

A fundamentação teórica para tal iniciativa encontra eco em Bizerril (2004, p. 45), para quem "a conservação do Cerrado passa necessariamente pelo reconhecimento e pela valorização dos saberes das populações tradicionais, que detêm um conhecimento ímpar sobre a biodiversidade". Esta perspectiva alinha-se perfeitamente com a proposta do Festival, que buscou criar um ambiente propício para a troca de conhecimentos entre diferentes atores sociais.

No contexto das práticas educativas desenvolvidas, a exposição "Saberes, Sabores, Aromas e Práticas Pedagógicas" emergiu como experiência emblemática. Organizada pela mestre do PPGTECCER e professora da rede estadual, Sirlene Alves da Silva, sob coordenação das professoras Josana de Castro Peixoto e Giuliana Muniz Vila Verde, a exposição materializou o conceito de educação ambiental crítica proposto por Reigota (2011, p. 23), que propõe que "a educação ambiental deve ser um ato político voltado para a transformação social, tendo como eixo a cidadania e o protagonismo dos sujeitos envolvidos".

A exposição apresentou um conjunto diversificado de materiais, incluindo banners, livros, desenhos, produtos e portfólios resultantes de projetos escolares, além de frutos *in natura* e produtos processados do Cerrado (licores, geleias e pimentas). O aspecto mais significativo, contudo, foi o protagonismo dos estudantes da Escola Estadual Santo Agostinho, que participaram ativamente de todo o evento.

Esta experiência corrobora a perspectiva vygotskyana (1989) de que a aprendizagem se constitui mediante as interações sociais. A oportunidade de expor trabalhos desenvolvidos na

disciplina de Eletiva de Educação Ambiental permitiu aos estudantes vivenciarem o que Reigota (2011) caracteriza como "espaços educadores sustentáveis", onde a escola se expande para além de seus muros físicos e se integra à comunidade.

A participação dos estudantes em sistema de revezamento mostrou-se pedagogicamente produtiva (Figura 1), não acarretando prejuízos ao andamento das atividades escolares regulares. Pelo contrário, a interação estabelecida entre os expositores e o público visitante gerou um rico processo de troca de experiências e saberes, materializando o que Bizerril (2004) identifica como essencial para a conservação do Cerrado: a criação de pontes entre o conhecimento científico e os saberes tradicionais .Por meio desta iniciativa de educação ambiental, consolidou-se uma experiência transformadora onde, conforme observado durante o evento, todos que transitaram pela exposição puderam levar consigo não apenas produtos ou informações, mas uma nova percepção sobre a importância e a complexidade do bioma Cerrado.

Figura 1 - Apresentação e interação dos estudantes na Unidade Universitária de Pirenópolis, Universidade Estadual de Goiás

Foto: Silva, 2025.

A realização da exposição no II Festival do Cerrado cumpriu um papel fundamental ao dar visibilidade às práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar que, frequentemente, permanecem confinadas aos muros das universidades. Como afirma Freire (1996, p. 68), "o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando". Esta perspectiva dialógica materializou-se na exposição, onde os estudantes transcenderam a condição de meros receptores para assumirem o protagonismo na socialização de saberes.

A iniciativa permitiu que os discentes experienciassem o que Pimenta (2005, p. 34) caracteriza como "processo de ensino-apredizagem multidimensional", no qual a articulação entre teoria e prática se efetiva por meio de abordagens inter e multidisciplinares. A exposição configurou-se, assim, como espaço possível para a sensibilização ambiental da juventude frente às questões emergentes do Cerrado, conforme Loureiro (2006, p. 92) quando assevera que "a educação ambiental crítica deve promover a superação da fragmentação do conhecimento e fomentar a leitura crítica da realidade".

A visita técnica, realizada nos dias 30 e 31 de agosto de 2025 na Cidade de Goiás/GO, com alunos do curso de Licenciatura em Geografia constituiu-se em prática pedagógica de relevância ímpar para a formação discente. Conforme coloca Cavalcanti (2002, p. 117), "o trabalho de campo em Geografia representa momento crucial para a compreensão da totalidade do espaço geográfico, permitindo a apreensão das múltiplas dimensões que o constituem".

O estudo desenvolvido no Parque Estadual Serra Dourada, Cidade de Goiás, GO teve como objetivo central propiciar aos acadêmicos de Geografia a compreensão integrada da estrutura, dinâmica e função socioambiental das paisagens cerratenses (Figura 2). Esta abordagem alinha-se aos pressupostos de Santos (1996, p. 74), para quem "o espaço é um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações". A imersão in loco permitiu analisar, de forma articulada, os aspectos físicos, bióticos, socioeconômicos, culturais e educacionais, bem como as complexas inter-relações entre estas dimensões.

Figura 2 - Vista panorâmica do Parque Estadual Serra Dourada, Cidade de Goiás, Goiás

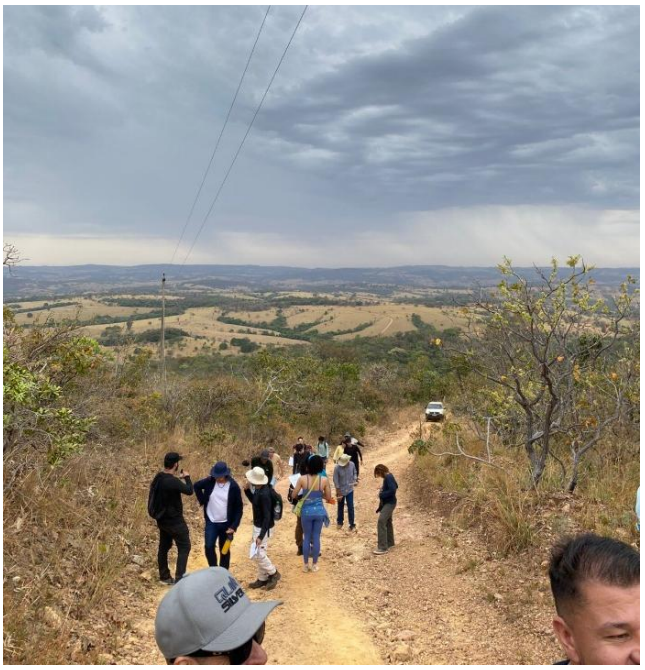


Foto: Siquera, 2025.

A experiência concretizou o que Ausubel (2000) conceitua como aprendizagem significativa, na qual novos conhecimentos se relacionam de modo substantivo com a estrutura cognitiva pré-existente do educando. A vivência direta com o objeto de estudo permitiu superar a mera abstração teórica, estabelecendo conexões entre o conhecimento acadêmico e a realidade concreta do Cerrado.

Conhecer o centro histórico da Cidade de Goiás-GO, visando a compreensão os fenômenos geográficos como a paisagem, o clima, a geomorfologia do bioma Cerrado, relacionando com geografia cultural, uniu-se ainda a proposta vigente dos docentes organizadores da visita técnica, os docentes José Carlos de Souza, Kesia Rodrigues dos Santo e Janes Socorro da Luz.

A visita técnica à Cidade de Goiás demonstrou ser uma eficaz estratégia pedagógica para superar a dicotomia entre teoria e prática na formação geográfica. Os resultados

observados confirmam que a imersão no território possibilitou uma contextualização concreta dos conteúdos curriculares, materializando o que Zabala (1998, p. 187) denomina de "situação de aprendizagem significativa", onde o conhecimento se constrói mediante a interação direta com o objeto de estudo.

A análise dos registros e relatos dos participantes evidenciou que a experiência propiciou: A compreensão integrada dos processos geomorfológicos, ecológicos e culturais que conformam a paisagem do Cerrado; A percepção das inter-relações entre os sistemas naturais e antrópicos na configuração do espaço geográfico; O desenvolvimento de competências de observação, análise e interpretação da realidade territorial.

As trocas de experiências entre discentes e docentes durante a atividade, conforme documentado nos diários de campo, constituíram-se em momentos fundamentais para a construção coletiva do conhecimento. Esses resultados alinham-se com as proposições de Tardif (2014, p. 93) sobre os "saberes da experiência", que se desenvolvem mediante a reflexão compartilhada sobre as práticas educativas. A experiência mostrou-se particularmente relevante para a formação docente, na medida em que despertou nos acadêmicos o interesse pela pesquisa continuada e pela investigação do espaço geográfico como totalidade complexa. Como afirma Callai (2005, p. 142), "o estudo do meio constitui-se em procedimento fundamental para a compreensão da realidade, permitindo que o futuro professor desenvolva a capacidade de ler o mundo para poder ensiná-lo".

Os dados coletados indicam que a visita técnica cumpriu seu papel de articular os componentes curriculares com a realidade social, econômica e ambiental do Cerrado, contribuindo para a formação de profissionais críticos e comprometidos com a transformação social.

Considerações finais

Conclui-se que as práticas pedagógicas experienciais e interdisciplinares são fundamentais para um ensino significativo sobre o Cerrado. Elas não apenas consolidam o

conhecimento teórico, mas também fomentam a troca de saberes, a valorização da cultura local e a formação de sujeitos mais conscientes e engajados com a preservação deste bioma. Recomenda-se a continuidade e ampliação de tais estratégias na formação em diferentes níveis.

Referências

AUSUBEL, D. P. *A aquisição e retenção de conhecimentos*: uma perspectiva cognitiva**.** Lisboa: Plátano, 2000.

BIZERRIL, M. X. A. *O Cerrado*: saberes e práticas na educação ambiental. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CALLAI, H. C. Estudo do meio: teoria e prática. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CAVALCANTI, L. S. *Geografia e prática de ensino***.** Goiânia: Alternativa, 2002.

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

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental transformadora. *In*: LAYRARGUES, P. P. (Org.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: MMA, 2006.

PIMENTA, S. G. *Didática e formação de professore*s: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2005.

REIGOTA, M. *O que é educação ambiental*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2011.

SANTOS, M. *A natureza do espaço*: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissiona*l. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZABALA, A. *A prática educativa*: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

O Pibid e o Meio Ambiente: desenvolvimento de ações de Educação Ambiental em uma escola pública de Anápolis (GO)

Hislene Santos Felinto Oliveira[389]
Ícaro Felipe Soares Rodrigues[390]

Resumo: Este artigo apresenta os resultados das atividades e as experiências adquiridas pelos estudantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em Anápolis (GO). As atividades, focadas em Educação Ambiental, foram realizadas no ano de 2024 em uma escola pública com orientação de coordenadoras do curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás. O público-alvo foi composto por alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. O projeto adotou uma abordagem prática e colaborativa, na qual os bolsistas desenvolveram e implementaram atividades educacionais sobre: ciclo hidrológico, conceitos de bacias hidrográficas, ciclo das rochas e tipos de solos, utilizando pesquisas qualitativas e metodologias ativas. Os resultados demonstraram um engajamento positivo dos alunos com as atividades, indicando que o projeto foi eficaz em ampliar o conhecimento e a conscientização ambiental. Além disso, a prática pedagógica oferecida pelo PIBID contribuiu para o desenvolvimento das habilidades de ensino e interação dos bolsistas, melhorando a qualidade da educação. O PIBID promoveu uma interação direta e enriquecedora entre estudantes e professores, proporcionando experiências significativas que beneficiaram tanto os bolsistas quanto os alunos da escola pública. O projeto cumpriu seu objetivo de educação ambiental e fortaleceu a formação pedagógica dos futuros docentes para a prática em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino; Educação Ambiental; PIBID.

Introdução

O presente trabalho apresenta os resultados de uma experiência vinculada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), realizada em uma escola pública em Anápolis (GO), com estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no ano de 2024. Tal programa é uma proposta que visa integrar a formação de professores na Universidade Estadual de Goiás e a Educação Básica. Dessa forma, os integrantes do PIBID têm a

[389] Graduanda do Curso de Licenciatura em Geografia. E-mail: felintooliveira45@gmail.com.
[390] Orientador deste trabalho. Supervisor do subprojeto de Geografia do PIBID. Docente da Rede Municipal de Educação de Anápolis e da Rede Estadual de Educação do Estado de Goiás. Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) E-mail: ícaro.rodrigues@educa.go.gov.br.

oportunidade de vivenciar de maneira próxima a rotina escolar, colaborando com docentes experientes e participando de práticas pedagógicas. Essa vivência é profunda e adquire grande importância na trajetória dos participantes, pois contribui significativamente para sua formação acadêmica e para a compreensão do papel social do professor, além de contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento de temáticas relevantes na Educação Básica.

Neste contexto, o projeto que deu origem a este artigo, bem como as ações nele realizadas, tornaram-se viáveis por meio do PIBID, que proporcionou aos licenciandos e professores participantes a oportunidade de vivenciar, experimentar e aperfeiçoar saberes e práticas pedagógicas. No decorrer das atividades com turmas do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, foram aplicadas metodologias dinâmicas e bem planejadas, favorecendo o processo de aprendizagem e a assimilação do conhecimento. Os temas abordados, como ciclo da água, tipos de solo, ciclo das rochas e bacias hidrográficas, proporcionaram uma vivência educacional valiosa, tanto para os alunos quanto para os futuros docentes, contribuindo de forma significativa para o aprendizado e o crescimento de todos os envolvidos.

Durante a execução das atividades, explorou-se desde o ciclo da água até a formação do solo, utilizando metodologias ativas e priorizando o protagonismo estudantil, preconizado pela BNCC. Nesse processo, os bolsistas superaram seus desafios pessoais e inseguranças e conseguiram adquirir experiências valiosas em momentos de apoio mútuo e perseverança enquanto equipe. Ao final da experiência, todos relataram e compartilharam a certeza de que esse é o caminho que querem seguir.

É importante ressaltar que o trabalho colaborativo entre os discentes/bolsistas, a supervisora e a coordenadora do projeto foram essenciais para que os resultados aqui apresentados fossem obtidos. Essa parceria permitiu o desenvolvimento de uma práxis educativa mais significativa, na qual a troca de experiências e o diálogo constante entre os diferentes níveis de formação enriqueceram tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto a formação pedagógica dos futuros docentes. A orientação contínua e o suporte oferecido pelos supervisores foram fundamentais para transformar os desafios em oportunidades de crescimento profissional e pessoal.

Metodologia

Em linhas gerais, o presente trabalho se enquadra no campo das pesquisas qualitativas. Segundo Triviños (2008) a pesquisa qualitativa também é conhecida como estudo de campo, podendo ser considerada a pesquisa-ação como uma abordagem qualitativa.

Esse autor aponta cinco características fundamentais da pesquisa qualitativa elaboradas por Triviños, que são:

> [...] a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; a pesquisa qualitativa e descritiva; os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; e o significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa (Triviños, 2008, p. 128).

Dessa forma, a presente pesquisa se insere numa análise qualitativa de um ambiente, no caso a escola participante, considerando a interação entre os envolvidos e analisando os resultados das intervenções de forma direta e participativa.

Resultados e discussões

Educação Ambiental e Ensino de Geografia

Partindo dos pressupostos metodológicos apresentados, os resultados obtidos evidenciam a efetividade da proposta pedagógica implementada. A aproximação entre a teoria e a prática já é assunto amplamente debatido no meio acadêmico; outra temática muito relevante é a relação entre o que se ensina na universidade e o que se ensina na escola. Segundo Cavalcanti (2008):

> É preciso que se considere, além disso, a relação entre essa ciência e sua organização para o ensino, incluindo aí a aprendizagem dos alunos conforme suas características físicas, afetivas, intelectuais e socioculturais [...] a educação escolar, mediante o ensino e a aprendizagem, ao lado de práticas educativas, destaca-se como instância específica na promoção de ações destinadas a assegurar a formação de cidadãos. Investir teórica e praticamente no ensino escolar, em suas múltiplas facetas, é, pois, investir nas formas de promoção da democracia, da vida, da justiça e da igualdade social (Cavalcanti, 2008, p. 10).

O PIBID atua de forma efetiva para contribuir com essas duas questões: aproximação entre teoria e prática e organização do ensino com base na ciência, considerando as especificidades da escola. Possibilita ainda que o estudante universitário tenha experiências no ambiente escolar antes do estágio.

O projeto que originou o presente artigo tinha como temática a Educação Ambiental. No próprio projeto apresentado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) considerava-se que o ensino de Geografia e a Educação ambiental estão intrinsecamente ligados e que é preciso problematizar as representações do meio ambiente de diferentes grupos sociais, permitindo aos alunos desvendar outras percepções de natureza para que se tornem agentes transformadores na sociedade.

A contextualização e a compreensão de que o ser humano é agente de transformação da natureza, mas está inserido nela e que, por conseguinte, não sobrevive sem a mesma (Cavalcanti, 2008), nortearam as ações desenvolvidas. Assim, o projeto considera que as ações educativas devem se aliar para mostrar aos alunos, desde a base do ensino, essa capacidade de modificação da natureza, bem como os impactos ambientais que ela pode experienciar através das práticas predatórias que o ser humano infere.

Reigota (2012, p. 13), conceitua Educação Ambiental como sendo uma educação que considera “a análise das relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre a humanidade e a natureza e as relações entre os seres humanos”. Portanto, parte de uma análise crítica de relação entre a teoria, conceitos e temas da Geografia Física, e a realidade na qual os estudantes estão envolvidos.

A Educação Ambiental está prevista na legislação educacional brasileira, como pode ser visto a seguir. A Política Nacional de Educação Ambiental - Lei nº 9795/1999, apresenta em seu art. 1º diz que:

> Entende-se por Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (Brasil, 1999).

A Educação Ambiental aparece também no Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como um Tema Transversal, isso em 1998. Mais recentemente, na série Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a Educação Ambiental permanece como um tema relevante como já era considerado nos PCNs.

> Em 2017, com a aprovação da BNCC, os diversos temas de grande relevância social permaneceram contemplados como assuntos indispensáveis em uma proposta pedagógica que busca, além do ensino de conteúdos científicos, a construção de uma sociedade justa, ética e igualitária (Brasil, 2022).

Em relação as propostas pedagógicas dentro da perspectiva apresentada pela BNCC, ressalta-se o protagonismo estudantil. Com a intervenção do PIBID, isso é proporcionado em dois ambientes: na preparação dos estudantes universitários para as ações na escola e no ambiente escolar, no qual os estudantes podem ser protagonistas de seu próprio aprendizado.

> As propostas pedagógicas, a serem elaboradas considerando os TCTs, devem permitir aos estudantes atuarem como agentes do seu aprendizado, possibilitando-lhes um processo de aprendizagem consciente, em uma estruturação mais aberta e flexível dos conteúdos escolares estabelecidos pelos professores e equipes pedagógicas. As propostas devem, portanto, estar vinculadas à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional, articuladas aos conhecimentos escolares, organizadas em atividades de ensino, que priorizem o trabalho coletivo, mas não de forma rígida, nem, necessariamente, com referências disciplinares preestabelecidas, que impossibilitem revisão (Brasil, 2022).

Esse mesmo Caderno de Meio Ambiente traz o propósito para o trabalho com Educação Ambiental que conversa com a perspectiva que foi adotada no projeto que originou o presente artigo.

> A Educação Ambiental tem o propósito de capacitar as crianças e jovens para estabelecerem julgamentos, tomar decisões e atuar de forma crítica e reflexiva em relação aos problemas ambientais e suas soluções possíveis, na vida em sociedade. Essas experiências somarão ao longo do seu crescimento, promovendo influência direta na formação de sua cidadania ambiental e sustentável (Brasil, 2022).

Dessa forma, o intuito da adoção desse tema foi possibilitar a construção de um pensamento crítico por parte dos estudantes da universidade e da escola em relação a temas já bastante difundidos no campo da Geografia Física.

> Em uma sociedade de consumismo desenfreado, é necessário que se desenvolva o senso crítico e se discuta a questão do equilíbrio ambiental e do desenvolvimento de hábitos saudáveis e sustentáveis, preparando os estudantes para exercer uma cidadania planetária, para enfrentar os desafios ambientais do século XXI e planejar seu futuro de forma consciente e responsável, sobretudo, em tempos que a sustentabilidade se assume como um valor em destaque. Semelhante à ideia de poupar, financeiramente, a Educação Ambiental, visa construir trajetórias de aprendizagem para que o estudante perceba que, uma vida melhor está diretamente relacionada ao ato de planejar o futuro em sociedade, numa perspectiva ambientalmente sustentável (Brasil,2022).

Os resultados a partir da perspectiva dos bolsistas

Considerando o referencial teórico apresentado e as diretrizes educacionais vigentes, a análise dos resultados obtidos pelos bolsistas revela aspectos significativos da experiência. Combinar a Educação Ambiental com estudos práticos de Geografia é essencial para ajudar as gerações futuras a compreender e proteger os nossos ambientes. A Geografia fornece uma lente única para explorar e compreender as interações entre os sistemas naturais e humanos. A utilização de conceitos geográficos, como análise de padrões climáticos ou estudo da

distribuição de recursos naturais, possibilita aos estudantes uma ampliação da sua visão crítica do mundo. Os estudantes não apenas adquirem conhecimento, mas desenvolvem habilidades para enfrentar os desafios atuais e futuros; isso melhora a compreensão dos conceitos geográficos e os ajuda a se tornarem cidadãos mais conscientes em relação ao meio ambiente.

É importante que os estudantes conheçam o mundo para desenvolver uma compreensão mais ampla do ambiente em que vivem. Conhecer o mundo inclui compreender a Geografia, os ecossistemas, o ciclo da água, o processo de formação das rochas e solos e o impacto das atividades humana nos ambientes. Essas informações ajudam os estudantes a se tornarem cidadãos informados e responsáveis, bem como desenvolvem a capacidade de tomar decisões que promovam a sustentabilidade e a preservação do planeta para as gerações futuras.

A educação ambiental nas escolas é crucial porque ajuda a criar consciência ambiental desde cedo, permitindo aos alunos compreenderem os desafios e agir de forma responsável para proteger o planeta. Considerando isso, a execução do projeto do núcleo de Geografia do PIBID se pautou em encontros nos quais se discutiam os textos base para ampliar o conhecimento dos discentes, bem como subsidiar as ações; na elaboração das ações, considerando a teoria, a BNCC e as especificidades da escola campo; e na execução das ações planejadas.

Os encontros para a realização do projeto iniciaram-se na universidade, para definir o cronograma de execução das atividades, qual metodologia seria utilizada e qual dos integrantes ficariam responsáveis por conduzir as atividades da semana, auxiliado pelos demais. A seguir apresentar-se-ão os temas e metodologias adotados em quatro ações.

Desenvolvimento das Atividades Práticas

O primeiro tema a ser trabalhado foi o ciclo da água. Para tanto, partiu-se do conceito de (Tucci, 1997) no qual “o ciclo hidrológico é um fenômeno global de circulação fechada da água entre a superfície terrestre e a atmosfera, impulsionado fundamentalmente pela energia

solar associada à gravidade e à rotação terrestre". A partir do estudo do tema, foi realizada a escolha da metodologia e dos materiais a serem utilizados.

Foram utilizados materiais que contribuíram para a melhor compreensão dos alunos e permitiram que o conhecimento fosse compartilhado de maneira clara e acessível, tornando as aulas mais dinâmicas e envolventes. Como afirma Freire (2003, p. 47), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Nesse sentido, cabe ao professor mediar o processo de aprendizagem, promovendo situações que despertem o interesse dos estudantes e favoreçam a construção autônoma do saber.

Na Figura 1A pode-se observar uma maquete detalhada que ilustra o ciclo hidrológico e a interconexão das bacias hidrográficas, oferecendo uma visão tangível das complexas vias aquáticas que sustentam a vida em nosso planeta, produzida pelos bolsistas do PIBID. Já os estudantes das turmas participantes puderam desenvolver atividades práticas em que demonstravam o movimento da água na atmosfera. São exemplos de atividades utilizadas: o terrário, dobraduras, atividades de recorte e a colagem dos conceitos na imagem do ciclo hidrológico.

Dentro dessa fase do projeto, a segunda ação teve como tema as bacias hidrográficas. Seguindo o planejamento da segunda atividade, foi ministrada uma aula sobre bacia hidrográfica com os estudantes, reforçando a importância do ciclo da água e concretizando a ideia da explicação das bacias e sua importância.

Para Tucci (1997) bacia hidrográfica é uma área de captação natural da água de precipitação que faz convergir o escoamento para um único ponto de saída. A bacia hidrográfica compõe-se de um conjunto de superfícies vertentes e de uma rede de drenagem formada por cursos de água que confluem até resultar em um leito único no seu exultório.

Complementando esse conceito, é importante considerar tanto as águas superficiais quanto as subsuperficiais na compreensão das bacias hidrográficas. Durante a atividade, estabeleceu-se a relação entre as bacias hidrográficas e o ciclo hidrológico, utilizando a maquete apresentada na Figura A como recurso didático.

Complementando esse conceito, é importante considerar tanto as águas superficiais quanto as subsuperficiais na compreensão das bacias hidrográficas. Durante a atividade, estabeleceu-se a relação entre as bacias hidrográficas e o ciclo hidrológico, utilizando a maquete da Figura A.

A metodologia adotada combinou aula expositiva e dialogada com a apresentação da maquete, que serviu como instrumento de visualização e discussão dos conceitos abordados. Para complementar o aprendizado e torná-lo mais concreto, foi desenvolvida uma atividade prática utilizando folha de couve como representação da bacia hidrográfica e dos seus elementos, conforme demonstrado na Figura B.

Na Figura B, com uma folha de couve conseguimos explicar melhor aos alunos sobre o conteúdo de bacias hidrográficas e partes de um rio, mostrando a interligação das bacias hidrográficas e demonstrando como cada elemento na natureza desempenha um papel crucial no ciclo da água e na sustentabilidade ambiental.

Figura 1 - Registros fotográficos da execução das ações do projeto vinculado ao PIBID

Fonte: registro dos bolsistas 2024.

No terceiro momento foi trabalhado o ciclo das rochas (Figura C). Tal ação teve como objetivo buscar uma forma concreta de explicitar como os minerais que compõem as rochas se organizam e como as rochas propriamente ditas são formadas. Aproveitou-se a grande quantidade de amostras de rochas e minerais disponíveis no laboratório vinculado ao curso de Geografia; os diversos exemplares de rochas e minerais foram o principal meio material para produzir uma aula atrativa para os estudantes.

Na Figura C é possível observar uma parte do acervo geológico que foi levado para a escola. Descreveram-se e apresentaram-se os tipos de rochas: ígneas, sedimentares e metamórficas. Os estudantes puderam manusear as rochas, fazer questionamentos, criar hipóteses. Isso gerou uma atividade bastante interativa e que despertou o interesse dos estudantes pelo assunto. Como proposta de atividade, os estudantes registraram o funcionamento do ciclo das rochas a partir do conhecimento adquirido e puderam referenciar minerais e rochas encontrados em seu dia a dia.

Na última intervenção dessa fase do projeto foi apresentado a formação do solo, suas funções e importância, e tipos de solos que há em nossa região. Para tanto, apresentaram-se para os estudantes os fatores de formação do solo, bem como os fatores de degradação do solo. Os estudantes já estavam acostumados com a metodologia do projeto e participaram muito das atividades, fornecendo muitos elementos para aprimorar as discussões e as conclusões do grupo.

Foi realizada uma representação de perfis de solo em suas diversas fases. Para tanto optou-se por utilizar uma maquete (Figura D), mostrando os solos jovens e maduros, considerando o fator tempo. Por meio da maquete foi possível uma melhor visualização do processo de formação de solo pelos estudantes. Com essa metodologia obteve-se uma ação bem dinâmica e interativa, na qual todos os estudantes tiverem interesse em participar. Os estudantes puderam ainda fazer uma simulação de solo num pote de sorvete. E, posteriormente, a professora regente fez o plantio de girassol com os estudantes.

Para finalizar essa etapa do projeto, foi elaborada uma aula prática que pudesse ter total interação com os alunos. A atividade escolhida foi o preparo de uma horta; os estudantes fizeram os canteiros e o plantio das mudas e/ou sementes, além do plantio de algumas árvores.

Nesta última atividade (Figura E), os estudantes puderam aplicar os conhecimentos obtidos nas atividades anteriores. Os discentes da universidade orientaram os estudantes da escola que fizeram a horta e assumiram a responsabilidade de continuar cuidando dela. As quatro turmas que participaram dessa etapa do projeto tiveram papéis no desenvolvimento da última ação, de acordo com a faixa etária. Eles também foram responsáveis pela escolha dos vegetais e da distribuição deles nos canteiros.

O período de desenvolvimento da horta foi o momento chave do projeto no qual foi possível estabelecer as relações do conteúdo aprendido em sala com a prática através do uso do solo e a participação do ciclo da água no desenvolvimento das hortaliças.

Considerações finais

Os futuros professores aprenderam com a experiência prática e com o apoio de profissionais mais experientes, enquanto os professores regentes tiveram a chance de trabalhar com ideias inovadoras, o que resultou em uma troca de experiência e aprendizado compartilhado. Portanto, a participação em um projeto como o PIBID é essencial para a formação de futuros profissionais. Eles se tornam educadores mais competentes e conscientes, capazes de lidar com os desafios da educação pública atual. A experiência prática oferecida pelo programa é fundamental para a formação de professores comprometidos com uma educação de qualidade e inclusiva.

As experiências vivenciadas dentro do programa foram fundamentais para formação dos universitários, ao mesmo tempo em que contribuíram para a educação das crianças na escola beneficiada pelo projeto. A vivência do dia a dia, a convivência direta com os alunos, o contato com suas histórias de vida, o apoio prestado àqueles que apresentam necessidades educacionais especiais e a parceria estabelecida entre a escola e os universitários são

experiências proporcionadas pelo PIBID que contribuem intensamente para a formação docente.

Essa vivência é essencial para o amadurecimento profissional, pois permite compreender, na prática, os desafios e as possibilidades do exercício da docência. Cada planejamento elaborado e executado, cada atividade desenvolvida e cada troca com os alunos representaram oportunidades valiosas de aprendizado. Ao refletir sobre essa trajetória, é possível identificar que o ensino, quando realizado com dedicação, empatia e dinamismo, torna-se mais significativo e prazeroso, promovendo uma aprendizagem mais efetiva e deixando marcas profundas na formação de quem ensina e de quem aprende.

Estes momentos proporcionados pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) deveriam ser permitido a todos aqueles que ingressam em um curso de licenciatura, pois nele é vivenciada a realidade, os desafios e a difícil tarefa de ensinar de forma lúdica para aqueles que serão, talvez, os próximos a estarem ali vivendo esta mesma experiência.

Referências

BRASIL. *Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999*. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 25 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Caderno Meio Ambiente*: educação ambiental: educação para o consumo. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2022. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 25 set. 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos.* Papirus Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

REIGOTA, Marcos. *O que é educação ambiental.* 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

TUCCI, Carlos Eduardo Morelli. *Hidrologia*: Ciência e Aplicação. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1997.

Projeto "Teatro nas Escolas"

José Victor Sousa Santos[391]

Resumo: O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar o desenvolvimento e os resultados do projeto "Teatro nas Escolas", realizado em 2025 no Colégio Estadual José Ludovico de Almeida, no âmbito do programa Pró-Licenciatura e do estágio supervisionado do curso de Licenciatura em História. O projeto, idealizado pela escola e desenvolvido por bolsistas em parceria com alunos do ensino fundamental, buscou promover o protagonismo discente e o aprendizado histórico por meio da expressão teatral. A experiência demonstrou a importância do aluno como agente ativo na construção do conhecimento e evidenciou como práticas interdisciplinares podem despertar o interesse e a criticidade dos estudantes. Fundamenta-se teoricamente em autores como Paulo Freire (1996), Lev Vygotsky (1991) e Jörn Rüsen (2001).

Palavras-chave: ensino de história; teatro; educação ativa; pró-licenciatura; prática docente.

Introdução

A formação docente em História exige muito mais do que o domínio de conteúdos: requer sensibilidade, escuta ativa e a capacidade de transformar o espaço escolar em um ambiente de troca e construção coletiva. A Pró-Licenciatura, enquanto extensão do estágio supervisionado, possibilita experiências concretas que fortalecem essa formação.

Em 2025, iniciei meu percurso na Pró-Licenciatura e no estágio supervisionado no Colégio Estadual José Ludovico de Almeida, onde participei do projeto "Teatro nas Escolas". Esse projeto foi concebido para envolver os alunos do sexto ao nono ano do ensino fundamental em atividades de pesquisa, escrita, encenação e reflexão histórica, transformando o aprendizado em uma experiência viva e participativa.

O presente trabalho tem como objetivo relatar essa vivência, destacando os processos de construção do projeto, os desafios enfrentados e as aprendizagens geradas tanto para os alunos quanto para nós, bolsistas. O relato está fundamentado em reflexões teóricas que

[391] Graduando do Curso de História. E-mail: josevictorkt@hotmail.com.

abordam a importância da participação ativa do aluno e o papel mediador do professor no ensino de História.

Desenvolvimento

O projeto "Teatro nas Escolas" foi uma iniciativa proposta pela equipe pedagógica do colégio e desenvolvida integralmente pelos bolsistas da Pró-Licenciatura, em parceria com os alunos do ensino fundamental. O ensino médio, por sua vez, ficou responsável por apresentar seus próprios trabalhos independentes.

Desde o início, tivemos liberdade para planejar e executar as atividades, o que nos possibilitou compreender o projeto em sua totalidade e desenvolver metodologias adaptadas à realidade da escola. O objetivo central era criar uma ponte entre o conteúdo histórico e a expressão artística, tornando o aprendizado mais significativo e participativo.

Os temas abordados variaram desde a história de Anápolis e sua fundação até filósofos antigos e contextos históricos diversos. Para organizar o trabalho, dividimos os temas entre as turmas: classes com muitos alunos receberam dois temas, enquanto as menores ficaram com apenas um. Durante o processo de planejamento, surgiram várias ideias, como montar salas temáticas, criar painéis ilustrativos e elaborar apresentações orais. No entanto, a proposta que mais despertou o entusiasmo dos alunos foi a peça teatral. A partir desse momento, a arte passou a ser o eixo integrador de todo o projeto.

A experiência demonstrou, na prática, o valor da participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Mesmo quando o tema não despertava inicialmente grande interesse, os estudantes se envolveram de forma efetiva, seja na confecção dos cenários, na pesquisa histórica, na escrita dos roteiros ou na encenação das peças.

Esse envolvimento transformou o papel do professor (e do bolsista) em um mediador, um facilitador do processo, como propõe Paulo Freire (1996) em Pedagogia da Autonomia, ao afirmar que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as

possibilidades para a sua própria produção ou construção". Assim, o aprendizado deixou de ser uma via de mão única e passou a ser construído coletivamente.

Além disso, a abordagem do projeto dialoga com as ideias de Lev Vygotsky (1991) em A Formação Social da Mente, segundo as quais o conhecimento é resultado da interação social e da mediação simbólica. O trabalho coletivo na construção das peças teatrais evidenciou como a cooperação entre os alunos e a orientação dos bolsistas geraram avanços significativos no entendimento dos conteúdos históricos.

Do ponto de vista do ensino de História, as reflexões de Jörn Rüsen (2001) em Razão Histórica: Teoria da História foram essenciais. O autor ressalta que a História não é linear nem neutra, e seu ensino deve estimular a consciência histórica e o pensamento crítico. Essa concepção ficou evidente no projeto, quando os alunos, ao recriar contextos históricos em suas peças, precisaram interpretar o passado a partir de perspectivas diferentes, compreendendo que a História é feita de múltiplas vozes e narrativas.

No decorrer da execução, a autonomia dos alunos cresceu tanto que nós, bolsistas, passamos a atuar quase como agentes secundários, apenas intervindo quando necessário. Essa autonomia reflete o ideal de uma educação libertadora, em que o aluno é sujeito do processo, e não mero espectador.

A experiência também revelou uma dimensão pessoal importante: em muitas escolas por onde passei, sentia que "faltava algo" no ambiente escolar, algo que não era facilmente percetível, mas que agora compreendo tratar-se justamente dessa ausência de protagonismo discente. O projeto "Teatro nas Escolas" demonstrou que, quando os estudantes participam ativamente da construção do saber, o processo educativo ganha sentido e profundidade.

Considerações finais

O projeto "Teatro nas Escolas" foi uma experiência profundamente formativa, não apenas por proporcionar aos alunos uma nova forma de se relacionar com o conhecimento histórico, mas também por revelar a importância da escuta e da mediação docente no

cotidiano escolar. Através do teatro, os alunos puderam vivenciar a História como algo dinâmico, coletivo e interpretativo, compreendendo que o passado não é apenas uma sucessão de fatos, mas um campo de sentidos em constante construção.

Contudo, a experiência também evidenciou alguns desafios estruturais e pedagógicos que ainda persistem na realidade escolar. Entre eles, destaca-se a dificuldade inicial de engajar todos os alunos em atividades que exigem exposição e trabalho coletivo, especialmente em um sistema educacional que, muitas vezes, ainda valoriza a memorização e a passividade. Além disso, notou-se a limitação de recursos materiais e de tempo, fatores que impactam diretamente na continuidade de projetos dessa natureza.

Diante disso, é fundamental refletir sobre a necessidade de políticas educacionais e pedagógicas que incentivem práticas interdisciplinares, especialmente no ensino de História. Tais práticas permitem que o aluno se torne protagonista do processo de aprendizagem, assumindo o papel de sujeito histórico, como defendem Paulo Freire (1996) e Jörn Rüsen (2001). Para que isso aconteça de forma sistemática, é preciso que as escolas criem espaços permanentes de projetos integradores, nos quais professores e estudantes possam experimentar, errar, construir e reconstruir o conhecimento de maneira colaborativa.

Outro ponto relevante diz respeito à formação docente. A Pró-Licenciatura e o estágio mostraram que a sala de aula é um espaço de aprendizado mútuo, e não apenas de aplicação de teorias. Entretanto, muitos futuros professores ainda chegam a esse espaço com insegurança ou sem preparo suficiente para lidar com metodologias ativas. Assim, uma possível solução seria aprofundar, nos cursos de licenciatura, a formação prática e reflexiva, priorizando experiências que envolvam o planejamento e a execução de projetos reais nas escolas, com acompanhamento e feedback contínuo.

Sob uma perspectiva crítica, compreendo que o ensino de História ainda enfrenta um dilema, equilibrar o cumprimento dos conteúdos curriculares com a promoção do pensamento crítico e da autonomia estudantil. Projetos como o “Teatro nas Escolas” mostram que é possível unir essas dimensões, desde que haja planejamento, diálogo e abertura para a experimentação. No entanto, isso exige uma mudança cultural dentro da

própria escola, um rompimento com a lógica tradicional que coloca o professor como único detentor do saber e o aluno como receptor passivo.

Inspirado por Vygotsky (1991), entendo que o conhecimento só se concretiza plenamente na interação social, e que o aprendizado ganha sentido quando mediado por relações significativas. Assim, cabe à escola criar ambientes nos quais os alunos possam expressar suas interpretações, questionar narrativas e reconstruir a História a partir de suas próprias experiências.

Concluindo, o projeto "Teatro nas Escolas" demonstrou que práticas educativas fundamentadas na participação e na criatividade têm potencial para transformar o modo como os alunos percebem a História e o próprio papel que exercem na sociedade. O desafio, contudo, é garantir que essas experiências não sejam pontuais, mas se tornem parte integrante de uma cultura escolar mais democrática, crítica e humanizadora.

Referências

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

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica*: Teoria da História – Os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UnB, 2001.

VYGOTSKY, Lev. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Projeto Griô: relato de caso de contação de histórias no Instituto Luz de Jesus

Kaliany Rabelo de Sousa[392]
Natália Noemi Rodrigues de Castro[393]
Nilma Fernandes do Amaral Santos[394]
Priscylla da Rocha Santiago[395]

Resumo: O objetivo deste trabalho é promover uma reflexão acerca do papel da literatura no processo de humanização de crianças e adolescentes, bem como apresentar o relato de caso de contação de histórias no Instituto Luz de Jesus, do município de Anápolis- GO, uma ação do Projeto de Extensão do Grupo Griô. Trata-se de um relato de experiência das autoras, participantes do projeto vinculado ao Programa Ubuntu, do curso de Pedagogia. As ações foram desenvolvidas em outubro de 2024, em uma instituição filantrópica, responsável por acolher e cuidar de crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social. A vivência relatada aponta para a importância da extensão no contexto da Universidade e o movimento necessário para a indissociabilidade com o ensino na formação de professores.

Palavras-chave: contação de histórias; literatura infantil; extensão; formação de professores.

Introdução

O projeto Griô tem como objetivo promover a formação do leitor literário, um desafio persistente no Brasil, onde apenas 53% dos brasileiros com 5 anos ou mais não leram nem parte de um livro (impresso ou digital) nos três meses anteriores à pesquisa, segundo dados da *Revista Retratos da Leitura* no Brasil (2025). A leitura literária é vista como essencial para o desenvolvimento humano. Para que a escola cumpra seu papel na formação cultural, é necessário que os professores sejam bem formados, com capacidade para estimular a leitura, elaborar projetos literários e promover o acesso ao livro dentro e fora da escola. Assim, o

[392] Graduanda do Curso de Pedagogia. E-mail: kaliany0907@hotmail.com.
[393] Graduanda do Curso de Pedagogia. E-mail:pedagogianatalianoemi@gmail.com.
[394] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia. Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (2003) e Educação Inclusiva pela Universidade Estadual Paulista (2024). E-mail: nilma.santos@ueg.br.
[395] Graduada em Pedagogia. E-mail: pri12342002@gmail.com.

referido projeto de extensão propõe formar acadêmicos como leitores literários e agentes ativos na promoção da leitura, capacitando-os também para formar novos leitores.

Nessa direção, o presente texto apresenta reflexões sobre uma ação do projeto Griô que aconteceu em outubro de 2024, com crianças e adolescentes do Instituto Luz de Jesus. Trata de um momento para contação de histórias tendo presente o texto em seu portador original, ou seja a literatura infantil. Autores como Antônio Candido (1998), Gutfreind (2003) e Figueiredo (2018) concordam que a literatura é um direito humano, que sensibiliza o leitor, toca seu imaginário e pode possibilitar que suas emoções sejam organizadas, compreendidas e elaboradas. A ação apresentada aponta para a sensibilização de uma criança, que ao pedir de presente o livro literário usado na contação, indica como este "bem incompressível" é carregado de potencial para a imaginação e pensamento, organização das emoções e compreensões do vivido.

Desenvolvimento

Conforme Resolução n. 7 de 2018 do Conselho Nacional de Educação, propõe a curricularização da extensão, no mínimo 10% do total da carga horária do projeto pedagógico dos cursos deve ser constituído por ações de extensão universitária, o que determina a inclusão obrigatória de atividades de extensão no currículo dos cursos de graduação.

Ainda a respeito da curricularização da extensão, a Instrução Normativa nº 117/2023 da Universidade Estadual de Goiás, define que essa carga horária "deve, necessariamente, ser planejada e realizada com o propósito de aprimorar a formação do discente e o perfil profissional dos egressos".

Nesse contexto, o curso de Pedagogia, sob coordenação da professora Eliane Anderi, elaborou o Programa Ubuntu que visa a formação do professor leitor, ao qual vincula-se o Projeto Griô. O objetivo do projeto é formar o contador de história que tem como base o livro literário. Apesar do nome Griô fazer referência a tradição oral dos contares de história africanos, o projeto visa formar o contador com base no texto escrito. Mesmo entendendo a

importância que o contador de histórias orais tem para a divulgação da cultura oral, o foco é o livro literário, pois pretende com isto desenvolver o prazer pela leitura, e o contador de histórias é um mediador de primeira ordem nessa formação.

Nessa direção, concordamos com Baldi (2009) no que se refere aos princípios e orientações para a formação de leitores de literatura, quais sejam: utilizar o próprio livro, em vez de substituí-lo por figuras ou outros objetos, é acreditar que as crianças — mesmo as menores — aprendem a segurar, cuidar, ouvir suas histórias e ler; além disso, a leitura da história, em vez de apenas a contação, permite que as crianças ouçam e se apropriem da linguagem escrita, sem descaracterizar a obra ou empobrecer o texto ao recorrer exclusivamente à linguagem falada.

O grupo Griô é formado por uma professora coordenadora e aproximadamente dez estudantes do curso de Pedagogia, de diferentes períodos. A metodologia de trabalho do grupo envolve encontros para apreciação literária e momentos para compartilhar a contação de histórias entre os integrantes. Outro objetivo dos encontros é a organização de agenda dos locais da comunidade para a contação de histórias.

Figura 1 - Encontro de participantes do projeto Griô para apreciação literária

Fonte: Acervo próprio das autoras.

Foi assim, que, em outubro de 2024, um trio de participantes do projeto, agendou um momento para a contação de histórias no Instituto Luz de Jesus. Na ocasião, estavam presentes 28 sujeitos, entre eles bebês, crianças e adolescentes. As literaturas escolhidas para a

contação de histórias foram: Quero abraço, o que é que eu faço? de Jeanne Willis e Tony Ross (tradução de Ana Maria Machado); Menina bonita do laço de fita de Ana Maria Machado; Chapeuzinho Amarelo, texto de Chico Buarque e ilustrações de Ziraldo.

Figura 2 - Momento de contação de história no Instituto Luz de Jesus

Fonte: acervo da autora.

No início, as participantes do Griô se apresentaram e iniciaram o momento de contação de histórias, cada uma com o seu livro, portador original do texto que seria contado. Além dos livros, a contadora de história do livro Chapeuzinho Amarelo, usava um grande chapéu na mesma cor. Em seguida, foi servido um lanche para as crianças, acompanhado da entrega de pequenas lembranças recheadas com guloseimas, gesto simbólico que despertou sorrisos e contribuiu para fortalecer os vínculos entre os participantes. No encerramento da visita, um episódio marcante ocorreu, uma criança se aproximou e pediu para ficar com o livro "Chapeuzinho Amarelo", de Chico Buarque.

Figura 3 - Kaliany contando a história Chapeuzinho Amarelo

Fonte: acervo próprio das autoras.

Chapeuzinho Amarelo é um intertexto do clássico Chapeuzinho Vermelho, mas nesta literatura a protagonista não tem medo apenas do Lobo, ela tem medo de tudo. Tanto medo que acaba moldando sua vida. Ela deixa de brincar, sorrir, viver, até o dia em que decide enfrentar justamente o seu maior pavor ou seja, o Lobo. E ao encará-lo, percebe que ele não era tão assustador assim.

Figura 4 - Foto da capa do livro Chapeuzinho Amarelo de Chico Buarque

Fonte: acervo próprio das autoras.

O autor Chico Buarque constrói uma metáfora poderosa sobre o medo infantil — e, por extensão, o medo humano. Chapeuzinho Amarelo é o retrato de alguém que se tornou prisioneira do próprio medo, paralisada por ele. A grande virada ocorre quando ela se dá conta de que o monstro que alimentava em sua imaginação não passa de um conjunto de sons e ideias, facilmente desmontáveis. Na literatura, o medo é tratado como algo que cresce dentro da pessoa, alimentado por incertezas e fantasias, mas que pode ser enfrentado e vencido com coragem e autoconhecimento. O texto é escrito em forma de poesia, com rimas e jogos de palavras que encantam crianças e também agradam leitores adultos. Chico Buarque usa uma linguagem acessível, mas rica, brincando com sons, ritmo e significados, que estimula a imaginação e a sensibilidade linguística.

Importa destacar que o nome da personagem, Chapeuzinho Amarelo, não é aleatório. O amarelo simboliza o medo, a covardia. Ao final da narrativa, a superação do medo também representa uma superação da identidade limitada por ele. As ilustrações de Ziraldo complementam o texto de forma expressiva e divertida. Através de traços caricatos e coloridos, ele amplia o tom lúdico da obra e contribui para a desconstrução do medo, tornando o "lobo" quase cômico ao ser transformado em "bolo". Embora voltado para o público infantil, o livro traz reflexões profundas sobre temas psicológicos, a maior lição de Chapeuzinho Amarelo é que o medo só tem o poder que damos a ele. Quando enfrentado, ele se desfaz, e muitas vezes, revela-se até ridículo.

O gesto da criança ao pedir o livro literário para a contadora de história parece algo singelo, mas sob o qual gostaríamos de lançar luz, para promover algumas reflexões acerca do potencial da leitura literária. Antônio Candido (1998) apresenta o ponto de vista do sociólogo francês Louis-Joseph Lebret e a distinção que faz entre os "bens compressíveis" e "bens incompressíveis", entendendo que os primeiros são supérfluos, enfeites, mas os outros são inalienáveis, como alimento, moradia e portanto, referem-se ao que é um direito humano. Retomando à ação da criança, pensamos que ela poderia ter solicitado o chapéu da contadora de história, já que o mesmo era bonito e chamava a atenção. Mas, a criança dedicou-se ao "bem incompressível", e por isso solicitou como presente a literatura em seu portador original,

o livro literário.

Antônio Candido explica que o que há na obra literária, seu caráter de "coisa organizada" torna-se "um fator que nos deixa capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo" (p. 10). Nessa direção, tanto na forma ou no conteúdo, a literatura humaniza. Para o autor humanização é:

> o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante" (p. 13).

Pelo exposto, para Antônio Candido, todo autor, ao escrever, apresenta níveis de conhecimento intencional que alcança o receptor e dessa maneira, a literatura empenhada em questões éticas, políticas favorece a humanização do homem.

Para Gutfreind (2003) contar histórias é uma maneira de abrir espaço para emoções difíceis, traumas ou conflitos internos que podem assim, emergir e ser elaborados de maneira simbólica, pela imaginação. O autor também estuda casos de uso do conto com crianças em abrigo e explora como essa experiência pode servir para abertura ao outro, favorecer a empatia, facilitar a expressão de sentimentos que talvez a criança não consiga nomear ou verbalizar por si mesma. Dito isso, é possível compreender como o conto cria um espaço onde o caos (emoções desorganizadas, confusas, dolorosas) pode ser tolerado, trabalhado visto de outro lugar.

Relacionando com a literatura Chapeuzinho Amarelo, podemos entender que os medos das crianças foram são personificados em personagens, ou seja, o Lobo. Simbolicamente, a Chapeuzinho Amarelo enfrenta o que mais teme e descobre que o medo era menor do que parecia. Tal aspecto, poderá ajudar as crianças a reconhecer seus medos de forma indireta, encarando essas emoções em um ambiente seguro e controlado (a narrativa), bem como

vivenciar a superação desses medos junto às personagens.

O relato apresentado aponta ainda para o entendimento de que a linguagem literária é polivalente, rica, transformadora, criativa, sensibiliza o leitor e toca seu imaginário. As vivências literárias permitem ao leitor "experiências que, aparentemente, são intocáveis, inatingíveis. Tais afirmativas remetem, mais uma vez, ao caráter formativo da literatura" (Figueiredo, 2018, p. 34). Na mesma direção, Paulino (1999, p. 52) salienta que:

> O pequeno leitor lê aqueles livros que lhe provoquem alguma satisfação no momento mesmo da leitura, livros que o envolva prazerosamente com o texto, com o modo de contar a historinha, e, afinal pela própria história contada, que pode impressionar emocionar, espantar. Seria um desenvolvimento da sensibilidade, que ocorreu na criação pelo próprio ato de ler o livro apreciando-o.

Pelo exposto, a leitura literária amplia as oportunidades, dando à criança condição para desenvolver seu intelecto, possibilitando a ela manifestar seus sentimentos, emoções e desenvolver a criatividade de maneira significativa e prazerosa ao mesmo tempo. Reconhecer a competência e vigor da leitura através da literatura infantil é incentivar e, ao mesmo, despertar na criança ainda em processo de formação a importância do ato de ler.

Considerações finais

Por fim, é preciso reforçar a importância da promoção de ações que aproximem as instituições de ensino superior e comunidade. Ao considerarmos que a experiência aqui retratada envolveu ações do projeto de extensão Griô e a formação inicial de professores, reiteramos o cumprimento do artigo 207 da Constituição Federal, o qual afirma a "indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (Brasil, 1988). Tais ações revelam a importância da extensão no contexto da Universidade e no caso aqui relatado, o movimento necessário para a indissociabilidade com o ensino na formação de professores.

No mais, ao possibilitar que os sujeitos do Instituto Luz de Jesus tivessem acesso à literatura infantil, por meio do projeto de extensão Griô, criou-se uma ação com potencial para

reduzir a elitização da leitura, favorecendo que crianças e adolescentes, em situação de risco e vulnerabilidade social, usufruam desse direito humano e que as narrativas compartilhadas possam de alguma maneira, contribuir para a compreensão do vivido, de seus enfrentamentos e medos.

Referências

ANÁPOLIS. *Resolução CsU n. 990, de 19 de março de 2021*: Estabelece diretrizes para a curricularização da extensão nos cursos de graduação da UEG.

ANÁPOLIS. *Instrução Normativa nº117/2023***:** Estabelece o regulamento para a curricularização da extensão nos cursos de graduação no âmbito da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

BALDI, Elizabeth. Princípios e orientações didáticas gerais. *In*: BALDI, Elizabeth. *Leitura nas séries iniciais:* uma proposta para formação de leitores de literatura. Porto Alegre: Projeto, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.* Brasília, DF: Presidência da República,. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao.htm. Acesso em: 1 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018.*

BUARQUE, Chico. *Chapeuzinho Amarelo***.** Ilustrações de Ziraldo. 24. ed. São Paulo: José Olympio, 2008.

FIGUEIREDO, Ana Carolina da Conceição. A formação do leitor literário no ensino fundamental. *In:* COELHO, Fábio André Cardoso; SILVA, Jefferson Evaristo do Nascimento; ARAÚJO, Lúcia Deborah (Orgs.). *Literatura, leitura e gêneros textuais***:** contribuições do/ao ensino de língua portuguesa. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2018. p. 31-34.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil.* 6. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro; Itaú Cultural, 2024. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/retratos-da-leitura-6a-edicao/.

PAULINO, Graça, Para que serve a literatura infantil? *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 5, n. 25, p. 52-57, jan./fev, 1999.

Determinação de pH como Indicadores Naturalis: Uma aula prática com Suco de Repolho Roxo no Ensino Fundamental

Kewren Haylane Silva Souza[396]
Pedro Paulino Borges[397]
Ma. Cibele Pimenta Tiradentes[398]

Resumo: Utilizar experimentos simples no cotidiano escolar é uma maneira eficaz de tornar a ciência mais compreensível. Este relato descreve uma aula prática de Química realizada em 26 de maio de 2025, com alunos do 6º ano do Centro de Ensino em Período Integral Virgínio Santillo, em Anápolis. A atividade teve como objetivo ensinar sobre reações químicas, utilizando o suco de repolho roxo como indicador natural para evidenciar mudanças por meio da variação de cor. Foram testadas substâncias como água, água sanitária, vinagre, limão e sabão em pó diluído. A metodologia envolveu experimentação direta pelos alunos, promovendo participação e discussão. Durante a aula, os estudantes utilizaram o suco de repolho roxo para observar reações ao misturá-lo com diferentes substâncias, como vinagre, bicarbonato de sódio e produtos de limpeza. As mudanças de cor provocadas pelas reações foram analisadas coletivamente, estimulando reflexões sobre conceitos químicos de forma acessível e visual. A experiência revelou o potencial de aulas práticas para despertar o interesse científico, especialmente por meio da visualização das mudanças de cor, que geraram encantamento e curiosidade entre os estudantes. Os resultados indicam que práticas investigativas são eficazes na aprendizagem significativa e na contextualização dos conteúdos químicos.

Palavras-chave: ensino de Química; indicadores naturais; pH; suco de repolho roxo.

Introdução

O ensino de Química no nível fundamental apresenta desafios, especialmente no que diz respeito à abstração dos conceitos e à motivação dos alunos. A Química é considerada uma disciplina difícil, pois exige do aluno a capacidade de abstração e interpretação de teorias sem apresentar conteúdos que, muitas vezes, não são contextualizados com o cotidiano

[396] Graduanda do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Goiás - Câmpus CET; E-mail: kewren@aluno.ueg.br.
[397] Orientador deste trabalho. Docente do Ensino Regular de Ciências e Biologia no Centro de Ensino em Período Integral Virgínio Santillo , Doutor em Recursos Naturais do Cerrado (Renac) pela Universidade Estadual de Goiás - Câmpus CET; E-mail: borgespep@gmail.com.
[398] Coordenadora do PIBID, Universidade Estadual de Goiás - Câmpus CET; E-mail: cibele.tiradentes@ueg.br.

(Santos *et al.*, 2013). A escolha desta experiência se deu pela necessidade de proporcionar aos discentes uma vivência prática e acessível ao conceito de reações químicas, como o pH, utilizando um recurso natural e cotidiano: o suco de repolho roxo. Desse modo, o uso de aulas práticas torna o aprendizado mais significativo, facilita a compreensão de conceitos abstratos e aumenta o engajamento dos alunos, que passam a participar ativamente do processo de construção do aprendizado.

O trabalho foi fundamentado em Leite (2018), que destaca a experimentação como uma prática pedagógica que articula teoria e fenômeno, promovendo a construção ativa do conhecimento científico. Além disso, buscou-se alinhar a atividade aos princípios do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que reconhece a importância de estratégias pedagógicas dinâmicas e alinhadas às realidades educacionais. O uso do suco de repolho roxo como indicador natural de pH permitiu aos alunos do 6º ano vivenciar conceitos químicos de forma acessível e interativa. O objetivo do trabalho foi desenvolver uma aula prática para identificar transformações químicas utilizando o repolho roxo como indicador de pH.

Metodologia

A atividade foi realizada no dia 26 de maio de 2025, com os alunos do 6º ano A do Centro de Ensino em Período Integral Virgínio Santillo, localizado no município de Anápolis, Goiás. A prática pedagógica integrou as ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Anápolis de Ciências Exatas e Tecnológicas Henrique Santillo, sob orientação do professor supervisor Dr. Pedro Borges e da professora coordenadora Ma. Cibele Pimenta Tiradentes. A aula foi conduzida pela bolsista Kewren Souza, em parceria com o bolsista Werickson Fernandes.

A proposta teve como objetivo introduzir os conceitos de pH e indicar a classificação de substâncias como ácidas, neutras ou básicas por meio da utilização de um indicador natural extraído do repolho roxo, promovendo o aprendizado de forma visual, prática e acessível.

A atividade iniciou-se com uma breve explicação teórica sobre o que é o pH, sua escala de medição, o conceito de substâncias ácidas, neutras e básicas, e a função dos indicadores. Em seguida, os alunos foram organizados em grupos e cada grupo recebeu pequenas porções das seguintes substâncias: água, vinagre, limão, água sanitária e sabão em pó diluído em água. Para cada substância, os alunos adicionaram o extrato natural de repolho roxo, preparado previamente, observando as mudanças de cor resultantes.

A aula, com duração de cerca de 100 minutos, proporcionou aos alunos uma vivência prática dos conceitos abordados. O envolvimento direto com os materiais e a observação das mudanças de cor geraram curiosidade, estimularam o trabalho em grupo e favoreceram a compreensão prática do conteúdo, sinalizado através de perguntas orais respondidas corretamente e correlacionadas pelos próprios alunos com o material base da aula. Essa abordagem demonstrou o potencial das atividades investigativas no ensino fundamental, ao integrar teoria e prática de forma acessível e significativa.

Resultados

Durante a realização da aula prática, foi possível observar uma participação ativa por parte dos alunos, que se envolveram nos testes e colaboraram entre si de forma entusiasmada. O uso do suco de repolho roxo como indicador natural despertou curiosidade e encantamento, especialmente pelas mudanças de cor que ocorreram ao testar diferentes substâncias. Essas transformações visuais geraram surpresa e interesse, funcionando como um gatilho para a construção de conhecimento.

Os estudantes levantaram questionamentos pertinentes, buscando compreender os motivos das variações nas cores obtidas com cada substância, o que revelou que a atividade provocou reflexões significativas. Muitos alunos conseguiram associar o termo “ácido” a

produtos comuns como limão e vinagre, assim como identificaram substâncias de caráter básico, como o sabão em pó diluído e a água sanitária, que apresentaram colorações distintas com o indicador. A água, por sua vez, demonstrou comportamento neutro, sendo reconhecida como tal por alguns alunos. O resultado observado com a prática foi a mudança de cores, como mostra a Figura 1, 2 e 3. Esses reconhecimentos evidenciam a aprendizagem significativa, especialmente por meio da associação entre propriedades químicas e substâncias do cotidiano.

Figura 1

Fonte: Propriedade da Autora, 2025.

Figura 2

Fonte: Propriedade da Autora, 2025.

Figura 3

Fonte: Propriedade da Autora, 2025.

Discussão

A atividade dialoga diretamente com a área de formação em Ciências da Natureza, ao propor uma abordagem investigativa e experimental que permite que os alunos desempenhem um papel mais ativo em seu aprendizado, promovendo a descoberta, a resolução de problemas e a discussão em grupo.” (Saraiva *et al.*, 2024). A escolha do repolho roxo como indicador natural permitiu observar variações de cor conforme o pH das substâncias testadas, tornando o conteúdo mais concreto e estimulante. Segundo Almeida, Yamaguchi e Souza (2020), o uso de produtos naturais como indicadores ácido-base representa uma alternativa viável e de baixo custo para contextualizar conceitos químicos e favorecer a aprendizagem significativa.

Durante a aula, os alunos mostraram grande entusiasmo ao observar as mudanças de cor – especialmente com a água sanitária (azulada) e o limão/vinagre (avermelhados). Houve questionamentos espontâneos e tentativas de correlacionar as cores com o "nível de acidez". Essas reações evidenciam a importância da experimentação como ferramenta de construção ativa do conhecimento.

Planejar e executar essa aula foi uma experiência enriquecedora para minha trajetória como educador. O envolvimento dos alunos superou expectativas, foi gratificante observar a

curiosidade deles ao fazerem perguntas e associações com os conceitos de acidez. Esperava-se um bom nível de participação, mas o entusiasmo para com o conteúdo por parte da turma surpreendeu positivamente. Essa vivência reforça a importância de propor atividades práticas que despertem o interesse e ampliem a compreensão dos alunos, consolidando o aprendizado de forma significativa.

Conclusão

A experiência vivenciada demonstrou que o uso de indicadores naturais, como o suco de repolho roxo, é uma estratégia eficaz para introduzir conteúdos químicos de forma lúdica e acessível. A atividade promoveu interação, reflexão e encantamento, elementos essenciais para a aprendizagem significativa. Para o bolsista, essa vivência reforça a relevância das aulas práticas e a necessidade de abordagem investigativa no contexto escolar, ampliando a compreensão sobre o papel do professor enquanto mediador do conhecimento.

Considerações finais

A proposta de utilizar o suco de repolho roxo como indicador natural de pH mostrou-se eficaz para tornar o ensino de Química mais acessível e envolvente no contexto do ensino fundamental. A atividade prática permitiu aos alunos vivenciar conceitos abstratos de forma concreta, despertando curiosidade e promovendo a construção ativa do conhecimento. Ao observar as mudanças de cor provocadas pelas substâncias testadas, os estudantes conseguiram relacionar os conteúdos teóricos com situações do cotidiano, favorecendo a aprendizagem significativa. Essa abordagem investigativa, alinhada aos princípios do PIBID, reforça a importância de metodologias que integrem teoria e prática, valorizando o protagonismo estudantil e o papel do professor como mediador. Conclui-se, portanto, que experiências simples, quando bem planejadas e contextualizadas, têm grande potencial para

transformar o ensino de Ciências, tornando-o mais dinâmico, participativo e relevante para os alunos.

Referências

A. O. Santos; R. P. Silva; D. Andrade; J. P. M. Lima. Dificuldades e motivações de aprendizagem em Química: uma experiência do PIBID/UFS. *Scientia Plena*, São Cristóvão, v. 9, n. 10, p. 1–8, 2013. Disponível em: https://scientiaplena.emnuvens.com.br/sp/article/download/1517/812/5277.

ALMEIDA, Célio dos Santos; YAMAGUCHI, Klenicy Kazumy de Lima; SOUZA, Anderson de Oliveira. O uso de indicadores ácido-base naturais no ensino de Química: uma revisão. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 9, p. 175997243, 2020. DOI: https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7243.

LEITE, Bruno Silva. A experimentação no ensino de química: uma análise das abordagens nos livros didáticos. *Educación Química*, v. 29, n. 3, p. 61–78, 2018. DOI: https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2018.3.63726.

SARAIVA, Kizzy Freitas Moreira; QUEIROZ, Diego Monteiro de; MEIRA, Janeisi de Lima. A experimentação investigativa no ensino de Ciências: uma prática necessária. *Anais do Congresso Nacional de Pesquisas e Práticas em Educação*, v. 1, 2024. Disponível em: https://revistas.ceeinter.com.br/anaisconpepe/article/view/1387.

Clube de Matemática: o envolvimento dos estudantes com as atividades lúdicas sobre o ensino de educação financeira

Lara Stéffany da Silva Madureira[399]
Daniela Cristina de Oliveira[400]

Resumo: Este trabalho apresenta parte de uma pesquisa em desenvolvimento, na Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Anápolis de Ciências Socioeconômicas e humanas - Nelson de Abreu Júnior, em que investiga os indícios de aprendizagem sobre educação financeira por estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental participantes do projeto de extensão Clube de Matemática. Intencionamos compreender como atividades lúdicas podem favorecer o desenvolvimento de hábitos de consumo consciente, planejamento e responsabilidade financeira. A pesquisa utiliza abordagem qualitativa, com observação participante e registro em diário de campo, acompanhando a execução de atividades matemáticas e financeiras mediadas por jogos, dinâmicas e materiais manipulativos. Os resultados parciais indicam que a ludicidade promove maior engajamento, interesse e participação ativa dos alunos, além de favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, como raciocínio lógico, cooperação e autonomia. A integração entre teoria e prática, promovida pelo Clube de Matemática, mostra-se fundamental para a construção de significados, tornando o aprendizado mais acessível e significativo. Conclui-se que o uso de práticas pedagógicas lúdicas constitui uma estratégia eficaz para aproximar conceitos matemáticos e financeiros da realidade das crianças, promovendo aprendizagem ativa e reflexiva.

Palavras-chave: ludicidade; educação financeira; matemática; aprendizagem; anos iniciais.

Introdução

Desde a minha infância, sempre tive uma relação complexa com a matemática. Embora para algumas pessoas esse conhecimento fosse acessível, eu sempre encontrei grande dificuldade em compreender. Acredito que esse fato pode ser atribuído à forma como as aulas eram ministradas, caracterizadas por uma abordagem predominantemente expositiva, na qual somente o professor falava e os alunos eram instruídos a seguir um único caminho para chegar aos resultados esperados.

[399] Graduando do Curso de Pedagogia E-mail: silvalarasteffany@gmail.com.
[400] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia. Pós-doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: daniela.oliveira@ueg.br.

Durante todo o meu percurso escolar, essa dificuldade persistiu, o que me levou a encarar a matemática como uma disciplina difícil, com respostas rígidas e um único método de resolução. De acordo com Lopes, Borowsky e Binsfeld (2017), as dificuldades de aprendizagem em matemática podem ser atribuídas à falta de estratégias pedagógicas diversificadas, que frequentemente não consideram a interação ativa do aluno, nem adaptam o ensino às necessidades de cada estudante. Esse cenário, muitas vezes, resulta em uma visão negativa sobre a matemática, que é associada a um campo fechado, complexo e distante da realidade dos alunos.

Com o tempo, passei a refletir sobre o tipo de professora que gostaria de ser: aquela cuja prática pedagógica implica a experiência de uma aprendizagem difícil ou uma educadora capaz de tornar o ensino da matemática mais acessível e lúdico, alinhado às realidades e interesses dos alunos. Compreendo que a utilização de práticas pedagógicas lúdicas, como afirmam Lopes, Borowsky e Binsfeld (2017), tem o potencial de transformar o processo de ensino e aprendizagem da matemática, tornando-o mais envolvente, significativo e adaptado à realidade dos alunos. O jogo, como observa Moura (1992), emerge como uma ferramenta fundamental nesse processo, proporcionando uma abordagem mais concreta e prazerosa para o ensino da matemática, permitindo que os estudantes desenvolvam suas habilidades de forma mais interativa e criativa, além de contribuir para a superação das barreiras cognitivas associadas à disciplina.

Nesse sentido, durante minha formação em Pedagogia, percebi que muitas crianças enfrentam as mesmas dificuldades que experimentei na minha trajetória escolar e, muitas vezes, desenvolvem um bloqueio em relação ao aprendizado matemático. Essa constatação despertou em mim o interesse de buscar formas mais acessíveis e lúdicas de ensinar matemática, com o objetivo de proporcionar uma experiência de aprendizagem diferente daquela que tive. Nesse contexto, Binsfeld (2016) enfatiza que o uso do lúdico não apenas facilita a compreensão dos conceitos matemáticos, mas também desempenha um papel crucial na superação das dificuldades cognitivas dos alunos, tornando o aprendizado mais atraente e eficaz.

Na tentativa de organizar um ensino lúdico envolvendo conceitos matemáticos, o projeto Clube de Matemática (projeto de extensão vinculado a Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Anápolis de Ciências Socioeconômicas e humanas - Nelson de Abreu Júnior) surge como um espaço de aprendizagem, no qual será desenvolvida esta investigação (explicado com mais detalhes nas seções seguintes). A Educação Financeira foi escolhida como temática para o ensino, estando intrínsecos a esse processo conceitos matemáticos.

Diante disso, este trabalho apresenta aspectos teóricos e o modo geral de organização de uma pesquisa tem como objetivo analisar os indícios de aprendizagem sobre Educação Financeira por estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental participantes do Clube de Matemática, buscando oferecer conhecimentos que os auxiliem a desenvolver hábitos de consumo consciente, planejamento e responsabilidade financeira desde a infância. Nesse sentido, surge a pergunta de pesquisa deste trabalho: *quais os indícios de aprendizagem sobre Educação Financeira por estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental participantes do Clube de Matemática?*

A Ludicidade na organização do ensino nos anos iniciais

Aprender matemática nos primeiros anos do ensino fundamental pode ser muito difícil para muitas crianças. Esse problema acontece por vários motivos, mas um dos principais é a maneira como esse componente curricular é ensinado nas escolas. Muitas vezes, os professores usam métodos muito antigos, que focam apenas em repetir exercícios ou decorar regras, o que acaba tornando as aulas cansativas e pouco interessantes para os alunos. Segundo Lopes, Borowsky e Binsfeld (2017), as dificuldades na aprendizagem da matemática geralmente estão ligadas à falta de estratégias pedagógicas mais modernas e adequadas, além da falta de ligação entre os conteúdos ensinados e a realidade dos alunos.

Quando a criança não entende os conceitos básicos, como números e operações simples, ela começa a se sentir frustrada e desmotivada, o que prejudica ainda mais o aprendizado e pode causar medo da matemática (Lopes, 2015). Para melhorar essa situação, é importante

que o professor mude sua forma de ensinar e busque práticas mais criativas e significativas. Lopes, Borowsky e Binsfeld (2017) explicam que o uso de jogos em sala de aula pode ajudar bastante nesse processo. Os jogos chamam a atenção das crianças e fazem com que elas participem ativamente das aulas, tornando o aprendizado mais agradável.

Quando a criança brinca, ela está ao mesmo tempo aprendendo, construindo conhecimentos e desenvolvendo seu pensamento. Moura (1992) defende a ideia de que os jogos são importantes para aproximar os alunos da matemática. Para ele, brincar com jogos matemáticos permite que a criança tenha uma experiência mais concreta, ou seja, que consiga entender melhor aquilo que está aprendendo, pois passa a lidar com situações práticas e reais. O jogo ainda estimula o raciocínio lógico, a atenção, a memória e a capacidade de resolver problemas, que são habilidades essenciais para entender este conhecimento.

Ao brincar, a criança se sente mais segura, envolvida e confiante, o que torna o aprendizado mais eficiente e duradouro. Binsfeld (2016), em sua pesquisa, mostra que os jogos também ajudam a despertar o interesse das crianças pela matemática. Ela destaca que o uso lúdico, ou seja, de atividades que envolvem brincadeiras e jogos, facilita muito o entendimento dos conceitos ministrados.

Quando a criança se diverte enquanto aprende, ela fica mais motivada e consegue superar com mais facilidade os desafios que a matemática apresenta. Além disso, o ambiente se torna mais leve e acolhedor, o que favorece o desenvolvimento das capacidades intelectuais e sociais dos alunos. Dessa forma, usar jogos e atividades lúdicas nas aulas de matemática não deve ser visto apenas como uma maneira de divertir os alunos, mas como uma estratégia pedagógica importante. É necessário que o professor planeje essas atividades, escolhendo jogos que estejam de acordo com os conteúdos trabalhados e com os objetivos de aprendizagem. Com esse cuidado, os jogos se transformam em aliados poderosos na construção do conhecimento. Eles ajudam a desenvolver a criatividade, o pensamento crítico, o trabalho em equipe e a autonomia das crianças (Binsfeld, 2016).

Portanto, é fundamental que os professores dos anos iniciais busquem novas formas de ensinar matemática, tornando as aulas mais dinâmicas e envolventes. O uso do jogo como

recurso didático pode transformar o modo como os alunos veem essa disciplina, ajudando-os a superar suas dificuldades e a aprender de forma mais significativa. Quando o aluno sente prazer em aprender, ele se torna mais confiante e preparado para enfrentar os desafios da escola e da vida.

O uso de jogos no ensino da matemática permite trabalhar diversos conteúdos de maneira lúdica e criativa. Essa diversidade amplia as possibilidades didáticas e contribui para o desenvolvimento de competências importantes, como o pensamento lógico, a autonomia, a cooperação e a capacidade de argumentação. Outro aspecto relevante é que os jogos possibilitam a superação de bloqueios emocionais frequentemente associados ao ensino da matemática. Muitos alunos apresentam resistência ou ansiedade diante de conteúdos matemáticos, e o uso de atividades lúdicas ajuda a criar um ambiente mais acolhedor e descontraído, favorecendo a autoconfiança e a disposição para aprender. Contudo, para que o uso de jogos seja efetivo, é imprescindível que haja um planejamento pedagógico criterioso, alinhado aos objetivos de aprendizagem e ao currículo escolar. O professor desempenha um papel fundamental na escolha ou na adaptação dos jogos, garantindo que estes sejam adequados à faixa etária e ao nível de desenvolvimento dos alunos, além de mediar as atividades de forma a potencializar a reflexão e a construção do conhecimento.

O Clube de Matemática

O ensino da matemática, ao longo da história da educação brasileira, sempre esteve associado a desafios significativos, sendo muitas vezes considerado um dos principais fatores de insucesso escolar. O receio, a insegurança e a aversão demonstrados por muitos alunos perante o componente curricular motivaram inúmeras reflexões entre educadores, pesquisadores e gestores educacionais, preocupados com o impacto desses sentimentos na trajetória escolar dos estudantes. A partir da década de 1980, com a criação da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), esse debate se intensificou, abrindo espaço para

novas perspectivas pedagógicas que visam transformar a matemática em uma área de conhecimento mais acessível, significativa e prazerosa.

Ainda nesse movimento de transformação do ensino da matemática e da formação de professores, em 1999, foi criado o Clube de Matemática na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), idealizado pelo professor doutor Manoel Oriosvaldo de Moura. Esse projeto surge como um espaço formativo destinado a professores e futuros professores que ensinam matemática, fundamentado na Teoria Histórico-Cultural e na Atividade Orientadora de Ensino (AOE). O CluMat foi inicialmente vinculado aos estágios de matemática, com o objetivo de proporcionar aos professores vivências que articulassem teoria e prática de forma intencional, coletiva e significativa. Além disso, permitia que docentes em formação inicial e continuada pudessem se apropriar dos conhecimentos matemáticos, refletindo criticamente sobre sua prática pedagógica e sobre os desafios do ensino.

Por conseguinte, em 2009, nasceu, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o projeto Clube de Matemática: constituiu-se como um espaço de prática pedagógica colaborativa, voltado à organização do ensino da matemática a partir de atividades planejadas e desenvolvidas coletivamente por professores, licenciandos e pesquisadores. As primeiras ações ocorreram em uma escola estadual, marcando o início de um processo de intervenção direta nas escolas públicas.

As ações desenvolvidas pelo Clube de Matemática são orientadas pela perspectiva da Atividade Orientadora de Ensino, Assim, o Clube de Matemática se configura como um espaço privilegiado aprendizagem dos estudantes e de formação docente, no qual professores em exercício, futuros professores e pesquisadores atuam conjuntamente, planejando, implementando e avaliando atividades matemáticas que buscam potencializar a aprendizagem dos estudantes e a profissionalização dos educadores.

Além de fomentar a formação inicial e continuada de professores, o CluMat busca ressignificar o ensino da matemática, superando práticas tradicionais baseadas na repetição e memorização mecânica, e promovendo metodologias mais investigativas, lúdicas e significativas. Dessa forma, visa combater o histórico quadro de dificuldades e fracasso

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

escolar associado à matemática, aproximando o conhecimento matemático do cotidiano dos alunos e contribuindo para o desenvolvimento de competências fundamentais à sua formação integral.

A criação do Clube de Matemática representou uma resposta concreta aos desafios históricos do ensino da matemática, constituindo-se como um espaço de formação, reflexão e inovação pedagógica, com forte impacto na formação de professores e na aprendizagem dos estudantes. Sua trajetória evidencia a importância da articulação entre universidade e escola na promoção de práticas educacionais mais qualificadas e comprometidas com a transformação social (Lopes, 2015).

O modelo de formação proposto pelos clubes de matemática, que integra teoria e prática de forma intencional e coletiva, tem se difundido por diferentes regiões do Brasil, incluindo Goiás, na Universidade Federal de Goiás, Goiânia, coordenado pelo professor Wellington Lima Cedro. A proposta pedagógica enfatizava a importância da colaboração e da construção coletiva do conhecimento, alinhando-se aos princípios defendidos pelo Clube de Matemática na formação de professores. Assim, o Clube de Matemática em Goiás exemplifica a aplicação prática dos princípios defendidos no artigo Lopes (2015), evidenciando a importância de espaços formativos que promovam a reflexão crítica e a transformação da prática pedagógica no ensino da matemática.

O Clube de Matemática na Universidade Estadual de Goiás

O Clube de Matemática, desenvolvido na Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Câmpus Unidade Universitária de Anápolis – CSEH- Nelson de Abreu Júnior, surgiu inicialmente como uma proposta de extensão voltada aos acadêmicos do curso de Pedagogia. Seu principal objetivo é oferecer um espaço de pesquisa, formação e aprendizagem, que promova a integração entre teoria e prática no processo de ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Com o avanço do projeto e a relevância das discussões propostas, a iniciativa despertou também o interesse de alunos do curso de Economia, que

passaram a participar dos encontros, trazendo contribuições valiosas, especialmente na abordagem da educação financeira, ampliando a perspectiva do grupo e enriquecendo as atividades desenvolvidas.

As reuniões do Clube ocorrem semanalmente e são essenciais para o desenvolvimento das ações. Durante esses encontros, os participantes realizam estudos teóricos, trocam experiências, analisam práticas pedagógicas e planejam, de forma colaborativa, atividades que possam ser aplicadas em sala de aula, priorizando uma abordagem lúdica, contextualizada e significativa. A partir dessas discussões, surgiu a decisão conjunta de trabalhar com a temática da educação financeira, considerada de grande relevância social e educacional. Essa escolha visa contribuir para que os alunos desenvolvam, desde cedo, uma compreensão mais clara sobre o uso consciente do dinheiro, o planejamento dos recursos e a importância de hábitos financeiros saudáveis.

O projeto possui uma proposta metodológica estruturada, que se desenvolve em várias etapas. Inicialmente, é realizado um levantamento de materiais teóricos que servem como base para os estudos dos participantes, incluindo textos sobre práticas pedagógicas, educação matemática, ludicidade e conceitos específicos relacionados à educação financeira. Esse embasamento teórico é fundamental para orientar o planejamento das atividades, garantindo que elas sejam não apenas atrativas, mas também alinhadas aos objetivos pedagógicos.

O planejamento é realizado de forma coletiva, onde são definidos os conteúdos que serão abordados, os métodos que serão utilizados, os materiais necessários e a organização das folhas de registro que acompanharão todo o desenvolvimento das atividades. Esse processo de planejamento é contínuo e colaborativo, permitindo ajustes sempre que necessário, com base nas reflexões e avaliações feitas a cada encontro.

O cronograma do projeto contempla momentos na universidade, dedicados aos estudos e à elaboração das atividades, e momentos na Escola Municipal Salvina da Silveira e Souza, onde as atividades são efetivamente aplicadas junto à turma do 4° ano. Nas escolas, os encontros são realizados em períodos previamente combinados, com carga horária definida,

proporcionando às crianças uma experiência diferenciada, onde a matemática é apresentada de forma dinâmica, interativa e conectada com situações do cotidiano.

A metodologia adotada prioriza o uso de recursos lúdicos, como jogos, dinâmicas, materiais manipulativos e atividades interativas, que tornam o aprendizado mais atrativo e eficaz. Esses recursos são pensados para promover a participação ativa dos alunos, incentivando a construção do conhecimento de maneira coletiva, além de despertar o interesse pelos conteúdos matemáticos e financeiros. As folhas de registro são utilizadas como instrumento de acompanhamento e avaliação, permitindo analisar o desenvolvimento das atividades, as aprendizagens dos alunos e os resultados obtidos ao longo do processo.

Atividades de ensino do Clube de Matemática

A organização do ensino no Clube de Matemática é fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da Atividade Orientadora de Ensino (AOE), no qual é proposto uma prática pedagógica que rompe com os modelos tradicionais de ensino e aprendizagem (Moura, 1992). Essa concepção está ancorada na Teoria Histórico-Cultural, que entende que o desenvolvimento humano ocorre a partir das interações sociais e da mediação dos instrumentos culturais, onde o ensino desempenha um papel determinante na formação dos sujeitos.

Na perspectiva da AOE, o ensino deve ser organizado de forma a criar condições para que o aluno se aproprie dos conhecimentos científicos historicamente construídos. Para isso, é necessário que o processo educativo seja intencional, planejado e orientado, considerando que a aprendizagem é capaz de promover desenvolvimento, desde que ofereça desafios e situações que mobilizem as funções psicológicas superiores dos estudantes (Moura, 1992).

Esse modelo metodológico pressupõe que o ensino não se limita à transmissão de informações, mas que se constitui como um processo no qual o sujeito é conduzido, por meio da mediação pedagógica, à construção do conhecimento. A organização do ensino, nesse sentido, exige que o professor crie situações que promovam a análise, o raciocínio, a reflexão

e a elaboração de conceitos, permitindo que o estudante compreenda não apenas o "como fazer", mas, sobretudo, o "por que fazer" e "para que fazer".

Nesse contexto, surge a Situação Desencadeadora de Aprendizagem (SDA) como elemento central na prática da AOE (Moura, 1992). A SDA é uma situação planejada, cuidadosamente construída, capaz de gerar nos alunos a necessidade de buscar soluções, compreender relações, levantar hipóteses e construir conhecimentos. Ela não é uma atividade qualquer, mas um momento estruturado que propõe um problema significativo, desafiador e contextualizado.

A elaboração da SDA parte da compreensão da gênese dos conceitos científicos. Isso significa que o professor precisa, antes de tudo, compreender historicamente como aquele conceito surgiu na humanidade e qual necessidade social e prática ele veio atender. A partir desse entendimento, constrói-se uma situação-problema que reflita, para os alunos, essa mesma necessidade, criando um ambiente que estimule a busca ativa por soluções. A SDA, portanto, não se restringe à resolução de um problema isolado, mas constitui-se em um processo.

Metodologia de pesquisa

A metodologia desta investigação é a qualitativa que se consolida como uma abordagem indispensável no campo da educação, sobretudo por sua capacidade de interpretar a realidade escolar em sua totalidade, complexidade e subjetividade. Diferente dos métodos quantitativos, que buscam explicações generalizáveis e baseadas em números, a pesquisa qualitativa procura compreender os significados que os sujeitos atribuem às suas experiências, relações e práticas no cotidiano educacional. Essa abordagem parte da concepção de que os fenômenos sociais não podem ser analisados de forma fragmentada e dissociada de seus contextos. Ao contrário, é preciso considerar a realidade tal como é vivida, respeitando as múltiplas interpretações dos envolvidos. Isso implica em uma postura investigativa que valoriza a escuta, a observação atenta e a presença no campo. Nesse sentido, o pesquisador

não é apenas um observador externo, mas alguém que se envolve com os sujeitos e com os ambientes pesquisados (Lüdke; André, 2013).

É importante também compreender que a pesquisa qualitativa não visa a generalização dos resultados. Seu objetivo é aprofundar a compreensão de um fenômeno específico, o que pode, sim, oferecer pistas relevantes para outras situações semelhantes, mas sempre respeitando as particularidades de cada contexto. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 14), essa abordagem permite "descobrir significados que escapariam em estudos baseados apenas em medições padronizadas", ressaltando seu valor no estudo da educação e dos processos formativos.

A coleta de dados está sendo realizada com estudantes do 4º ano do ensino fundamental, em uma escola municipal da cidade de Anápolis, Goiás. O objetivo central é analisar os indícios de aprendizagem sobre Educação Financeira por estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental participantes do Clube de Matemática, buscando oferecer conhecimentos que os auxiliem a desenvolver hábitos de consumo consciente, planejamento e responsabilidade financeira desde a infância..

A pesquisa utiliza a observação participante como técnica principal de coleta de dados, alinhada aos princípios da abordagem qualitativa. A observação é realizada diretamente no ambiente escolar, acompanhando a turma durante a realização das atividades planejadas no Clube de Matemática.O observador assume uma postura atenta e reflexiva, inserindo-se no cotidiano da turma, buscando captar ações, falas, expressões e atitudes que possam indicar níveis de interesse, engajamento, cooperação entre os colegas e construção de significados em torno dos conteúdos trabalhados.

Durante esse processo, é utilizado um diário de campo para o registro sistemático e detalhado das observações. As anotações buscam descrever as situações vivenciadas, incluindo a linguagem verbal e não verbal dos alunos, os momentos de participação ativa, as dúvidas expressas, os comentários espontâneos, as estratégias utilizadas pelos estudantes para resolver desafios e os sinais de envolvimento afetivo ou cognitivo com as atividades propostas.

As observações serão feitas ao longo de dois encontros, permitindo acompanhar possíveis indícios de aprendizagem. Esse acompanhamento contínuo possibilitará uma visão mais aprofundada sobre o processo educativo em questão, considerando o contexto, as interações e os significados construídos durante as experiências lúdicas. A observação permitirá compreender como a ludicidade pode influenciar o interesse dos estudantes por temas de educação financeira, tradicionalmente considerados abstratos ou distantes da realidade das crianças, e como esse processo pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, tomada de decisão e responsabilidade.

Considerações finais

Os resultados parciais indicam que a ludicidade promove maior engajamento, interesse e participação ativa dos alunos, além de favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, como raciocínio lógico, cooperação e autonomia. A integração entre teoria e prática, promovida pelo Clube de Matemática, mostra-se fundamental para a construção de significados, tornando o aprendizado mais acessível e significativo.

Conclui-se que o uso de práticas pedagógicas lúdicas constitui uma estratégia eficaz para aproximar conceitos matemáticos e financeiros da realidade das crianças, promovendo aprendizagem ativa e reflexiva. Como a pesquisa ainda está em andamento, os resultados finais desta investigação serão apresentados em trabalhos futuros.

Referências

BINSFELD, Carine Daiana. *O jogo como desencadeador de aprendizagem matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.* 2016. 85 f. Trabalho de Conclusão de Curso

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação:* uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez *et al.* 2. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

LOPES, Anemari Roesler Lursen Vieira (org.). *Clube de Matemática:* vivências nos anos iniciais do ensino fundamental. Volume 1. Curitiba: CRV, 2015

LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira *et al.* Ensinar e aprender o conceito de número nos anos iniciais: o clube de matemática. *Actio*: Docência em Ciências, Curitiba, v. 4, n. 3, p. 652–674, set./dez. 2019.

LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira; BOROWSKY, Halana Garcez; BINSFELD, Carine Daiana. O jogo como orientador da prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 24, n. especial, p. 176–191, set./dez. 2017.

LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira; CEDRO, Wellington Lima. É possível um clube de matemática que forme professores? *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 25, n. 59, p. 39–66, 2024. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/26632. Acesso em: 20 jun. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. O jogo e a construção do conhecimento matemático. *Ideias*, Campinas, n. 10, p. 45–53, 1992.

Formação inicial de professores de História no PIBID: um relato de experiências

Laura Silva Corredeira[401]

Letycia França Paz[402]

Resumo: O presente relato tem como objetivo compartilhar experiências vivenciadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido em escolas públicas de ensino fundamental e médio. As atividades realizadas evidenciaram a importância da prática docente como espaço de formação, possibilitando a articulação entre teoria e prática, bem como o desenvolvimento de competências pedagógicas e humanas. A atuação dos professores supervisores e coordenadores revelou-se essencial para o aprendizado, especialmente no incentivo a metodologias críticas e humanizadas, que dialogam com a realidade dos estudantes. As vivências em sala de aula mostraram que ensinar História vai além da transmissão de conteúdos, sendo também um processo de escuta, acolhimento e construção coletiva do conhecimento. Apesar dos desafios estruturais enfrentados pela escola pública, o PIBID demonstrou ser um instrumento indispensável para a formação inicial, reforçando a docência como compromisso social e transformador.

Palavras-chave: PIBID; formação docente; ensino de História; educação humanizada.

Introdução

O presente relato apresenta e analisa as experiências pedagógicas realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID[403]), desenvolvidas no Colégio Estadual Padre Fernando Gomes de Melo, localizado na cidade de Anápolis – GO, com turmas do Ensino Fundamental (7.º, 8.º e 9.º anos) e do Ensino Médio, a partir do final de 2024 e com intensificação das atividades em 2025. A pesquisa-ação aqui descrita ocorreu em uma escola situada num bairro periférico que, apesar das limitações estruturais, dispõe de uma biblioteca organizada e de professores comprometidos com práticas transformadoras, cenário que favoreceu a aproximação entre teoria e prática. Este trabalho é importante porque

[401] Graduanda do Curso de História, bolsista do PIBID, financiado pela CAPES. E-mail: lauralovebvb@aluno.ueg.br.

[402] Graduanda do Curso de História, bolsista do PIBID, financiado pela CAPES. E-mail: letycia.paz@aluno.ueg.br.

[403] Duração: 2024 a 2026, subprojeto interdisciplinar História/Geografia da UnUCSEH. Coordenador (a): Roseli Martins Tristão.

evidencia como a inserção supervisionada de licenciandos em contextos escolares concretos contribui para a formação inicial, permitindo a construção de saberes pedagógicos que consideram a dimensão afetiva, as realidades socioculturais dos estudantes e a dimensão política do ensino de História. Os objetivos principais são: compartilhar as vivências das autoras; analisar o papel das metodologias críticas e humanizadoras no engajamento estudantil; e refletir sobre contribuições do PIBID para a formação docente e para práticas que enfrentem desigualdades educacionais.As razões para a elaboração do relato emergem da necessidade de superar a dissociação entre conteúdos escolares e a vida dos alunos — ilustrada aqui por práticas que vinculam temas como racismo e Iluminismo ao cotidiano discente (por exemplo, o uso de músicas do rap e atividades que conectam o lema da Revolução Francesa às experiências dos estudantes) — e de registrar instrumentos de trabalho, como o diário de bordo, e ações coletivas (oficinas e eventos como o Dia da Consciência Negra) que promovem protagonismo estudantil. Com isso, o relato pretende situar o leitor no contexto das intervenções, explicitar seus fundamentos teóricos e práticos e oferecer subsídios para a reflexão sobre a formação inicial de professores em contextos de vulnerabilidade social.

Desenvolvimento

O campo de atuação do PIBID é uma escola pública localizada em um bairro periférico, marcada por dificuldades sociais e estruturais, mas também por potencialidades, como uma biblioteca organizada e professores comprometidos com a transformação da realidade de seus alunos. Esse espaço, ao mesmo tempo desafiador e acolhedor, constituiu-se em cenário de descobertas e experiências formativas que ampliaram a compreensão sobre a docência e o ensino de História.

As turmas acompanhadas variaram do Ensino Fundamental II (7.º, 8.º e 9.º anos) ao Ensino Médio (1.ª, 2.ª e 3.ª séries), revelando uma diversidade de faixas etárias, expectativas e formas de interação com o conhecimento histórico. Essa pluralidade de contextos exigiu flexibilidade pedagógica e capacidade de adaptação, elementos fundamentais para a formação

docente. A presença das colegas de projeto tornou a experiência mais leve e colaborativa, e a orientação da professora Roseli Tristão foi essencial, pois, com paciência e sabedoria, ela demonstrava na prática princípios como compromisso, empatia e responsabilidade no processo educativo.

Entre os docentes da escola, destacou-se a atuação do professor de História Max Marquezan, nosso supervisor. Sua postura pedagógica, fundamentada na valorização da realidade dos estudantes, impactou profundamente nossa formação. Ele não se limitava à transmissão mecânica de conteúdos, mas buscava despertar a consciência crítica por meio de metodologias inovadoras. Ao trabalhar temas como o racismo, utilizava músicas do grupo Racionais MC's e do *rapper Sabotage*, criando pontes entre o conhecimento escolar e a cultura dos alunos. Essa prática aproxima os conteúdos da vida cotidiana, favorecendo a participação até de alunos considerados "difíceis". Um exemplo significativo dessa perspectiva é o material de alfabetização *Benedito e Jovelina*, desenvolvido em 1964, com influências freirianas. O Método Paulo Freire "assenta-se numa compreensão dialógica do ato educativo e também na realidade local dos alfabetizandos" (Brandão, 1991 *apud* Rodrigues; Rocha; Valdez, 2019, p. 109). De modo semelhante, quando os estudantes se reconhecem na linguagem utilizada em sala de aula, especialmente aqueles considerados mais "bagunceiros" ou "difíceis", passam a elaborar comentários críticos e perspicazes, pois o raciocínio flui de maneira mais natural e significativa.

Outro momento emblemático ocorreu durante uma aula de Iluminismo no 8.º ano B. Inicialmente distante da realidade dos estudantes, o tema ganhou sentido quando o lema da Revolução Francesa — "Liberdade, Igualdade e Fraternidade" — foi relacionado ao cotidiano escolar. O debate provocou um relato marcante de uma aluna negra, que narrou a violência policial sofrida por ela e dois amigos, um deles com deficiência. Essa experiência demonstrou que, quando os conteúdos não se configuram como símbolos vazios e, outrossim, se conectam à realidade discente, surgem aprendizagens significativas sem a perda de motivação . Como destaca Dewey (1985, p. 149): "A segunda consequência da apresentação puramente externa da matéria é a falta de motivação. [...]".

Além das observações em sala de aula, o uso do diário de bordo — sugerido pela coordenadora do subprojeto — foi essencial para registrar vivências, refletir criticamente e ampliar a compreensão sobre os processos de ensino-aprendizagem. Essa prática revelou-se valiosa para desenvolver habilidades de análise, autoavaliação e construção da identidade docente.

As experiências vivenciadas dialogam com a reflexão de Fonseca (2003, p. 104), segundo a qual "a experiência de projetos redimensiona a ação do professor, uma vez que os alunos envolvidos em uma atividade que tem significado e que lhes interessa solicitam outras formas de interação do professor". Da mesma forma, Spagolla (2009) reforça que "uma dimensão fundamental de uma educação humanizada e humanizadora induz a necessidade de rever os métodos, procedimentos pedagógicos [...] esquecendo-se de que o homem é um ser, cuja intelectualidade e emoção fundem-se trazendo implicações no desenvolvimento educativo".

Nesse processo, os desafios da escola pública — como carência de recursos, desigualdades sociais e contextos familiares complexos — não foram vistos como barreiras intransponíveis, mas como oportunidades de reflexão sobre a função social da educação. Como lembra Rüsen (2016), no campo da didática da História, a aprendizagem é o fundamento do ensinar e só se concretiza quando dialoga com as vivências dos sujeitos.

Assim, o PIBID vem se revelando uma experiência formativa essencial, que evidenciou o papel da docência como prática social e humanizadora. Mais do que transmitir conteúdos, ser professor significa construir pontes entre o conhecimento histórico e a vida dos estudantes, exercendo uma função transformadora que alia teoria, prática, afetividade e criticidade.

Considerações finais

O trabalho no PIBID nos permitiu participar de apresentações junto aos alunos, fortalecendo ainda mais a integração entre teoria e prática. Além disso, estamos trabalhando na organização de um evento para o Dia da Consciência Negra, onde haverá oficinas,

apresentações, arte e reafirmação cultural. Essas atividades nos ensinaram que planejar não significa apenas organizar conteúdos, mas criar experiências significativas, capazes de despertar o interesse e a curiosidade dos estudantes. Nesse sentido, o acompanhamento da coordenadora do subprojeto foi fundamental, pois ela nos mostrava, com base em sua própria prática, como transformar ideias pedagógicas em ações concretas.

Essa experiência ficará marcada em nossa memória com gratidão e carinho. Mais do que uma etapa obrigatória na formação acadêmica, o PIBID representou um encontro com a essência do ser professor. Perceber a potência da História como disciplina capaz de fomentar a criticidade, compreender a importância da afetividade na relação com os alunos e reconhecer o papel da escola como espaço de transformação social foram aprendizagens que moldaram minha identidade docente.

Concluímos este relato reafirmando que o PIBID é uma experiência indispensável para a formação inicial de professores. Ele nos coloca em contato direto com os desafios e as possibilidades da educação brasileira, ao mesmo tempo em que nos ensina a olhar para o futuro com esperança e responsabilidade. Como futuras professoras, levamos conosco a certeza de que a docência é mais do que uma profissão: é um compromisso ético com a formação de sujeitos críticos, humanos e conscientes de seu papel no mundo.

Agradecimentos

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio e pela concessão da bolsa, que possibilitou a realização deste projeto. O incentivo da CAPES foi fundamental para o desenvolvimento das atividades do PIBID e para o fortalecimento de nossa formação docente, contribuindo para a construção de uma educação pública de qualidade e socialmente comprometida.

Referências

DEWEY, John. *Experiência e natureza; Lógica*: a teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e educação; Teoria da vida moral. Tradução de Murilo Otávio Rodrigues Pais Leme, Anísio Spinola Teixeira, Leonidas Gontijo de Carvalho. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Os Pensadores).

FONSECA, Selva Guimarães. Interdisciplinaridade, Transversalidade e ensino de História. *In: Didática e Prática de ensino em história*: Experiência, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 99-108.

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro; ROCHA, Juliano Guerra; VALDEZ, Diane. Benedito e Jovelina: a história da alfabetização de trabalhadores rurais em Goiás nos anos sessenta (século XX). *Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf*, Belo Horizonte, v. 1, n. 11, p. 100–123, jul./dez. 2019.

RÜSEN, Jörn. *Contribuições para uma teoria da didática da história*. Organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt; Estevão de Resende Martins. Curitiba: W. A. Editores Ltda, 2016.

SPAGOLLA, Rosimeiri de Paula. *Afetividade*: por uma educação humanizada e humanizadora. Dia a Dia e Educação. Curitiba, 2009.

Estrutura da sociedade capitalista contemporânea e condições de trabalho dos pedagogos

Letícia Carvalho Silvestre Macêdo[404]
João Roberto Resende Ferreira[405]

Resumo: O presente artigo apresenta uma pesquisa em andamento, a qual se trata de um trabalho de conclusão de curso (TCC). Esse projeto de TCC busca compreender a estrutura da sociedade contemporânea no campo do trabalho, para que seja possível apontar, também, as condições de trabalho dos pedagogos nessa sociedade. Na busca por responder a seguinte questão "Como é a estrutura da sociedade capitalista contemporânea e quais as condições de trabalho dos pedagogos nessa sociedade?" elegeu-se a historiografia marxista e a pesquisa bibliográfica para atingir tal objetivo. Esse trabalho se justifica considerando a necessidade de aprofundamento de entendimento da racionalidade neoliberal, e a preservação das categorias trabalho, mais valia e alienação, que se encontram presentes em todas as esferas da vida social atual. Por isso, justifica investigar essa forma de desenvolvimento da precarização do trabalho que tem sido garantido pelo avanço do neoliberalismo, que embora apareça no discurso oficial como progresso, sintetizam as determinações regressivas em torno da formação humana.

Palavras-chave: sociedade; contemporânea; capitalismo; trabalho; pedagogos.

Introdução

O trabalho de conclusão de curso apresentado nesse artigo tem como foco compreender a estrutura da sociedade contemporânea, realizando essa análise no contexto mais amplo dessa sociedade capitalista atual, marcada pelo avanço das políticas neoliberais e pelo consequente desmonte do Estado, uma vez que esses processos incidem nas condições de trabalho dos pedagogos. No município de Anápolis-GO, como em muitas cidades brasileiras, os professores enfrentam condições de trabalho cada vez mais precarizadas: baixos salários, acúmulo de funções, sobrecarga de atividades burocráticas e pedagógicas, além da falta de infraestrutura e apoio institucional.

[404] Graduando do Curso de Pedagogia E-mail: leticiahcsmacedo@gmail.com.
[405] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia. Doutor em Educação Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: joao.ferreira@ueg.br.

O conceito de neoliberalismo é entendido no presente trabalho como a fase mais radical do modo de produção capitalista na qual se manifesta sua forma mais desenvolvida e por isso sensível de percepção de destacar suas ações e contradições na forma de produção e reprodução da vida social. Desse modo, essas ações ficam evidentes, quando analisadas atentamente para o processo de organização do trabalho e suas reconfigurações. Conforme Marx, (2004), partimos do pressuposto de que, de modo geral, historicamente as relações sociais do capitalismo estão estruturadas em um processo de exploração do trabalho humano, constituído em duas classes distintas: um dos proprietários e a outra dos trabalhadores proprietários apenas de sua força de trabalho.

Partindo desse pressuposto, entendemos que as condições atuais de trabalho do pedagogo não são fruto do acaso, mas sim o reflexo de uma organização do papel do Estado no contexto do neoliberalismo, onde o público é progressivamente criticado em favor da valorização do privado. Segundo a literatura consultada, Anderson (1995), o neoliberalismo, enquanto projeto político e econômico hegemônico, busca reduzir o papel do Estado nas políticas sociais, priorizando o ajuste fiscal, a austeridade e a lógica do mercado. Na educação, embora isso já acontecesse antes, com o neoliberalismo questões como a desresponsabilização do Estado em garantir uma escola pública de qualidade, a imposição de metas e avaliações padronizadas, a intensificação do trabalho do pedagogo e a transferência de responsabilidades para os próprios professores, que são cobrados por resultados sem receberem os recursos necessários, se tornam mais frequentes e radicais.

Dessa forma, o trabalho do pedagogo na escola pública, especialmente em Anápolis-GO, é atravessado pelas contradições de um sistema que, ao mesmo tempo em que exige qualidade e eficiência, nega as condições materiais para que o professor possa realizar seu trabalho. A pesquisa, portanto, busca analisar como essas contradições estruturais do capitalismo, intensificadas pelo neoliberalismo, impactam o cotidiano dos professores, contribuindo para a precarização do trabalho e para a alienação da prática pedagógica.

Desenvolvimento

Metodologia

Abordagem da Pesquisa: Qualitativa

Para a pesquisa em questão elegeu-se a abordagem qualitativa, uma vez que a mesma busca compreender fenômenos sociais. Segundo Groppo (2006) as ciências humanas desenvolveram novas formas de investigação, durante o século XX, que consideram as motivações e valores humanos na pesquisa. Uma das bases dessa mudança foi a dialética, uma vez que a epistemologia marxista é uma das principais epstemologias aplicadas a pesquisa em educação.

> Nestas metodologias, o pesquisador participa, compreende e interpreta. Cada caso é tido como único, particular e não-repetível. Não cabe aqui a proposta de uma lei "geral" ou universal que poderia predizer casos análogos futuros (como no modelo quantitativo). O exemplo, o caso ou a situação estudada podem tão somente ajudar na compreensão de outros tantos casos, ou colaborar na compreensão de um dado problema mais geral (Groppo, 2006, p. 61).

Para que seja possível discorrer sobre as condições de trabalho dos pedagogos, se faz necessário uma compreensão da sociedade em que esse trabalho acontece, a abordagem qualitativa permite que os dados sejam entendidos como parte de um contexto fluente, se mostrando, portanto, a mais adequada para esta pesquisa.

Procedimentos metodológicos da Pesquisa

Devido a fatores como tempo e profundidade, elegeu-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, seguindo os critérios elencados por Groppo (2006). Para que a pesquisa bibliográfica seja utilizada como fonte para a pesquisa científica, inicialmente desenvolve-se o seguinte processo de levantamento de fichas bibliográficas:

> [...] encabeça cada ficha os dados completos do livro, capítulo ou artigo em análise; - pode se colocar no verso da ficha (caso ela não seja um arquivo eletrônico): biblioteca onde encontrou o livro (principalmente quando é raro), seu sumário, notas pessoais, juízos críticos, extratos do prefácio etc. - organizar as fichas em ordem alfabética por sobrenome do autor e/ou por assunto (no caso de arquivos eletrônicos, podemos criar pastas as quais dividem as fichas por assunto) (Groppo, 2006, p. 26).

De posse e da organização dos dados catalogado, é preciso também, tendo como continuidade o seguinte processo de desenvolvimento da documentação:

> [...] exatidão: indicar com objetividade e precisão os documentos e trechos citados; - utilidade: procurar identificar o que é útil em cada material, por exemplo, copiando trechos que possivelmente serão citados no projeto de pesquisa ou na dissertação; mas é preferível pecar pelo excesso do que pela falta, principalmente quando a obra é de acesso difícil; - integridade: não deixar nada de lado que pode ser útil ao trabalho, inclusive qualquer ideia crítica, hipótese ou pensamento pessoal suscitado pela leitura (Groppo, 2006, p. 27).

A presente pesquisa buscará através da pesquisa bibliográfica explicar algumas das características, processos e conceitos que constituem a sociedade contemporânea, buscando identificar, também, a incidência desses fenômenos nas condições de trabalho dos pedagogos, seguindo os critérios necessários para tais objetivos.

Fundamentação teórica: construção inicial

Trabalho alienado

Para que a pesquisa de desenvolva é importante conhecermos sobre as condições de trabalho em geral, na sociedade capitalista, para também analisar o trabalho do pedagogo nessa sociedade. Para isso, apresento uma síntese com as principais características do contexto social do trabalho com base nos estudos de Marx e Engels (2017) e Marx (2013), como parte da fundamentação teórica da pesquisa.

As condições de trabalho impostas pela revolução burguesa foram definidas em função do lucro e da acumulação do capital centralizada nas mãos dos proprietários dos meios de produção. O processo histórico de concentração de riqueza e poder nas mãos de uma pequena elite, por meio da expropriação dos meios de produção e da força de trabalho dos trabalhadores, se denomina acumulação primitiva.

Esse processo envolveu a expropriação violenta das terras e recursos naturais dos povos colonizados e camponeses, impulsionado pela criação de leis e instituições que garantiam a propriedade privada e a livre circulação de mercadorias, além da exploração intensiva de recursos naturais e humanos.

Embora Para Marx (2013) a acumulação primitiva tenha sido um momento crucial na história do capitalismo, pois permitiu a criação das condições necessárias para o surgimento da produção capitalista e da luta de classes, teve consequências profundas e duradouras, incluindo a desigualdade social, a pobreza, a exclusão política e econômica, e a degradação ambiental.

A acumulação do capital segue se alimentando do trabalho alienado, ou seja, aquele que atende apenas aos interesses da classe dominante. A extração da mais valia é o processo pelo qual essa acumulação se dá. Os proprietários burgueses extraem do trabalhador sua força de trabalho, em condições desumanas de trabalho, com horários exaustivos, visando a acumulação do lucro da produção nas mãos da classe dominante. Ao estabelecer o trabalho assalariado a burguesia garante que apenas uma mínima parte do lucro seja direcionado ao trabalhador, ou seja o proletariado fica com o mínimo do lucro que seu trabalho produz.

> Não resta a mínima dúvida de que a tendência do capital, tão logo o prolongamento da jornada de trabalho lhe esteja definitivamente vedado por lei, de ressarcir-se mediante a elevação sistemática do grau de intensidade do trabalho e transformar todo aperfeiçoamento da maquinaria em meio de extração de um volume ainda maior de força de trabalho, não tardará a atingir um ponto crítico, em que será inevitável uma nova redução das horas de trabalho. Por outro lado, a enérgica marcha da indústria inglesa de 1848 até os dias de hoje, isto é, no período da jornada de trabalho de 10 horas, superou o período de 1833 a 1837, ou seja, o período da jornada de trabalho de 12 horas, numa proporção muito maior do que o último período superara o meio século transcorrido desde a introdução do sistema fabril, ou seja, o período da jornada de trabalho ilimitada (Marx, 2013).

Percebe-se que historicamente as jornadas de trabalho se constituem dentro dessa lógica de exploração, a exploração do proletariado é condição fundamental para a acumulação do capital nas mãos da burguesia, essa lógica é percebida na esfera social, quando o trabalhador tem a sua relação com a produção histórica e cultural da sociedade resumida aos interesses burgueses, em outras palavras, quando suas jornadas de trabalho são tão exaustivas e intensas, que o seu tempo se torna limitado a produção da sua sobrevivência em detrimento de seu aprimoramento intelectual.

A sociedade capitalista por sua vez reverbera o discurso da meritocracia, fortalecido pelo processo de culpabilização da vítima, onde o individualismo reforça que o indivíduo é culpado por sua condição financeira ou de vulnerabilidade social, uma vez que isso é consequência de todo esse processo acima descrito.

Trabalho e trabalho pedagógico

Em seu texto “A natureza do trabalho pedagógico” Paro (1993), se fundamenta em Marx, considerando o trabalho uma atividade adequada a um fim, sendo então uma característica essencialmente humana, e também, o que empresta ao homem sua característica histórica, pois é através do que o homem produz pelo trabalho que o mesmo transcende do meramente natural e transforma o seu meio, se distinguindo dos animais:

> Isto porque conceituamos o animal em sua finitude natural. Com o homem a coisa é diferente. O homem de hoje é substancialmente diferente, substancialmente outro em relação ao homem de cem anos atrás. Isto porque o conceito de homem não se detém em sua finitude corpórea ou natural. O homem é a sua “porção” natural e aquilo que ele produz (Paro, 1933, p. 103).

No processo de trabalho estão envolvidos elementos da natureza e do próprio homem, o que é uma característica social, já que nenhum homem é capaz de produzir diretamente sua existência. E precisa-se da força de trabalho do homem para todo esse processo onde o mesmo

tem que produzir mais que sua subsistência, mais que o necessário para sua própria força de trabalho. A energia do próprio homem é, portanto, parte dos meios de produção.

Ao distinguir o objeto de trabalho, ou seja, a própria matéria que se incorpora no processo final através do trabalho humano, e os instrumentos de trabalho que são utilizados pelo homem nesse processo, é possível perceber que o primeiro se incorpora no produto final pois é transformado no processo, já o segundo não se incorpora ao produto final, mas tem a força de trabalho do homem incorporada. Quando o objeto de trabalho tem trabalho humano incorporado é matéria-prima.

Já o trabalho pedagógico se trata de um trabalho não material, cuja produção e o consumo se dão simultaneamente, assim como o trabalho de um ator ou palhaço, seu produto não é um objeto tangível, mas um serviço. Porém esse trabalho acaba assumindo alguma corporeidade para entrar no mundo capitalista como, por exemplo, os livros.

O trabalho pedagógico escolar não pode, portanto, ser submetido, se não formalmente na escola privada, a sociedade capitalista, em função de sua própria natureza.

Paro (1993) nos mostra que a aula, embora seja paga na escola privada, enquanto mercadoria, e o serviço prestado e avaliado na escola pública e, também, privada, não pode ser o produto do processo da educação, mas é o trabalho pedagógico em si, ou seja, a atividade que dá origem ao produto. A educação é, portanto, a apropriação de um saber historicamente produzido e a escola provê educação.

Essa visão de aula como mercadoria é uma concepção tradicional e vem da tendência na sociedade capitalista a reduzir todas as relações sociais em relação de compra e venda, em que a natureza complexa do processo pedagógico fica encoberta na ausência de uma avaliação mais específica.

Em uma analogia ao mundo da produção material o aluno seria um objeto de trabalho o qual passa pelo processo do trabalho pedagógico que o transforma, porém o aluno difere do objeto de trabalho no mundo material pois tem a sua especificidade humana, sendo assim, não é apenas consumidor ou objeto de trabalho, mas sujeito produtor ou coprodutor de tal atividade.

O processo de trabalho pedagógico diz respeito à personalidade do educando não material, a refutação da ideia de que o produto não se separa da produção é a mudança que o educando sofre no trabalho pedagógico levando os conhecimentos consigo, os consumindo, não apenas instantaneamente já que se estende para além da produção:

> De qualquer forma, se o processo de trabalho pedagógico se realizou a contento, consideramos que o educando que "sai" do processo é diferente daquele que aí entrou. É esta diferença que constitui verdadeiramente o produto da educação escolar. A conseqüência desse conceito de produto pedagógico é a refutação da idéia de que, no processo de trabalho pedagógico, o produto não se separa da produção. Na verdade, esta separação se dá de fato, na medida em que, para além do processo, permanece algo que é utilizado pelo educando pela vida a fora. É claro que tal separação não se dá nos moldes absolutos em que se verifica na produção material. Nesta, há um intervalo entre produção e consumo, de tal forma que o produto se destaca completamente da produção (Paro, 1993, p. 106).

A subordinação do processo pedagógico ao capital de forma real, se dá, portanto, a custo da descaracterização do mesmo já no processo de produção material. Essa subordinação é formal quando a concepção passa a ser do capital e a execução do trabalhador passa a seguir o ritmo do capital no trabalho, há no trabalho pedagógico, o saber de saber fazer, que se incorpora nas técnicas e meios de ensino e que é suscetível a ser dividido e apropriado pelo capital, e o saber que se passa, que possui características de objeto de trabalho.

Esse segundo opõe resistência à apropriação radical do saber e da subordinação real ao capital, a escola privada investe capital no professor que é um trabalhador produtivo, a mesma conta com o lucro desse trabalho, ou seja, mais valia para o proprietário, mas na escola pública o empregado é o estado que não aplica o capital para conferir lucro:

> Existe outro aspecto do trabalho pedagógico que tem relação com tudo o que foi dito até aqui, mas que não diz respeito precisamente à natureza de seu conteúdo e sim à "forma social" (Marx) que ele assume em nossa sociedade. A esse respeito, muito embora ensino público e ensino privado estejam inseridos na mesma sociedade capitalista, que possui regras específicas de funcionamento, há que se captar a diferença fundamental que existe na relação social a que está submetido um e outro. Independentemente do conteúdo de seu trabalho, o professor da escola

> particular é trabalhador produtivo, na medida em que tal trabalho produz mais valia para o proprietário da escola. Na escola pública, o empregador é o Estado. Este não aplica na educação para auferir lucro; o dinheiro gasto no pagamento dos professores não é empregado como capital, já que não se objetiva a produção de mais-valia. O trabalho do professor da escola pública é, pois, considerado trabalho não produtivo (Paro, 1993, p. 108).

O professor se torna então não produtivo nessa realidade, o que dificulta a luta por melhorias para tal classe, pois não há como pressionar o estado. Greves, por exemplo, na escola privada paralisam os lucros forçando o proprietário a reagir, mas para o estado já não existe lucro, portanto, para o professor da rede privada é possível alcançar melhorias com uma luta no âmbito apenas econômico corporativo, ou seja, salário e condições de trabalho, mas o da rede pública precisa avançar mais atingindo o nível de consciência e prática política que contemplem a articulação com os interesses dos usuários e seus serviços.

O neoliberalismo

Para o entendimento do quadro geral em que se encontra o pedagogo, e do trabalho do mesmo, se torna indispensável compreender melhor a lógica política a qual esses processos estão subordinados ou seja, o neoliberalismo. Trata-se de uma ordem em que o capital utiliza para garantir sua perpetuação e acumulação. Dentre suas principais características encontra-se um processo de privatização. Apresento aqui algumas características desse projeto político.

Segundo Anderson, (1995), o texto de origem do neoliberalismo foi escrito em 1944 por Friedrich Hayek, intitulado como “O Caminho da Servidão”. O neoliberalismo surge como reação teórica e política ao Estado intervencionista e de bem-estar social, baseados no keynesianismo, que defendia a intervenção do estado na esfera econômica e social.

Esse modelo de bem-estar social do pós-guerra chega a sua grande crise em 1973, combinando baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação. A partir de então as ideias neoliberais ganham terreno: “O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim,

em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas." (Anderson, 1995).

Segundo o neoliberalismo a estabilidade monetária deveria ser a principal meta de qualquer governo, para isso seria necessária a contenção dos gastos com bem-estar, a restauração da taxa "natural" de desemprego e reformas fiscais de reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. Visando uma desigualdade "saudável" que voltasse a dinamizar as economias avançadas.

O programa neoliberal, que estava em desenvolvimento durante a década de 1970, em que o bem-estar social ainda era o remédio escolhido para as crises econômicas pela maioria dos governos da OCDE – Organização Europeia para o Comércio e Desenvolvimento, encontra, em 1979, a oportunidade fundamental em seu processo de hegemonia:

> Na Inglaterra, foi eleito o governo Thatcher, o primeiro regime de um país de capitalismo avançado publicamente empenhado em pôr em prática o programa neoliberal. Um ano depois, em 1980, Reagan chegou à presidência dos Estados Unidos. Em 1982, Kohl derrotou o regime social liberal de Helmut Schmidt, na Alemanha. Em 1983, a Dinamarca, Estado modelo do bem-estar escandinavo, caiu sob o controle de uma coalizão clara de direita, o governo de Schluter. Em seguida, quase todos os países do norte da Europa ocidental, com exceção da Suécia e da Áustria, também viraram à direita. A partir daí, a onda de direitização desses anos tinha um fundo político para além da crise econômica do período (Anderson,1995).

O ideário do neoliberalismo havia sempre incluído, como componente central, o anticomunismo mais intransigente de todas as correntes capitalistas do pós-guerra, desta forma, para os Estados Unidos, onde quase não existia um Estado de bem-estar do tipo europeu, a prioridade neoliberal era derrubar o regime comunista na Rússia, quebrando a economia soviética.

O modelo inglês, por outro lado, foi o mais puro e pioneiro na prática como governo neoliberal:

> Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos,

> aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente – esta foi uma medida surpreendentemente tardia –, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. Esse pacote de medidas é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado (Anderson, 1995).

Estas, e outras experiências, inclusive no continente europeu, demonstram a hegemonia alcançada pelo neoliberalismo como ideologia:

O neoliberalismo havia começado tomando a social-democracia como sua inimiga central, em países de capitalismo avançado, provocando uma hostilidade recíproca por parte da social-democracia. Depois, os governos social-democratas se mostraram os mais resolutos em aplicar políticas neoliberais. Nem todas as social-democracias, bem entendido (Anderson, 1995).

> O neoliberalismo teve êxito em deter aa grande inflação doa anos 1970, devido a derrota do movimento sindical, além da contenção de salários e a grande taxa de desemprego: "A taxa média de desemprego nos países da OCDE, que havia ficado em torno de 4% nos anos 1970, pelo menos duplicou na década de1980." (Anderson, 1995).

Em deflação, lucros, empregos e salários, podemos dizer que o programa neoliberal obteve êxito, embora tenham sido ações com um fim histórico determinado de reavivar o capitalismo: "Nesse aspecto, no entanto, o quadro se mostrou absolutamente decepcionante. Entre os anos 1970 e 1980 não houve nenhuma mudança – nenhuma – na taxa de crescimento, muito baixa nos países da OCDE." (Anderson, 1995). Mesmo com as institucionalizações criadas em favor do capital, acumulação, ou seja, investimento produtivo não cresceu nos anos 1980, mas caiu em relação aos anos 1970:

> No conjunto dos países de capitalismo avançado, as cifras são de um incremento anual de 5,5% nos anos 60, de 3,6% nos anos 70, e nada mais do que 2,9% nos anos 80. Uma curva absolutamente descendente. Cabe perguntar por que a recuperação dos lucros não levou a uma recuperação dos investimentos. Essencialmente, pode-se dizer, porque a desregulamentação financeira, que foi um

> elemento tão importante do programa neoliberal, criou condições muito mais propícias para a inversão especulativa do que produtiva (Anderson, 1995).

O neoliberalismo é um movimento inacabado, considerando assim seu fracasso econômico, e seu êxito social, político e ideológico, o que chamamos de hegemonia. Esse processo cria sociedades cada vez mais desiguais. No campo da educação ele promove a lógica do mercado transformando a escola pública em uma espécie de "empresa", e os professores como "executores de metas", a lógica neoliberal leva a precarização do trabalho do pedagogo (baixos salários, falta de concurso e sobrecarga de trabalho), além da pressão por resultados e metas de desempenho impostos pelas avaliações externas de grande escalas e exigências de alto índices de aprovação. Levando ainda a desobrigação do Estado transferindo a responsabilidade do sucesso e das demandas da escola pública para os professores sem o apoio necessário, reduzindo o papel do estado, com cortes de recursos, falta de investimentos e o incentivo a privatização por meio das PPS (Parcerias públicos privadas, as OS, ONGs, e fundações privadas, como Todos pela Educação, Fundação Bradesco, Itaú, dentre outras.

Considerações finais

Como fruto do rumo que a pesquisa apresenta é possível inferir que o trabalho do pedagogo na escola pública, como em Anápolis-GO, insere-se nas contradições do neoliberalismo: ao mesmo tempo em que o Estado exige qualidade e eficiência dos professores, nega as condições materiais para o exercício do trabalho, promovendo uma intensificação da exploração e a alienação do trabalhador.

O neoliberalismo, portanto, atua como uma forma contemporânea de aprofundamento das contradições do capitalismo, afetando diretamente o trabalho pedagógico. Os professores são pressionados a produzir resultados (aprovação, boas notas, cumprimento de metas) sem a devida valorização salarial ou condições adequadas de trabalho, o que revela a subordinação da educação às demandas do mercado e a transformação do professor em executor de tarefas e cumpridores de metas.

Como nos aponta Marx e Engels (2017) essa realidade só pode ser efetivamente superada por meio de uma transformação estrutural da sociedade, que não será alcançada por ajustes superficiais no sistema, mas por sua superação através da ação coletiva consciente da classe trabalhadora. Isso implica a organização política dos pedagogos e demais trabalhadores em torno de um projeto de sociedade que rompa com a lógica do capital, reestruture a relação entre trabalho e educação e promova a construção de uma nova ordem social baseada na igualdade, na coletividade e na emancipação humana.

Referências

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In:* SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). *Pós-neoliberalismo*: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9–23. Disponível em: https://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/giselle.souza/politica-social-ii/texto-1-balanco-do-neoliberalismo-anderson. Acesso em: 9 jun. 2025.

GROPPO, Luís Antonio; MARTINS, Marcos Francisco. *Introdução à pesquisa em educação*. Campinas; Americana: [s.n.], 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. 3. ed. São Paulo: Sundermann, 2017. 70 p.

MARX, Karl. *O capital*: crítica da economia política. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

PARO, Vitor Henrique. A natureza do trabalho pedagógico. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 103–109, jan./jun. 1993.

O uso de dicionários ilustrados no Ensino de Ciências da Natureza

Luany Pereira da Silva[406]
Sabrinna Aparecida de Queiroz Ferreira[407]
Cibele Pimenta Tiradentes[408]
Vera Lúcia Cardoso de Oliveira[409]

Resumo: O Ensino do sistema endócrino no Ensino Fundamental II apresenta desafios relacionados à abstração do conteúdo e à memorização de termos científicos, o que exige do professor estratégias diferenciadas para favorecer a aprendizagem. Nesse sentido, este relato de experiência tem como objetivo apresentar os resultados da proposta pedagógica realizada com as turmas dos 8º anos do Colégio Estadual Maria Aparecida Alves, localizada em Anápolis – GO, que consistiu na construção de um dicionário ilustrado sobre o sistema endócrino. A metodologia buscou aliar escrita e representação visual, favorecendo a organização do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e criativas.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa; Dicionário ilustrado; Ensino de Ciências.

Introdução

O ensino do sistema endócrino no Ensino Fundamental II apresenta desafios específicos, uma vez que envolve conceitos de difícil visualização e termos científicos que exigem maior esforço de memorização. Muitos estudantes demonstram dificuldade em compreender o funcionamento integrado das glândulas e hormônios, o que pode tornar o aprendizado fragmentado e pouco significativo. Estudos apontam que conteúdos abstratos da fisiologia humana, quando ensinados apenas de forma expositiva, geram dificuldades de assimilação e menor engajamento (Ferreira *et al.*, 2019).

Nesse cenário, torna-se fundamental que o professor adote metodologias diferenciadas que estimulem a participação ativa do aluno e favoreçam a construção do conhecimento de

[406] Graduando do Curso de Ciências Biológicas. E-mail: luany@aluno.ueg.br.
[407] Graduando do Curso de Ciências Biológicas. E-mail: sabrinna.ferreira@aluno.ueg.br.
[408] Mestre. E-mail: cibele.tiradentes@ueg.br.
[409] Mestre. E-mail: veralucia.oliveira@ueg.br.

forma criativa e contextualizada. As metodologias ativas são apontadas como caminhos para promover aprendizagens mais significativas, ao permitir maior envolvimento e protagonismo do estudante (Sartori; Pinheiro, 2022).

Com base nessa necessidade, este relato de experiência apresenta uma proposta pedagógica desenvolvida com as turmas dos 8º anos do Colégio Estadual Maria Aparecida Alves, em Anápolis – GO, a partir da construção de um dicionário ilustrado sobre o sistema endócrino. A atividade teve como objetivo facilitar a compreensão dos conceitos por meio da escrita e da representação visual, promovendo tanto a organização dos conteúdos quanto o desenvolvimento de habilidades cognitivas e criativas.

Metodologia

A atividade foi desenvolvida com as turmas dos 8º anos Colégio Estadual Maria Aparecida Alves, em Anápolis – GO, no componente curricular de Ciências. O objetivo foi propor uma estratégia diferenciada para o estudo do sistema endócrino, visando facilitar a compreensão de conceitos e a memorização de termos específicos.

A proposta consistiu na construção de um dicionário individual sobre o sistema endócrino. Cada aluno deveria providenciar um caderno pequeno destinado exclusivamente para essa finalidade. Nesse material, os estudantes registraram definições de vinte termos previamente selecionados: Adenoipófise, adrenalina, calcitocina, cortisol, epinefrina, estrogênio, hipófise, hipotireoidismo, insulina, ocitocina, ovário, pâncreas, paratireoide, paratormônio, prolactina, progesterona, testosterona, testículos, tireoide e vasopressina.

Além da definição escrita, solicitou-se que os termos relacionados as glândulas fossem acompanhados por desenhos ilustrativos, de forma a favorecer a associação entre linguagem e representação visual. Os termos que exigiram ilustração foram: adenoipófise, hipófise, ovário, paratireoide, pâncreas e testículos.

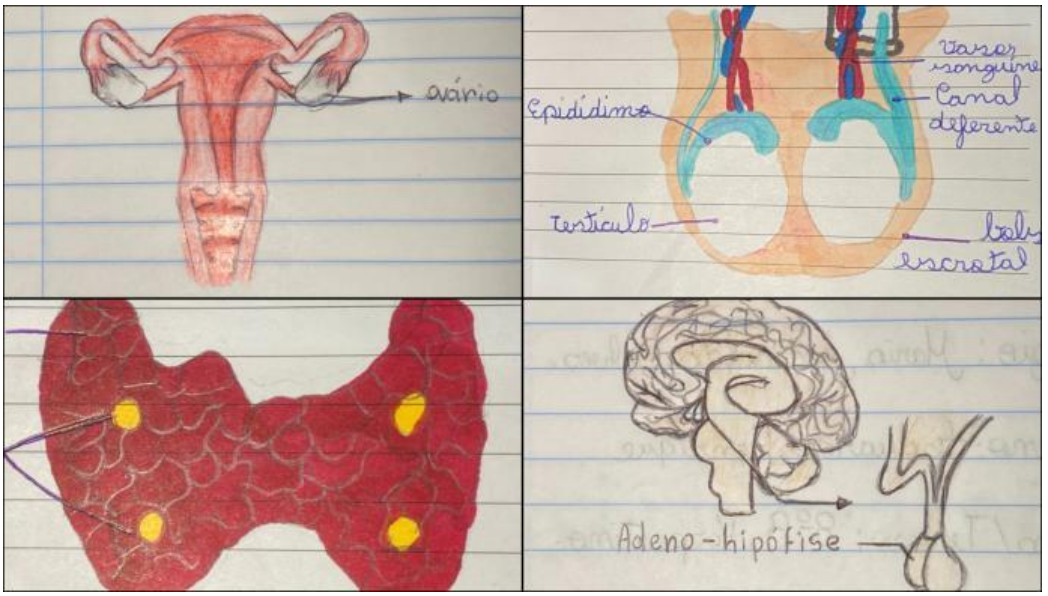
A atividade foi realizada de forma individual e extraclasse, com prazo de duas semanas para sua conclusão. Durante esse período, o professor ficou disponível para esclarecimentos e orientações, de modo a garantir o desenvolvimento adequado da proposta.

Resultados

A análise dos dicionários produzidos pelos estudantes permitiu observar diferentes níveis de envolvimento, dedicação e compreensão em relação à proposta. De modo geral, a atividade foi concluída pela maioria, mas com variações significativas na qualidade dos registros.

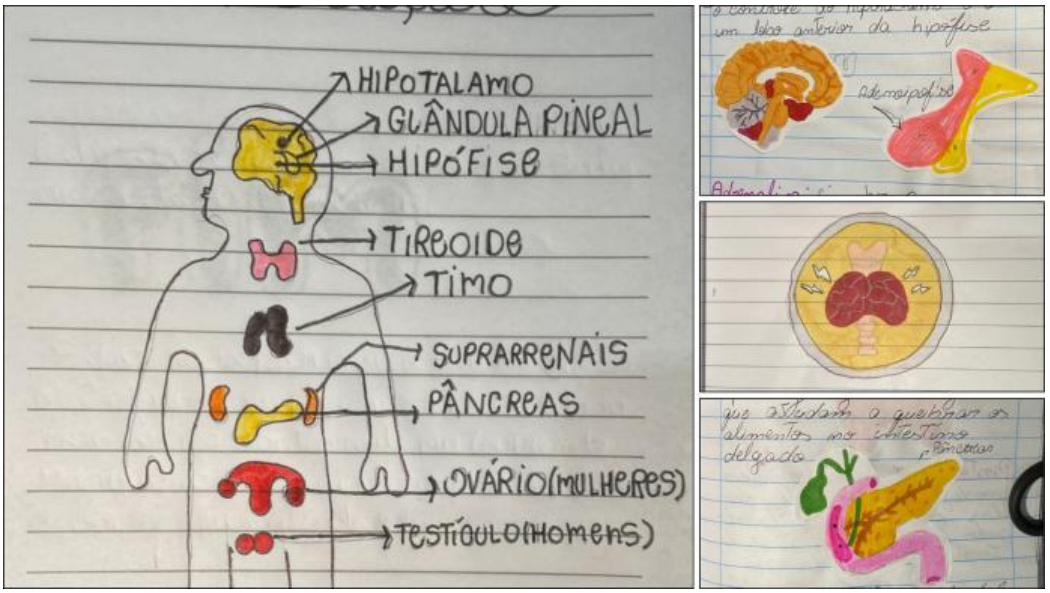
Em relação à apresentação, verificou-se que alguns alunos não demonstraram capricho quanto à organização das letras, à escrita dos termos e à elaboração dos desenhos. Por outro lado, houve produções que se destacaram pela dedicação, tanto na definição dos conceitos quanto na qualidade estética das ilustrações, as quais são apresentadas neste relato como exemplos visuais (Figuras 1 e 2).

Figura 1 - Dicionários ilustrados com representações das glândulas do sistema endócrino



Fonte: Autoria própria.

Figura 2 - Dicionários ilustrados com representações das glândulas do sistema endócrino



Fonte: Autoria própria.

No que se refere às definições, observou-se que muitos estudantes recorreram à internet, o que resultou em repetições de trechos idênticos em diferentes cadernos. Apesar de o pedido inicial ter sido apenas pela definição simples dos termos, alguns alunos extrapolaram, produzindo descrições extensas e detalhadas. Também foi identificado que parte da turma incluiu termos adicionais que não haviam sido solicitados.

Com relação às ilustrações, notou-se que a maioria representou à paratireoide e a tireoide em um único desenho, devido à proximidade anatômica dessas glândulas. Além disso, alguns alunos se recusaram a realizar os desenhos solicitados, enquanto outros produziram ilustrações de termos que não correspondiam a glândulas, chegando inclusive a desenhar moléculas hormonais.

Discussão

A experiência realizada revelou aspectos importantes sobre o processo de aprendizagem dos estudantes. A produção do dicionário mostrou-se uma estratégia capaz de

despertar o interesse da turma, principalmente ao aliar o registro escrito à ilustração, o que possibilitou uma aproximação entre a linguagem científica e a visual. Essa abordagem favoreceu não apenas a memorização de termos, mas também a compreensão do papel de cada glândula e hormônio no organismo humano, corroborando a proposta de uso do dicionário escolar como recurso para ampliar o vocabulário científico (Aguiar, 2017).

Entretanto, algumas dificuldades também foram identificadas. O uso da internet como fonte principal de consulta resultou em repetições e falta de autoria em várias produções, evidenciando a necessidade de orientar os estudantes sobre a seleção e interpretação crítica das informações. Essa problemática também é destacada em pesquisas sobre a prática pedagógica no uso da internet como recurso de aprendizagem (Conceição; Lindner, 2023).

Por outro lado, o fato de alguns alunos extrapolarem as orientações iniciais, acrescentando termos e realizando descrições mais detalhadas, evidencia o potencial da atividade para incentivar a autonomia e a curiosidade científica. Produções que se destacaram pela qualidade estética e pelo capricho confirmam que estratégias lúdicas e visuais podem ser eficazes no ensino de conteúdos complexos como o sistema endócrino.

Assim, a experiência aponta para a importância de investir em metodologias ativas que aproximem o estudante do conteúdo de forma significativa, proporcionando não apenas a memorização de termos, mas também a construção de um aprendizado mais sólido e contextualizado.

Considerações finais

O estudo do sistema endócrino envolve conceitos abstratos e termos de difícil memorização. A proposta do dicionário ilustrado mostrou-se um recurso pedagógico capaz de aproximar linguagem científica e criatividade, favorecendo a compreensão dos alunos.

Apesar de dificuldades como cópias de definições, falta de capricho e resistência em desenhar, muitos estudantes demonstraram autonomia, ampliaram conteúdos e produziram

registros significativos. A experiência evidenciou que metodologias ativas podem tornar o aprendizado mais acessível e despertar maior interesse pelo estudo das Ciências.

Referências

DA SILVA AGUIAR, Rebeka. O dicionário escolar como ferramenta de aprendizagem do vocabulário das ciências naturais no ensino fundamental ii. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological,* v. 4, n. 2, 2017.

DA SILVA CONCEIÇÃO, Simone; LINDNER, Edson Luiz. Prática pedagógica de professores do ensino fundamental no uso da internet como fonte de informação para pesquisa, na perspectiva da alfabetização científica. *Research, Society and Development*, v. 12, n. 11, p. e131121143443-e131121143443, 2023.

FERREIRA, Mirla Cristina; NASCIMENTO, Fernanda Alves; COSTA, Débora Kelly da Silva; SANTOS, Ana Cláudia dos. O estudo de glândulas endócrinas através de uma metodologia expositiva no Ensino Fundamental. *Anais do Congresso Nacional de Educação* – CONEDU, v. 6, 2019.

SARTORI, Érika Garcia; PINHEIRO, Rosa Aparecida. Metodologias ativas e o ensino de ciências: um levantamento bibliográfico em revistas nacionais da área de educação. *Sala 8: Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação,* v. 1, n. 3, p. 214-228, 2022.

Jogos, TDIC e ludicidade: inovações no ensino de Ciências para alunos com NEE

Luciene Rodrigues Ribeiro[410]
Clodoaldo Valverde[411]

Resumo: Este artigo analisa práticas pedagógicas inovadoras no ensino de Ciências para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco na integração entre ludicidade e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em contextos inclusivos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, que revisou sete estudos nacionais publicados entre 2016 e 2024 sobre jogos digitais, recursos lúdicos e estratégias acessíveis para estudantes com necessidades educacionais específicas, como deficiência intelectual, surdez e Transtorno do Espectro Autista. Os resultados evidenciam benefícios como maior engajamento, aprendizagem ativa, desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas, além da ampliação da acessibilidade. Também revelam desafios, como lacunas na formação docente, carência de infraestrutura tecnológica e necessidade de materiais adaptados. Para além da revisão, a pesquisa identificou tendências emergentes no uso de TDIC e ludicidade, lacunas ainda pouco exploradas, sobretudo no Ensino Fundamental , e possibilidades concretas de aplicação de tais recursos nesse segmento, mediante adaptações didáticas alinhadas ao Desenho Universal para Aprendizagem. Conclui-se que a articulação entre ludicidade e TDIC potencializa a aprendizagem inclusiva em Ciências, desde que acompanhada por políticas de formação continuada e suporte institucional.

Palavras-chave: ludicidade; TDIC; ensino de Ciências; inclusão; NEE.

Introdução

O ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental representa um espaço essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico, da curiosidade e da alfabetização científica das crianças. Nessa fase, conceitos como força, ciclo da água ou classificação dos seres vivos exigem estratégias que concretizem conteúdos abstratos e favoreçam a compreensão de estudantes em processo de alfabetização. Esse desafio ganha maior relevância diante da inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas (NEE),

[410] Graduanda do Curso de Pedagogia - Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior Email: Luciene.gb@gmail.com.
[411] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Física. Doutor em Física pela Universidade Federal de Goiás E-mail: Valverde@ueg.br.

que requerem práticas pedagógicas acessíveis, diversificadas e ajustadas a diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

Nesse cenário, o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) aliado à ludicidade configura-se como uma possibilidade inovadora para ampliar o acesso ao currículo, estimular o engajamento e favorecer aprendizagens significativas. Jogos digitais, simulações, vídeos interativos e recursos de realidade aumentada, quando planejados sob os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), contribuem para a construção de ambientes mais inclusivos e motivadores, em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A relevância deste estudo reside, portanto, em analisar como práticas pedagógicas que integram ludicidade e TDIC podem potencializar a aprendizagem de Ciências, especialmente em contextos de diversidade e inclusão. O trabalho fundamenta-se em referenciais clássicos, como Piaget e Vygotsky, que destacam a importância do brincar e da mediação social, e em Freire, que ressalta a necessidade de uma tecnologia voltada à autonomia crítica. Assim, busca-se compreender em que medida tais práticas contribuem para a formação integral dos alunos e para a construção de um ensino de Ciências mais acessível, atrativo e democrático.

O objetivo geral é analisar práticas pedagógicas inovadoras que articulem ludicidade e TDIC no ensino de Ciências, direcionadas à inclusão de estudantes com NEE. Como objetivos específicos, pretende-se: (i) investigar os efeitos de jogos digitais e atividades lúdicas no engajamento de alunos; (ii) examinar adaptações das TDIC que favoreçam a participação de estudantes com deficiência intelectual, surdez e Transtorno do Espectro Autista (TEA); e (iii) mapear barreiras e estratégias que influenciam a implementação dessas práticas no cotidiano escolar.

Referencial teórico

A ludicidade ocupa papel central no desenvolvimento infantil, sendo amplamente discutida por Piaget (1978) e Vygotsky (1984). Para Piaget (1978, p. 45), "o brincar é uma das formas mais eficazes de a criança assimilar o mundo, transformando a realidade em função de seus esquemas mentais". Nesse sentido, o jogo não é apenas diversão, mas um meio de construção de conhecimento. Já Vygotsky (1984) compreende o brincar como um espaço privilegiado de interação social e de ampliação da chamada "zona de desenvolvimento proximal", em que a criança avança em suas aprendizagens por meio da mediação do outro. Assim, brincar e aprender não se dissociam, mas se complementam em práticas pedagógicas que valorizam a criatividade, a interação e o desenvolvimento integral.

A contribuição de Paulo Freire também é essencial nesse debate. Para o autor, a tecnologia não deve ser reduzida a instrumento neutro, mas compreendida em sua dimensão crítica e emancipadora. Como destaca Freire (2006, p. 34), "não há ensino verdadeiro se não for capaz de suscitar a autonomia do sujeito, tornando-o protagonista de sua própria aprendizagem". Nesse sentido, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) devem ser integradas ao ensino de Ciências não como mero entretenimento, mas como meios para promover investigação, reflexão crítica e consciência social.

Outro referencial fundamental são os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), desenvolvidos pelo CAST (2018), que propõem a construção de currículos e práticas pedagógicas flexíveis, capazes de atender à diversidade dos estudantes. O DUA organiza-se em três eixos principais: múltiplos meios de representação, de ação e expressão e de engajamento. Aplicado ao ensino de Ciências, isso significa oferecer diferentes formas de apresentar conceitos (textos, imagens, vídeos, Libras), variadas maneiras de os alunos expressarem sua aprendizagem (relatórios, experimentos, simulações digitais) e múltiplas estratégias de motivação (jogos, projetos colaborativos, desafios investigativos).

As perspectivas atuais sobre a integração de ludicidade e TDIC reforçam esses princípios. Moran (2015) defende que metodologias ativas colocam o aluno no centro do

processo, tornando-o protagonista da aprendizagem. Mattar (2020) acrescenta que a aprendizagem baseada em jogos potencializa motivação e pensamento crítico, sobretudo quando se tratam de jogos educativos que exigem tomada de decisão fundamentada em evidências. Nesse mesmo horizonte, Fernandes e Valverde (2024) enfatizam que, em contextos inclusivos, a mediação docente deve articular ludicidade, linguagem e interação social, criando condições para que todos os estudantes participem de forma significativa.

Portanto, a fundamentação teórica aqui apresentada converge para um entendimento: jogos, TDIC e ludicidade, quando mediados de forma crítica e inclusiva, representam caminhos potentes para inovação no ensino de Ciências voltado a alunos com NEE.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo (Godoy, 1995; Kauark, Manhães e Medeiros, 2010). A abordagem qualitativa busca compreender o emprego das TDIC lúdicas no ensino de Ciências, especialmente em experiências voltadas à inclusão de estudantes com NEE. O caráter exploratório permite mapear um campo ainda pouco sistematizado, enquanto a dimensão descritiva se dedica a registrar características, benefícios e desafios dessas práticas.

A seleção dos materiais analisados foi realizada por meio de busca sistematizada em bases como Google Acadêmico, SciELO e anais de eventos científicos nacionais, contemplando trabalhos publicados entre 2016 e 2024, em português. Foram incluídos artigos, dissertações, teses e comunicações completas sobre ensino de Ciências na Educação Básica, com uso de TDIC e/ou atividades lúdicas e estratégias de acessibilidade para alunos com NEE. Foram excluídos documentos sem texto integral, em outros idiomas ou sem dados analíticos sistematizáveis.

Após triagem criteriosa de títulos, resumos e textos completos, sete estudos foram selecionados pela relevância metodológica e potencial de transferibilidade para os anos iniciais do EF. A análise dos dados seguiu a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016),

com categorização em eixos temáticos e interpretação à luz dos referenciais de Vygotsky, Freire, Piaget e do DUA (CAST, 2018). A codificação foi realizada de modo independente por dois avaliadores, com divergências resolvidas consensualmente para garantir rigor e confiabilidade.

A caracterização dos estudos analisados encontra-se sintetizada no Quadro 1.

Quadro 1 – Resumo de estudos que abordam o uso de recursos lúdicos, jogos digitais e TDIC como estratégias inclusivas no ensino de Ciências, com foco em alunos com deficiência intelectual, surdez e TEA

ID	Autores	Título	Revista/Eventos	Foco do Estudo
E1	SILVA, J.; FERRAZ, R.	A visão do professor sobre jogos digitais no Ensino da Matemática para alunos com deficiência intelectual: estado da arte.	Educ. Matem. Pesq., São Paulo, v. 21, n. 1, p. 180-196. 2019	Percepção de professores sobre jogos digitais em Matemática.
E2	AZEVEDO, L.; GARCIA, M.	O desenvolvimento de jogos como estratégia pedagógica para o Ensino de Ciências.	XIV ENPEC, Ensino e Aprendizagem de Conceitos Científicos, Caldas Novas – GO. 2023	Desenvolvimento de jogos digitais como recurso pedagógico.
E3	ESPINDOLA, A.; CARNEIRO, R.; KUHN, T.; ANTIQUEIRA, J.	Atividade lúdica para o ensino de ciências como prática inclusiva para surdos.	Revista Educação Especial, v. 30, n. 58, p. 485-498. 2017	Inclusão de alunos surdos no ensino de Ciências através de recursos lúdicos.
E4	FÜRSTENAU, A.; HOFFMANN, T.	A ludicidade como estratégia didática docente: possibilidades no ensino de Ciências nos anos finais do ensino fundamental.	Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, v. 13, n. 1. 2024	Estratégias didáticas lúdicas no ensino de Ciências.
E5	FIGUEREDO, G. L.	Integração das TDIC no ensino de Ciências sob o viés da educação humanista: contribuições de Paulo Freire.	CONEHD – Convergências: Estudos em Humanidades Digitais, v. 1, n. 4, p. 165-180. 2024	TDIC no ensino de Ciências com foco humanista.
E6	ALVES, R.; ALMEIDA, J.; OLIVEIRA, C.	COMnPLAYer - ambiente interativo e lúdico para aprender ciência.	EducaONLINE, v. 15, n. 2, p. 151-166. 2021	Ambiente interativo para o aprendizado lúdico de Ciências.
E7	SILVA, M.; BERNAL, A.; GOMES, L.	O Ensino de Ciências na sala de Recursos Multifuncionais para alunos com Transtorno do Espectro Autista.	Revista Diálogos Interdisciplinares, GEPFIP/UFMS/CPAQ, p. 47-60. 2016	Ensino de Ciências para alunos com TEA utilizando recursos visuais e concretos.

Fonte: autoria própria, com base em E1-E7.

Resultados e discussões

A análise dos dados foi guiada por quatro eixos temáticos: objetivos e conteúdo, metodologias e público-alvo, benefícios e desafios, e impacto no engajamento e na aprendizagem, interpretados à luz dos referenciais de Vygotsky, Freire, Piaget e do Desenho Universal para Aprendizagem (CAST, 2018). De acordo com Silva e Ferraz (2019) (E1), o uso de jogos digitais adaptados para alunos com deficiência intelectual favoreceu o aumento da motivação, do engajamento e da socialização, destacando o papel das atividades personalizadas para o aprendizado conceitual e desenvolvimento de habilidades sociais. No estudo de Azevedo e Garcia (2023) (E2), a criação de jogos pelos próprios estudantes estimulou o pensamento crítico, a resolução de problemas e a aprendizagem ativa, principalmente no Ensino Fundamental II e Médio. Espíndola et al. (2017) (E3) evidenciaram que práticas bilíngues lúdicas (Libras e português) ampliaram a participação e compreensão conceitual de alunos surdos, em Ciências, fortalecendo o vocabulário científico em Libras e a interação em grupo.

No âmbito teórico, Fürstenau e Hoffmann (2024) (E4) ressaltam que a ludicidade contribui para tornar o ensino de Ciências mais colaborativo e significativo, mas exigem maior investimento na formação docente. Figueredo (2024) (E5), por sua vez, discute criticamente o papel das TDIC na promoção da autonomia discente e da consciência crítica, reforçando a necessidade de abordagens éticas e humanistas.

Alves, Almeida e Oliveira (2021) (E6) demonstraram, a partir da implementação da plataforma gamificada COMnPLAYer, que ambientes interativos promovem maior engajamento, raciocínio lógico e aprendizagem ativa, embora dependam de suporte tecnológico adequado. Já Silva, Bernal e Gomes (2016) (E7) comprovaram a contribuição de atividades práticas adaptadas, softwares educativos e recursos visuais no ensino de Ciências para alunos com TEA, resultando em ganhos de engajamento, compreensão e autonomia.

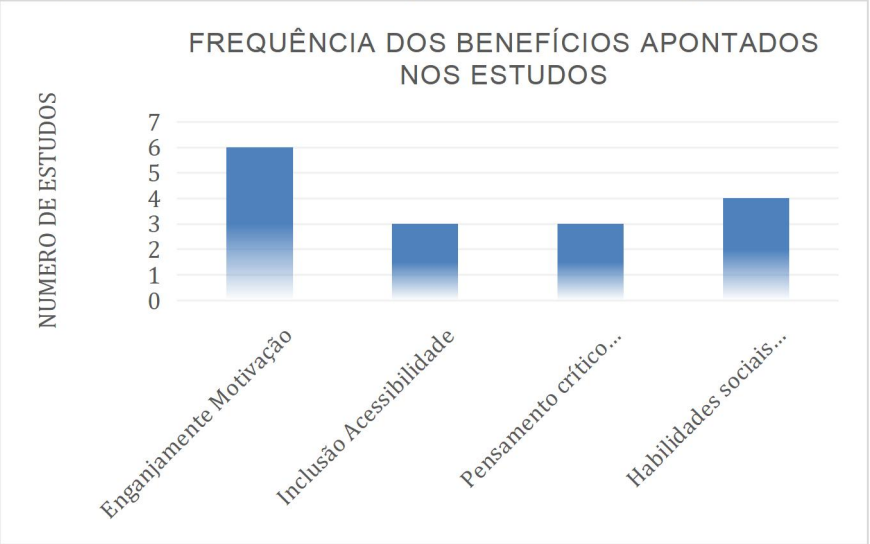
A Tabela 1 apresenta o conteúdo dos estudos, sua análise evidencia tendências recorrentes quanto aos benefícios, desafios, públicos atendidos e metodologias associadas ao uso de TDIC e práticas lúdicas no ensino de Ciências em contextos inclusivos.

Tabela 1 – Objetivos e Conteúdo dos Estudos

Estudo	Objetivo Principal	Conteúdos/Temas Trabalhados
E1	Avaliar jogos digitais no ensino para DI	Matemática (contagem, formas, operações)
E2	Explorar jogos como estratégia pedagógica em Ciências	Ecologia, diversidade, vocabulário científico
E3	Analisar ludicidade para inclusão de alunos surdos	Biomas, linguagem visual, Libras
E4	Investigar ludicidade como estratégia didática em Ciências	Alfabetização científica, experimentos
E5	Refletir sobre TDIC na perspectiva humanista	Ética, tecnologia, ensino de Ciências
E6	Avaliar ambiente gamificado em Ciências	Letramento científico, desafios, recursos digitais
E7	Analisar práticas para alunos com TEA	ABA, recursos visuais, experimentação

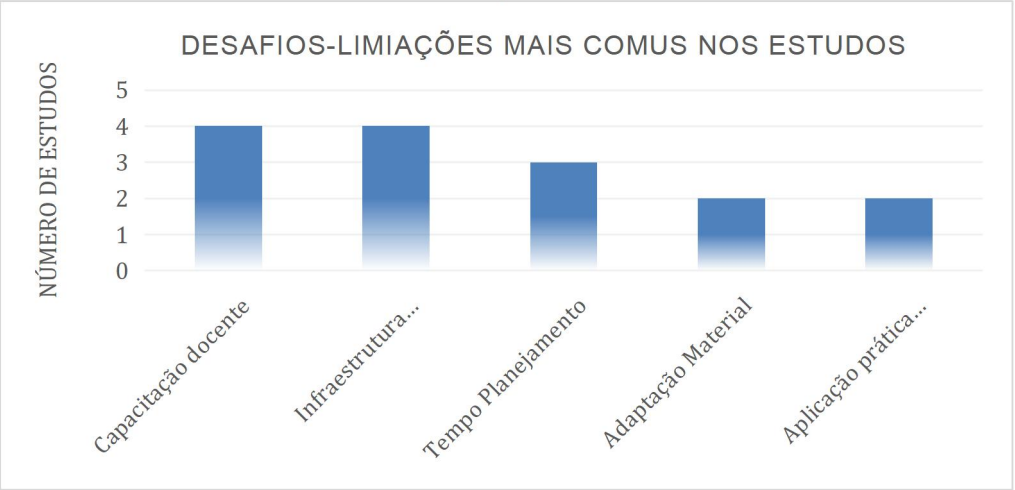
Fonte: autoria própria.

Figura 1 - No histograma o engajamento/motivação estão representados nos estudos: E1, E2, E3, E4, E6 e E7, a inclusão/acessibilidade estão nos: E1, E3 e E7, o pensamento crítico/autonomia: estão E2, E5, E6 e a habilidades sociais/cognitivas nos estudos E1, E2, E3 e E7



Conforme demonstrado na Figura 1, os benefícios mais frequentemente apontados incluem o aumento do engajamento e da motivação dos estudantes, o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas, bem como o estímulo ao pensamento crítico e à autonomia. A inclusão e acessibilidade também figuram entre os principais resultados positivos, especialmente quando as estratégias são adaptadas para públicos com NEE.

Figura 2 - No histograma a capacitação docente compreende os estudos: E1, E3, E4 e E6; a infraestrutura/Tecnologia representa os estudos: E1, E2, E5 e E6; o tempo/planejamento contém os: E2, E3 e E7; a adaptação/material específico nos estudos: E3 e E7; e aplicação prática limitada nos estudos: E4, E5



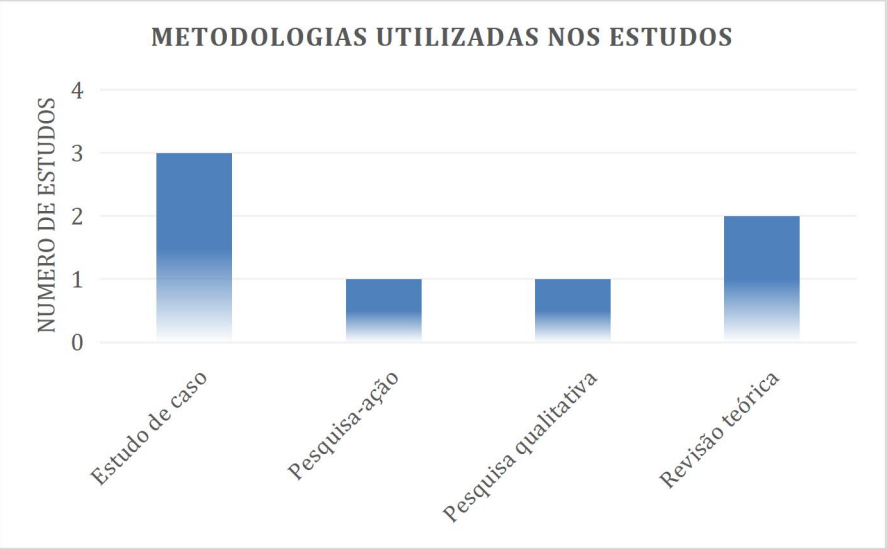
No entanto, persistem desafios que limitam a contribuição dessas práticas, conforme sintetizado na Figura 2. Os principais obstáculos referem-se à necessidade de capacitação docente, à insuficiência de infraestrutura tecnológica nas escolas, ao tempo exigido para planejamento de atividades e à adaptação de materiais para atender demandas específicas. Também se destaca a limitação de aplicação prática de algumas propostas, especialmente as de natureza mais teórica.

Figura 3 - No gráfico circular a DI representa o estudo E1; os surdos no E3; a TEA no E7; no FI nos estudos: E1, E3 e E7; no FII: E2, E4, E5 e E6 e o médio: E2 e E5

A distribuição dos públicos atendidos está apresentada na Figura 3, destacando a predominância de estudos voltados para alunos dos anos finais do EF, mas também abrangendo estudantes com DI, surdez e TEA. Observa-se uma ênfase significativa na personalização dos recursos pedagógicos para grupos com NEE, embora as práticas discutidas também possam ser transferidas para outros segmentos escolares.

Em relação às metodologias adotadas, a Figura 4 demonstra a prevalência de estudos de caso e pesquisas qualitativas, seguidas de revisões teóricas e pesquisas-ação. Isso evidencia o predomínio de abordagens empíricas voltadas à observação e implementação de práticas pedagógicas em ambientes reais, complementadas por análises reflexivas de caráter teórico.

Figura 4 - Nesse gráfico os estudos se distribuíram o estudo de caso presente nos estudos: E1, E2 e E7; a pesquisa-ação no E6; a pesquisa qualitativa no E3; a revisão teórica nos E4 e E5; de caso: E1, E2, E7



De modo geral, os dados analisados reforçam o potencial das TDIC e das atividades lúdicas como estratégias para promover o engajamento, a aprendizagem ativa e a inclusão no ensino de Ciências. Ressalta-se, contudo, a importância de investimentos em formação continuada de professores, melhoria da infraestrutura escolar e planejamento colaborativo para a superação dos desafios identificados.

Considerações finais

A presente pesquisa evidenciou que o uso de TDIC com caráter lúdico no ensino de Ciências constitui uma estratégia potente para promover a inclusão de estudantes com NEE. Recursos como jogos digitais, atividades gamificadas, materiais bilíngues em Libras, vídeos interativos e realidade aumentada destacaram-se nos estudos analisados por ampliar o engajamento, favorecer a compreensão conceitual e estimular a participação ativa de alunos com deficiência intelectual, surdez e TEA. Entretanto, os resultados também revelaram

desafios persistentes, especialmente quanto à necessidade de formação docente continuada, infraestrutura tecnológica adequada e disponibilidade de materiais acessíveis.

Para além da revisão bibliográfica, este estudo permitiu identificar tendências emergentes, como o uso crescente de metodologias ativas mediadas por TDIC; lacunas, como a ausência de experiências sistematizadas no Ensino Fundamental I; e possibilidades de aplicação das práticas analisadas neste segmento, por meio da adaptação de jogos digitais, simulações interativas e recursos bilíngues às demandas cognitivas e linguísticas das crianças nos primeiros anos escolares.

A contribuição dessas práticas está diretamente associada ao suporte institucional e ao planejamento didático alinhado aos princípios do DUA. Assim, recomenda-se que políticas educacionais e programas de formação continuada valorizem a mediação vygotskiana, a criatividade docente e o uso crítico das TDIC, de modo a promover um ensino de Ciências verdadeiramente inclusivo, democrático e significativo para todos os estudantes.

Recomendação 1: Apesar de muitos estudos se concentrarem no Ensino Fundamental II, as estratégias metodológicas descritas, como jogos digitais, simulações interativas, materiais bilíngues em Libras e realidade aumentada, mostram-se plenamente adaptáveis ao Ensino Fundamental I. A implementação dessas práticas requer ajustes para atender ao desenvolvimento cognitivo e linguístico dos estudantes mais jovens, mantendo, contudo, a fidelidade aos princípios do DUA e à mediação docente investigativa. Assim, evidencia-se a viabilidade e a importância de inserir recursos digitais lúdicos e inclusivos desde o 1.º ano, valorizando a diversidade e promovendo aprendizagem significativa.

Recomendação 2: Destaca-se a importância de que programas de formação continuada para professores incluam a mediação vygotskiana como elemento estruturante das práticas inclusivas em Ciências. A articulação entre ludicidade, linguagem e interação social constitui uma base indispensável para a construção de significados em contextos de diversidade. Recomenda-se que tais formações ocorram em comunidades de prática, incentivando o planejamento colaborativo, a troca de experiências e o uso reflexivo das TDIC para potencializar a aprendizagem de todos os alunos.

Portanto, para que TDIC e ludicidade cumpram seu papel no ensino inclusivo de Ciências, é fundamental investir não apenas em recursos tecnológicos, mas também na formação crítica de professores e no redesenho curricular que reconheça e valorize as singularidades dos sujeitos em sala de aula. Os dados desta pesquisa, ilustrados nas figuras apresentadas, reforçam que a inclusão efetiva demanda compromisso coletivo, inovação pedagógica e práticas fundamentadas na valorização da diversidade.

Referências

ALVES, R.; ALMEIDA, J.; OLIVEIRA, C. COMnPLAYer – ambiente interativo e lúdico para aprender ciência. *EducaONLINE*, Floriano, v. 15, n. 2, p. 151–166, 2021.

AZEVEDO, L.; GARCIA, M. O desenvolvimento de jogos como estratégia pedagógica para o ensino de Ciências. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – ENPEC, 14., 2023, Caldas Novas. *Anais...* Caldas Novas: Editora Realize, 2023.

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

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

BRASIL. *Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 103-106, 29 out. 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285051821. Acesso em: 29 mai. 2025.

CAST – *Center for Applied Special Technology. Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2. Wakefield, MA: CAST, 2018.* Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/. Acesso em: [26 - Mai 2025].

CIÊNCIA HOJE. Com realidade aumentada, planetas e montanhas invadem a sala de aula. *Ciência Hoje, edição 366 (jun./2020).* Disponível em: https://cienciahoje.org.br/artigo/com-realidade-aumentada-planetas-e-montanhas-invadem-a-sala-de-aula/.

ESPÍNDOLA, A.; CARNEIRO, R.; KUHN, T.; ANTIQUEIRA, J. Atividade lúdica para o ensino de Ciências como prática inclusiva para surdos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 30, n. 58, p. 485–498, 2017.

FERNANDES, J.; VALVERDE, C. A mediação vygotskiana em contextos inclusivos de Ciências. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, v. 54, n. 193, p. 98–120, 2024.

FIGUEREDO, G. L**.** Integração das TDIC no ensino de Ciências sob o viés da educação humanista. *Convergências: Estudos em Humanidades Digitais*, Aracaju, v. 1, n. 4, p. 165–180, 2024.

GUIMARÃES, Ueudison Alves; SILVA, Laíse Bacelar; FIGUEIREDO, Deolinda Angela de Araújo de *et al*. *Tecnologias da Informação e Comunicação*: uma perspectiva do ensino aprendizagem no contexto atual**.** Formiga, MG: Editora MultiAtual, 2024. 228 p. Disponível em: https://www.editoramultiatual.com.br/2024/04/tecnologias-da-informacao-e-comunicacao.html. ISBN 978-65-6009-073-6. DOI: 10.29327/5395368.

FREIRE, P**.** *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FÜRSTENAU, A.; HOFFMANN, T. A ludicidade como estratégia didática docente: possibilidades no ensino de Ciências nos anos finais do ensino fundamental. *Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, Rio Grande, v. 13, n. 1, p. 1–18, 2024.

GODOY, A. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20–29, 1995.

KAUARK, F.; MANHÃES, L.; MEDEIROS, C. *Metodologia da pesquisa*: guia prático. 2. ed. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

MATTAR, J. A. *Relatos de pesquisas em aprendizagem baseada em game*s 1**.** ed. Artesanato Educacional Ltda. São Paulo, 2020.

MORAN, J. M. *Mudando a educação com metodologias ativas***.** São Paulo, 2015. Disponível em: https://www2.eca.usp.br/moran/metodologias.htm. Acesso em: [26 - Mai de 2025].

PIAGET, J. *O desenvolvimento da noção de tempo na criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos*: A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2022

SILVA, J.; FERRAZ, R. A visão do professor sobre jogos digitais no ensino da Matemática para alunos com deficiência intelectual. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 180–196, 2019.

SILVA, M.; BERNAL, A.; GOMES, L**.** O ensino de Ciências na sala de recursos multifuncionais para alunos com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Diálogos Interdisciplinares*, Campo Grande, v. 4, n. 1, p. 47–60, 2016.

VYGOTSKY, L**.** *A formação social da mente.* 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Educação ambiental e ensino de geografia: relato de experiência do PIBID - subprojeto geografia - num colégio estadual de Anápolis-GO

Luiz Fernando Alves Souza[412]
Kesia Rodrigues dos Santos[413]

Resumo: O presente trabalho relata a experiência vivida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto Geografia, junto ao 6º ano de uma escola estadual de Anápolis. As atividades foram realizadas com acompanhamento da coordenadora do subprojeto e da professora supervisora da escola. O tema central da intervenção na escola foi o estudo do bioma Cerrado, com enfoque na sua biodiversidade, importância ecológica e social, bem como nos impactos ambientais decorrentes da ação humana. Este relato descreve o planejamento, a execução das aulas e os desafios enfrentados, especialmente em um contexto marcado por dificuldades de aprendizagem pós-pandemia. Apresenta também aspectos positivos, como a participação ativa dos estudantes e a relevância da aproximação entre conteúdos escolares e a realidade vivida pelos estudantes. Por fim, reflete sobre a contribuição da experiência para a formação docente e reafirma a importância do PIBID na preparação de futuros professores.

Palavras-chave: PIBID; formação; Cerrado.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) constitui-se em uma oportunidade ímpar para a formação de futuros professores, possibilitando vivências reais no ambiente escolar e experiências que ultrapassam a teoria acadêmica. Minha atuação, vinculada ao curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), é orientado pela coordenadora do subprojeto e a acompanhado da professora da escola, e tem com escola campo um colégio estadual localizado no extremo sul da cidade de Anápolis, região periférica da cidade. A turma, na qual a intervenção ocorreu foi um 6º ano, no período vespertino.

As atividades foram planejadas em conjunto e tiveram como foco o estudo do bioma

[412] Graduando do Curso de Geografia. E-mail: lufejmsouza@gmail.com.
[413] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Geografia. Doutor em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail: kesia.santos@ueg.br.

Cerrado, sua importância ecológica e social, os problemas relacionados à preservação ambiental e os desafios impostos pela ação humana. Ao longo do processo, a experiência me proporcionou momentos de grande aprendizado, alegria e reflexão, mas também de dificuldades, especialmente por se tratar de um grupo de alunos que viveu diretamente os impactos da pandemia e do ensino remoto.

Metodologia

Figura 1 - Fotos tiradas ao longo das atividades escolhidas como exercício fundamental em nosso estudos e planos de aulas, fidedignos ao projeto. (SATO, Michèle. **Educação ambiental: diálogos e perspectivas**. Campinas: Papirus, 2002)

O tema central escolhido, o Cerrado, é de extrema relevância tanto local quanto nacional, visto que se trata do segundo maior bioma brasileiro e um dos mais ameaçados pela expansão agropecuária, queimadas e desmatamento. As aulas foram elaboradas com o objetivo de:

- Reconhecer a biodiversidade do Cerrado;
- Refletir sobre a importância da preservação;
- Compreender os impactos ambientais causados pelas ações humanas;
- Relacionar o conteúdo escolar com a realidade vivida pelos alunos.

O planejamento contou com momentos expositivos, uso de imagens, debates guiados e atividades práticas. Buscou-se sempre uma metodologia dinâmica, que pudesse dialogar com o perfil da turma.

Resultados e Discussões

Durante o desenvolvimento das atividades do projeto, foi possível observar o quanto o 6º ano vespertino é uma turma numerosa e heterogênea. Muitos estudantes apresentavam dificuldades de concentração, aspectos de indisciplina e lacunas de aprendizagem, provavelmente herdadas do período de ensino remoto na pandemia de COVID-19. Esse perfil da turma representou um desafio constante para manter o foco dos estudantes e estimular a participação.

Apesar das dificuldades, as aulas sobre o Cerrado despertaram interesse, principalmente quando trabalhamos imagens, vídeos e exemplos do cotidiano. Muitos estudantes reconheceram elementos do domínio morfoclimático do Cerrado que estão presentes em suas vivências, tais como árvores típicas, frutos regionais e queimadas vistas em seus bairros ou zonas rurais próximas. Essa conexão entre o conteúdo escolar e o mundo vivido pelos estudantes foi fundamental para engajá-los.

As discussões sobre preservação e problemas ambientais também se mostraram produtivas. Ao tratar de temáticas como o uso da água, o desmatamento e as queimadas, os estudantes se sentiram inseridos nos temas, manifestando opiniões e demonstrando preocupação. Alguns relataram experiências pessoais, como a fumaça de queimadas que afetava a saúde ou a escassez de áreas verdes em sua região.

O maior desafio foi a própria dinâmica da turma, que, por ser grande e formada por estudantes que apresentam questões referentes a indisciplina, dificuldades em manter a o foco e em acompanhar de forma homogênea o conteúdo, muitas intervenções tiveram que ser feitas. Houve momentos de dispersão, de conversas paralelas e pouca atenção, o que exigiu paciência, insistência e flexibilidade.

Outro ponto desafiador foi adaptar a linguagem e a metodologia para que o tema, que embora importante, não se tornasse excessivamente abstrato. Foi necessário explicar de maneira mais didática e lúdica os conceitos, trazer exemplos locais e usar recursos visuais para aproximar o conteúdo da realidade dos estudantes.

Apesar das dificuldades, a experiência foi extremamente gratificante. Foi possível superar os desafios encontrados e alcançar os objetivos definidos para essa ação do projeto. Enquanto profissional em formação eu me senti realizado ao perceber que, mesmo diante de situações complicadoras, muitos alunos demonstraram curiosidade, interesse e participaram ativamente das discussões. O momento em que eles começaram a relacionar o conteúdo e os conceitos sobre o domínio do Cerrado com situações do seu dia a dia foi particularmente marcante.

Outro aspecto positivo foi a oportunidade de trabalhar em parceria com a professora regente, supervisora do subprojeto do PIBID, que já conhecia bem a turma e contribuiu com orientações sobre a melhor forma de lidar com os estudantes. A orientação e o planejamento realizados no âmbito da universidade, com acompanhamento da coordenadora do subprojeto também foi fundamental para pensar estratégias e refletir sobre as práticas pedagógicas.

No âmbito pessoal, essa experiência reforçou em mim a certeza da escolha pela docência. Mesmo com os obstáculos, percebi que cada aula se torna um espaço de transformação, tanto para os estudantes quanto para nós, futuros professores. O desafio de ensinar em um contexto pós-pandêmico me fez amadurecer e compreender melhor as demandas emocionais e cognitivas dos estudantes.

Considerações finais

A experiência de executar as ações do subprojeto no âmbito do PIBID, junto ao 6º ano, foi marcada por aprendizados múltiplos. Trabalhar a temática do Cerrado e da preservação ambiental possibilitou não apenas ampliar os conhecimentos dos estudantes, como também aproximar o ensino de Geografia das questões cotidianas vividas por eles.

As dificuldades encontradas - como a indisciplina, a dispersão e as lacunas de aprendizagem - são reflexo de um contexto escolar desafiador, que podem ser reflexo dos desafios após os anos de pandemia ou mesmo do contexto de vicência das crianças, que nem sempre são incentivadas a estudar ou não compreendem a função social da educação. Entretanto, esses obstáculos serviram como estímulo para buscar metodologias mais criativas e inclusivas.

Senti-me feliz e realizado em ver os estudantes participando, reconhecendo a importância do Cerrado e refletindo sobre problemas ambientais que afetam suas próprias vidas. O trabalho em equipe com as professoras supervisora e coordenadora fortaleceu ainda mais o processo, mostrando que a docência é também um exercício coletivo.

Assim, essa experiência no PIBID reafirma a relevância do programa como espaço de formação inicial de professores, pois nos coloca em contato direto com a realidade escolar e nos prepara para enfrentar os desafios da sala de aula com maior segurança, compromisso e sensibilidade.

Referências

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. Brasília: MEC, 2023.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. *Educação ambiental*: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2019.

SATO, Michèle. *Educação ambiental*: diálogos e perspectivas. Campinas: Papirus, 2002.

Pibid Pedagogia Alfabetização: Um Estudo de Caso sobre Estratégias Desafiadoras e Possibilitadoras do Processo de Alfabetização de Crianças

Luiz Gustavo Costa da Vitoria Cotrim
Damiana Silva Santos
Thaís Cristina Mendes da Silva
Gabriel Pires da Palma[414]
Elson M. da Silva[415]

Resumo: O presente artigo contempla parte dos estudos e reflexões de bolsistas de iniciação à docência do Pibid Pedagogia Alfabetização da UnU de Anápolis CSEH Nelson de Abreu Júnior. Teve como objetivo analisar as estratégias desenvolvidas pelos professores em sala de aula no processo de alfabetização das crianças. A seguinte problemática orientou a realização do estudo: - Quais são as principais estratégias desenvolvidas pelos professores no processo de alfabetização das crianças? Essas estratégias trazem desafios ou possibilidades para o processo de alfabetização das crianças? Metodologicamente, o estudo é caracterizado como bibliográfico e empírico. Em relação ao trabalho empírico, os dados foram coletados de dezembro de 2024 a maio de 2025 por meio da realização de observações das aulas em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas municipais de Anápolis. Para a realização da análise dos dados apoiou-se em alguns pressupostos da Análise de Conteúdo, o que possibilitou a criação de duas categorias de análise: a) Estratégias desafiadoras no processo de alfabetização das crianças; b) Estratégias possibilitadoras de alfabetização das crianças.

Palavras-chave: alfabetização; possibilidades; desafios; Pibid; pedagogia.

Introdução

O processo de alfabetização constitui-se historicamente como um dos maiores desafios enfrentados pela Educação Básica, visto que a sua complexidade envolve não apenas o domínio do sistema de escrita alfabético, mas, também, a construção de práticas sociais de

[414] Discentes e bolsistas CAPES de ID do Pibid Pedagogia Alfabetização da UnUCSEH/UEG – Anápolis – GO. E-mail: luiz.cotrim@aluno.ueg.br; dammyyhhh@gmail.com; henriquegabrielpiresdapalma@gmail.com; bythaismendes@icloud.com.
[415] Docente do Curso de Pedagogia da UnU CSEH/UEG e bolsista Capes do Pibid Pedagogia Alfabetização. E-mail: elson.silva@ueg.br.

leitura e escrita subsidiadas em pressupostos e estratégias significativas e contextualizadas com a realidade dos alunos. Soares (2004), nesse sentido, chama atenção:

> [...] no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (Soares, 2004, p. 14).

Inseridos nesse contexto desafiador da alfabetização é que os/as bolsistas, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) de Pedagogia, subprojeto Alfabetização da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis/CSEH Nelson de Abreu Júnior, desenvolveram este estudo a partir das vivências e observações realizadas em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas municipais de Anápolis. Essas vivências e observações in lócus e por meio da participação no Pibid Pedagogia Alfabetização possibilitaram a produção deste trabalho que traz reflexões a respeito de estratégias desenvolvidas em sala de aula que podem estar sendo possibilitadoras e desafiadoras para o processo de alfabetização das crianças.

As estratégias de alfabetização, segundo a literatura, englobam diferentes abordagens que buscam promover a apropriação do sistema de escrita e, simultaneamente, desenvolver competências leitoras e produtoras de texto. No entanto, quando desenvolvidas de forma mecânica, repetitiva, sem contextualização ou sem considerar a realidade sociocultural dos alunos, podem se tornar desafiadoras e, até mesmo, comprometer a construção de uma alfabetização significativa das crianças. Por outro lado, quando planejadas, as estratégias de alfabetização a partir de pressupostos críticos, contextualizados e criativos possibilitam o desenvolvimento da aprendizagem e da autonomia das crianças na escola.

A partir dessa problemática, o estudo orientou-se pelas seguintes questões norteadoras: Quais são as principais estratégias desenvolvidas pelos professores no processo de alfabetização das crianças? Essas estratégias trazem desafios ou possibilidades para o

processo de alfabetização das crianças? Para responder a essas questões, adotou-se abordagem metodológica bibliográfica e empírica. Em relação a esta última, a coleta de dados foi realizada entre dezembro de 2024 e maio de 2025, por meio de observações em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas municipais de Anápolis.

A análise dos dados foi realizada à luz de pressupostos básicos da Análise de Conteúdo. Para Franco (2005), a Análise de Conteúdo é entendida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (p. 21).

O presente artigo está organizado em dois itens. No primeiro, denominado “Estratégias desafiadoras e possibilitadoras de alfabetização: construções iniciais”, discutem-se alguns fundamentos iniciais sobre as estratégias de alfabetização. No segundo, intitulado “Estratégias desafiadoras e possibilitadoras de alfabetização: o caso das escolas do Pibid Pedagogia Alfabetização”, apresentam-se os resultados e discussões do trabalho por meio de discussões de duas categorias de análise: a) Estratégias desafiadoras no processo de alfabetização das crianças; b) Estratégias possibilitadoras de alfabetização das crianças.

A análise do estudo permitiu inferir que um dos caminhos para a alfabetização das crianças numa perspectiva mais efetiva está na superação das práticas e estratégias de alfabetização desafiadoras e na ampliação das estratégias possibilitadoras de alfabetização, de forma que a escola se torne um espaço de aprendizagem significativa, que desperte o interesse das crianças e contribua para a construção de sua autonomia como sujeitos leitores e escritores.

Espera-se que as reflexões apresentadas neste artigo gerem debates e encaminhamentos, principalmente em relação às estratégias que são desenvolvidas em sala de aula no processo de alfabetização das crianças nas escolas públicas.

Estratégias desafiadoras e possibilitadoras de alfabetização: construções iniciais

No início do processo de alfabetização infantil, o sistema de alfabetização das crianças se apresenta numa compreensão da língua na medida em que a entende e faz uso da fala e da

escrita. O movimento de aquisição da língua e a interação verbal da criança se inicia por meio da interação dela com outros indivíduos que compõem, de modo geral, sua família e ou comunidade. Segundo Cagliari (2011, p. 72), "Aprender a falar depende, pois, da racionalidade humana que é dada a todo o ser humano pela natureza e da interação com outras pessoas.".

Nesse sentido, quando a criança se integra à escola, identifica-se um rompimento do meio "natural" da fala e uso da linguagem para um ambiente formulado para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita, caracterizando a alfabetização. Contudo, o domínio do sistema de escrita e ortografia se mostrará insuficiente para a amplitude do uso da linguagem escrita, que se faz presente para além da escola e do ambiente acadêmico, abrangendo também as relações e práticas sociais com as quais os alunos se deparam diariamente, definindo-se assim o conceito de letramento. Soares (2004) indica que:

> Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (Soares, 2004, p. 96).

Ainda que Saviani (2011) não discuta sobre o processo de alfabetização em sua obra, esse autor ressalta a importância da construção de um saber escolar, na medida em que para a existência do espaço escolar não basta, apenas, a produção de um saber sistematizado, mas, também, a viabilização das condições de transmissão e assimilação do saber, de modo que a criança seja capaz, de modo gradativo, de avançar no processo educacional. Assim, em relação aos primeiros "contatos" das crianças com o mundo da linguagem oral e escrita, identifica-se a necessidade de "conectar" estes "contatos" com o saber escolar e com as características sociais, culturais e históricas dos alunos, estabelecendo conexões com a realidade, a fim de uma assimilação efetiva e contextualizada do saber escolar.

Dessa forma, no que tange ao ensino das habilidades de leitura e escrita, se destaca a importância de trabalhar, de forma conjunta, a alfabetização e o letramento, não como objetos conceituais contrários e divergentes, mas sim como complementares e essenciais para a construção de uma alfabetização significativa. Segundo Soares (2004):

> Esse alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta, como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando em fracasso (Soares, 2004, p. 100).

Oliveira (2024) compreende a alfabetização como um processo mais amplo do que, simplesmente, o domínio da leitura e da escrita, incorporando a ele saber teórico e sistematizado da língua, o contexto social e cultural no qual este saber se faz necessário. Por isso, o professor deve ser capaz, por meio de uma coletânea de estratégias, de recriar no ambiente escolar esta relação entre o saber sistematizado da escrita e as práticas sociais que se identificam no seu uso.

Destaca-se, ainda, que parte da construção do processo de alfabetização, que se realiza no ambiente escolar, é por meio da adoção de estratégias metodológicas que traçam o alcance de objetivos específicos dentro do ensino e aprendizagem de leitura e escrita. Para Saviani (2011, p. 86), “a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos”.

Ramos (2018, p. 184), ao abordar o papel do professor no desenvolvimento de estratégias metodológicas em sala de aula, entende que:

> Como a escola faz parte e reflete o interior da sociedade em que vivemos a sua autonomia é relativa quando pensamos nos condicionantes institucionais, porém dentro da sua sala de aula ele pode intervir escolhendo o método, a avaliação e os materiais que possibilitarão trabalhar os conteúdos programáticos vinculados à

> realidade vivenciada na escola e em nossa sociedade de forma reflexiva-crítica ou não.

O desenvolvimento de estratégias como a contextualização social e cultural do processo de alfabetização, incorporando ao conteúdo a realidade dos alunos, pode se caracterizar como possibilitador no processo de alfabetização das crianças, pois elas chegam ao ambiente escolar portando conhecimentos internalizados pelas experiências vivenciadas fora da escola, de modo que relacionar os conteúdos escolares com essas vivências possibilita a ampliação das habilidades de aprendizagem dos alunos.

Ramos (2018) aponta como estratégia possibilitadora para o processo de alfabetização das crianças quando o professor faz usos de uma diversidade de gêneros textuais, de modo que a criança possa ler o mundo e compreendê-lo através da leitura. As estratégias possibilitadoras são aquelas que não restringem o potencial amplo dos conteúdos de se relacionar com a experiência profissional do professor, com os outros conteúdos, com a realidade dos alunos, e as características socioculturais da sociedade. As estratégias possibilitadoras de alfabetização, nesse sentido, levam ao que Gomes e Montes (2024, p. 35) entendem como a: “promoção de uma alfabetização eficaz e inclusiva, é fundamental considerar as particularidades de cada contexto e valorizar a diversidade linguística e cultural do Brasil.”

Contudo, e como já é sabido, o processo de alfabetização também é carregado por inúmeros desafios que, para além de questões institucionais, estão associados a estratégias metodológicas de alfabetização que podem limitar o potencial das crianças em relação aos conteúdos trabalhados em sala de aula. As estratégias desafiadoras de alfabetização estão fundamentadas, muitas vezes, em abordagens pedagógicas que levam à repetição mecanizada, dificultando que o processo de alfabetização seja realmente significativo para as crianças. Diante disso, ao se identificar tais estratégias desafiadoras para o processo de alfabetização, é necessário que se realize uma análise crítica do uso dessas metodologias, pois, ainda segundo Gomes e Montes (2024, p. 38),

> A avaliação dos programas de alfabetização deve ser concebida como um processo contínuo e multifacetado, que envolve diferentes dimensões e atores. Em primeiro lugar, é fundamental que a avaliação seja participativa, envolvendo não apenas os gestores e técnicos responsáveis pelos programas, mas também os professores, alunos e comunidades atendidas. Essa abordagem participativa permite uma análise mais ampla e contextualizada dos resultados, identificando tanto os pontos fortes quanto as limitações dos programas e possibilitando ajustes e melhorias contínuas.

Estratégias desafiadoras e possibilitadoras de alfabetização: o caso das escolas do Pibid Pedagogia Alfabetização

A análise do *corpus* da investigação possibilitou a criação de duas categorias de análise: a) Estratégias desafiadoras no processo de alfabetização das crianças; b) Estratégias possibilitadoras de alfabetização das crianças.

Em relação à primeira categoria de análise, "estratégias desafiadoras no processo de alfabetização das crianças", os dados apontam os seguintes desafios para o processo de alfabetização das crianças: uso do método fônico em sala de aula, na medida em que "Foi realizada uma atividade em cima da consoante "W" com a escrita e a pronúncia, na qual os alunos deviam compreender e entender seu uso", baseando-se na relação das letras e dos sons que elas produzem e não na contextualização e significado real das palavras (EA. 1A). Outra estratégia desafiadora, identificada no processo de alfabetização das crianças, diz respeito à falta de contextualização e de apresentação dos significados das letras e das palavras. Isso foi identificado quando "Foi proposta uma atividade em cima de um ditado em que cada número representava uma sílaba da palavra a qual ia ser ditada", e foi "trabalhada a atividade de junção de sílabas para a formação de palavras" (EA. 1A). O desenvolvimento dessas estratégias no processo de alfabetização das crianças, por serem repetitivas e mecânicas, são analisadas como estratégias desafiadoras para o processo de alfabetização da turma.

A presença de estratégias desafiadoras para o processo de alfabetização das crianças, ligadas à repetição e à descontextualização, também foram analisadas na medida em que "Os alunos leram e fizeram repetições do silabário simples e complexo (cra, cre, cri, cro, cru, bra,

bre, bri, bro e bru) para, posteriormente, serem trabalhadas as atividades de sala" (EA. 2A). Essa estratégia pode ser considerada desafiadora para o processo de alfabetização das crianças, pois repetições de letras, sílabas e palavras não tornam a alfabetização significativa.

No mais, "A repetição diária da rotina apresentando ser um processo mecânico em que os alunos agem no automático" é outra estratégia desafiadora para o processo de alfabetização das crianças, pois, por um lado, facilita a resolução das atividades propostas, mas por outro, não torna a alfabetização em si significativa. A atividade nesse formato gera o risco de se tornar mera repetição, sem conexão com contextos reais de leitura e escrita (EA. 2A).

Ao trabalhar com projetos educativos em sala de aula, foi possível identificar a presença de outras estratégias desafiadoras para o processo de alfabetização das crianças em sala de aula. É o caso do "Projeto de mosaico", em que se produziu origamis no formato de um ratinho. A proposta pedagógica era que os origamis fossem produzidos pelos pibidianos/as em vez da produção ser dos alunos/as. Identifica-se, aqui, uma estratégia desafiadora para o processo de alfabetização das crianças, tendo em vista que, na atividade proposta, negou-se a participação ativa das crianças no processo, além negar-lhes a oportunidade de desenvolver habilidades criativas, motoras e coletivas, observando a falta de conexão dessa atividade com o processo de alfabetização das crianças (EA. 2A).

Além da análise de estratégias desafiadoras centradas no âmbito da sala de aula, também foi possível identificar e analisar estratégias desafiadoras para o processo de alfabetização das crianças por parte dos pais e responsáveis por elas. Isso foi identificado por meio da seguinte situação: uma "Aluna que escreve as palavras e sílabas de forma espelhada", "mesmo a escola tendo conversado com os responsáveis por ela, a respeito dessa questão, isso não foi averiguado e nem estudado" (EA. 2A). Também, "Pais e responsáveis realizavam as tarefas escolares dos seus filhos e entes familiares, e isso foi percebido porque a produção escrita em algumas tarefas era muito diferente da produção escrita realizada nas atividades de sala de aula por alguns alunos" (EA. 2A). Aqui, parece-nos ter mais duas estratégias desafiadoras para o processo de alfabetização das crianças, pois ocorrem negligências, tanto por parte da escola quanto por parte dos responsáveis dos alunos.

Na parte da gestão da escola, também foi possível identificar e analisar estratégias desafiadoras para o processo de alfabetização das crianças em sala de aula por conta da "Separação dos segundos anos em: bom, médio e fraco na escola". Essa estratégia, desenvolvida pela gestão da escola provavelmente seguindo orientações da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis, pode também representar retrocesso na alfabetização das crianças, uma vez que muitas delas podem carregar o estigma de sucesso ou fracasso já dentro das próprias salas de aula. De certa forma, isso pode servir para reforçar as condições já existentes na sociedade. Além disso, em razão da divisão dos segundos anos em bom, médio e fraco, "identificou-se uma disparidade grande entre a quantidade de exercícios e atividades realizadas pelos alunos de diferentes turmas após a divisão destas".

Com isso, verifica-se, novamente, que a divisão das turmas se apresenta como uma estratégia desafiadora para o processo de alfabetização, visto que impossibilita a professora de prosseguir com seu plano de aulas inicial, uma vez que os alunos não realizaram as mesmas atividades e nem a mesma quantidade (EA. 2A).

Contudo, além das estratégias desafiadoras para o processo de alfabetização das crianças, o *corpus* da investigação possibilitou, também, a criação da categoria de análise "estratégias possibilitadoras de alfabetização das crianças". Nesse sentido, podemos analisar a promoção de avaliações do progresso dos alunos, na medida em que se realizou "Avaliação diagnóstica individualizada com os alunos, a fim de entender o "status", ou nível de alfabetização deles, e compreender as suas necessidades" (EA. 2A), pois "A professora fez um diagnóstico do nível de leitura e escrita dos alunos, repetindo o mesmo processo de quando foi realizado o remanejo das salas em "boas", "médias" e "fracas"" (EA. 2A).

Essas estratégias possibilitam o desenvolvimento da alfabetização da turma, pois por meio da avaliação de aprendizagem, a professora pode, por exemplo, promover metodologias que melhor se adequem às necessidades da turma.

Outras estratégias possibilitadoras para o processo de alfabetização das crianças também foram analisadas no *corpus* da pesquisa quando associadas à realização de exemplos prévios à aplicação de atividades. Isso se tornou evidente na medida em que a professora fez

"Uso de exemplos no quadro" (EA. 4A); "Identificou que alguns alunos tiveram dificuldades, porém, após a professora realizar um exemplo no quadro observou-se que o seu uso foi efetivo" (EA, 2A). Essas estratégias se apresentam como possibilitadoras para a alfabetização dos alunos, uma vez que a utilização de exemplos feitos pela professora, junto a uma explicação da atividade, torna as atividades mais claras e compreensíveis, de modo que auxilia as crianças a se apropriarem do conteúdo com mais facilidade.

Durante a aplicação de atividades, identificou-se mais estratégias possibilitadoras para o processo de alfabetização das crianças ligadas à correção e revisão das atividades propostas, em que "A professora pediu para que eu corrigisse junto aos alunos a atividade passada anteriormente que eles levaram para casa." (EA. 2A); e estratégias que propiciam a criação de um ambiente educacional que valoriza e promove nos alunos a autorrevisão e correção, na medida que se tem o "Incentivo aos alunos para reler e corrigir as atividades" (EA. 4A). Aqui se destaca a promoção de estratégias possibilitadoras para o processo de alfabetização das crianças, uma vez que se promove a reflexão sobre os próprios erros e fortalece a autonomia no processo de aprendizagem.

Em contraponto ao discutido na categoria de "estratégias desafiadoras para o processo de alfabetização das crianças", na qual se observou o uso do método fônico e sucessivos exercícios de repetição para fixação do conteúdo, identificou-se na categoria de "estratégias possibilitadoras para a alfabetização" uma metodologia que promove o desenvolvimento de alfabetização contextualizada, de modo que "Foi realizada a atividade com a escrita e interação em sala sobre o nome da instituição de ensino em que os alunos estavam inseridos." (EA. 1A). Essa estratégia se apresenta como possibilitadora para a alfabetização, pois se contextualiza e se relaciona o conteúdo da alfabetização e a prática da escrita com elementos do dia a dia das crianças; e promover atividades que sejam efetivas para o estabelecimento de uma alfabetização significativa é essencial durante o processo de escolarização dos alunos.

Ainda dentro da categoria de "estratégias possibilitadoras para o processo de alfabetização das crianças", constatou-se no *corpus* da investigação algumas atividades que assumem tal carácter possibilitador na medida em que "A professora fez a entrega do material

didático (livro de português) e os alunos deveriam identificar e completar o nome dos animais com vogais e consoantes" (EA. 2A), possibilitando que os alunos conseguissem desenvolver a noção de estrutura de uma palavra e sua divisão silábica. Também, identificou-se a realização de atividades possibilitadoras para a alfabetização em que "Os alunos trabalharam o conceito de rima por meio de imagens" (EA. 1A), "foram realizadas atividades lúdicas e educativas que consistiam na associação das imagens às letras do alfabeto correspondente a elas." (EA. 1A), bem como "foi proposta uma atividade em que os alunos deveriam associar e identificar imagens que iniciassem com a consoante "j" do alfabeto" (EA. 1A).

Essas estratégias são possibilitadoras para a alfabetização da turma, uma vez que os alunos podem compreender as regras, formas, o uso e a parte fônica trabalhada em cima das letras do alfabeto, em especial se somada à contextualização dessas palavras.

Na medida em que a professora desenvolveu atividades em sala de aula por meio da literatura infantil, foi possível analisar outras estratégias possibilitadoras da alfabetização das crianças: "foi proposta pela professora uma história em que os alunos pudessem trabalhar o uso do "r" e "rr" para, assim, compreender como e quando usá-los" (EA. 1A); a "escolha da parlenda da Dona Centopeia para a atividade de leitura e interpretação textual" (EB. 1B); a "interpretação da história e filme contados no dia em cima do tema "Páscoa" (EB. 1B); foi promovida a "Leitura do livro "O Tratado da Aranha e a Rã" para os alunos" (EA. 4A).

Essas estratégias se apresentam como possibilitadoras para o processo de alfabetização das crianças, visto que o uso da literatura infantil, de filmes e a prática de interpretação de histórias desperta no aluno o prazer pela leitura e contribui para a melhor compreensão da atividade a ser proposta com base na história, bem como propicia a compreensão e a apropriação do sistema de escrita, entendendo que a leitura é um processo necessário para a alfabetização e domínio do sistema de escrita.

Ao desenvolver atividades em sala de aula por meio da música, identificou-se outra estratégia possibilitadora da alfabetização das crianças, na medida em que houve "preparação para o Dia da Família em que os alunos tiveram que ensaiar uma música para cantar." (EA. 2A). Essa estratégia pode ser possibilitadora para a alfabetização das crianças, pois o uso da

música - não apenas com intuito pedagógico, mas, também, de enriquecimento cultural e deleite - pode contribuir com o desenvolvimento da oralidade das crianças, aspecto essencial para a alfabetização delas em sala de aula.

Por fim, outras estratégias possibilitadoras para a alfabetização das crianças foram analisadas na diversificação da disposição usual/tradicional da sala de aula, na medida que houve "Alteração do modelo usual de disposição das carteiras em fileiras para dois semicírculos, um maior e outro menor dentro do semicírculo anterior" (EA. 2A). Tal disposição das carteiras se apresenta como uma estratégia possibilitadora para o desenvolvimento do processo de alfabetização dos alunos, visto que permite a professora acessar os alunos de forma mais fácil e organizada, mas, também, possibilita a ampliação da autonomia e senso de cooperação dos alunos, uma vez que "os poucos alunos que tiveram dificuldades tiravam dúvidas pontuais com os professores, mas também com os colegas." (EA. 2A).

Considerações finais

O estudo possibilitou compreender que as estratégias de alfabetização desenvolvidas em sala de aula apresentam, ao mesmo tempo, desafios e possibilidades para o processo de aprendizagem das crianças. As estratégias desafiadoras de alfabetização, em geral, estiveram relacionadas ao excesso de práticas repetitivas, mecânicas e descontextualizadas, que pouco contribuíram para a construção de um aprendizado significativo. Já as estratégias possibilitadoras de alfabetização mostraram-se ligadas ao uso de metodologias contextualizadas, à valorização da participação ativa dos alunos e ao incentivo à autonomia no processo de leitura e escrita.

Dessa forma, pode-se considerar, mas aberto a sugestões e críticas, que a alfabetização das crianças se fortalece quando os processos de ensino são construídos a partir de práticas e estratégias que dialogam com a realidade dos estudantes, envolvendo atividades lúdicas, literatura, música e situações concretas de uso da língua. Por outro lado, quando as práticas se

limitam a exercícios automáticos e desvinculados do cotidiano, o processo tende a perder sentido, tornando-se um obstáculo para a formação leitora e escritora.

A análise do estudo permitiu inferir que o caminho para uma alfabetização mais efetiva das crianças está na superação das práticas e estratégias de alfabetização desafiadoras e na ampliação das estratégias possibilitadoras de alfabetização, de forma que a escola se torne um espaço de aprendizagem significativa, que desperte o interesse das crianças e contribua para a construção de sua autonomia como sujeitos leitores e escritores.

Referências

CAGLIARI, C. L. *Algumas questões de linguística na alfabetização*. São Paulo: Acervo Digital da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2011.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora Ltda. 2005. 79 p.

GOMES, A. L.; MONTES, P. V. Estratégias eficazes para promover a alfabetização no ensino fundamental. *In*. GOMES, A. L. *Construindo saberes no ensino fundamental.* Rio de Janeiro (RJ): Editora Epitaya, 2024, p. 33-40.

OLIVEIRA, M. W. A utilização de estratégias de alfabetização e letramento em sala de aula. *Revista Foco*. Curitiba (PR). v. 17, n. 5, p. 01-19, 2024.

RAMOS, M. J. As estratégias metodológicas para alfabetizar alunos com dificuldades de aprendizagem. *Revista Even. Pedagóg***.** Mato Grosso. v. 9, n. 1, (23. ed.), p. 172-186, jan./jul. 2018.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica***:** primeiras aproximações. 11ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. 137 p.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*, p. 96-100, 2004a.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, Jan /Fev /Mar /Abr 2004b.

Relato de experiência: o dia de "passeio" como ferramenta para entender a Geografia: trabalho de campo do 6º ano do ensino fundamental a um circuito ambiental

Maria Eduarda Silva Rocha[416]

Thalita Aguiar Siqueira[417]

Resumo: O trabalho de campo na Geografia, é uma ferramenta muito importante já que é nessas oportunidades que o estudante tem a chance de ver na prática, muitos conceitos que na maioria das vezes só estão presentes ali dentro da sala de aula. Nesse sentido, o presente trabalho foi desenvolvido a partir de um trabalho de campo com alunos do 6º ano do ensino fundamental, na disciplina de Geografia, de um colégio estadual situado na região sul de Anápolis. Onde os alunos tiveram a oportunidade de visitar um circuito ambiental de uma universidade particular situada na região norte da cidade de Anápolis. Na oportunidade, os discentes do curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID tiveram a oportunidade de participar da atividade a fim de registrar evidências acerca da importância do trabalho de campo no aprendizado da disciplina de Geografia na etapa da educação básica. Além de compreender a importância do trabalho de campo nas aulas de geografia, foi possível perceber a importância do PIBID na formação inicial dos professores, já que o programa insere o graduando na rotina da escola e da sala de aula permitindo diversas vivências que muitas vezes só são possíveis quando os professores já estão inseridos no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Trabalho de Campo; PIBID; Ensino de Geografia

Introdução

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de um trabalho de campo com alunos do 6º ano do ensino fundamental, na disciplina de Geografia, de um colégio estadual situado na região sul de Anápolis. Os alunos tiveram a oportunidade de visitar um circuito ambiental de uma universidade particular situada na região norte da cidade de Anápolis, esta que possui o ambiente todo articulado para recebimento dos alunos, com uma visita guiada pelo corpo

[416] Graduanda do Curso de Geografia. E-mail: dudacorporativo2023@gmail.com.
[417] Orientadora deste trabalho. Docente da rede municipal de educação de Anápolis e da rede estadual de educação do Estado de Goiás Mestre em Ciências Sociais e Humanidades pela Universidade Estadual de Goiás E-mail: aguiarthalita29@gmail.com.

docente da instituição, onde são abordados temas de meio ambiente e sociedade, ambos interconectados e fundamentais.

Nesse sentido Segundo Silva; Varejão, 2010 tal atividade permite a compreensão humana do mundo de forma mais total e complexa. Na oportunidade, os discentes do curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID tiveram a oportunidade de participar da atividade a fim de registrar evidências acerca da importância do trabalho de campo no aprendizado da disciplina de Geografia na etapa da educação básica.

Bem como constatar a importância do PIBID como aliado dos professores dentro das salas de aula, já que utiliza de várias ferramentas e instrumentos muitas vezes diferentes dos usados no cotidiano dos alunos. O que faz dessa maneira com que os mesmos tenham contato com metodologias ativas, gamificação dos ambientes, atividades práticas e até mesmo como é o caso do presente resumo, proporcionando trabalhos de campo que proporcionem cada vez mais a construção do conhecimento.

Deste modo, o presente trabalho se desenvolve mesclando a vivência na atividade de trabalho de campo com os alunos e sendo amparada pela importância de tal trabalho no que tange a ciência geográfica. Tal momento foi organizado para que os alunos tivessem um contato que extrapole os limites teóricos e possam ver na prática alguns conhecimentos produzidos apenas dentro da sala de aula na disciplina de Geografia.

Ademais, tal momento visa construir novos conhecimentos e consolidação de conceitos geográficos fundamentais para a construção do raciocínio geográfico. A temática, é de grande contribuição para o cenário acadêmico, visto que é um tema amplo a ser estudado e visa somar com o que já há produzido sobre a temática de trabalho de campo no ensino da Geografia.

Resultados e Discussões

O trabalho de campo na Geografia, é muito importante já que é nessas oportunidades que o estudante tem a chance de ver na prática como é que funciona a materialidade de muitos conceitos que em várias vezes só estão presentes ali dentro da sala de aula, nas tarefas, textos e até mesmo no livro didático. Há alguns estudos que elencam a importância de tal atividade visto que é fundamental para a compreensão da ciência geográfica pois concatena o teórico ao prático, segundo Farias; Leite e Souza (2020): "O trabalho de campo se constitui enquanto uma ferramenta importante na aprendizagem do aluno da contemporaneidade devido à dinamicidade que pode ser proporcionada pela mediação do professor, favorecendo a compreensão do espaço geográfico explorado." (Farias; Leite e Souza, 2020, p. 1013).

Embora seja de extrema importância, muitas escolas ainda não têm condição suficiente para proporcionar isso aos alunos, como é o caso da escola em questão que muitas vezes deixa a desejar na infraestrutura básica até no cotidiano escolar. Desse modo acaba não tendo recursos necessários para a realização de um trabalho de campo que precisa ser planejado, objetivado, seguir um cronograma e sua realização de fato e ser lotado de intencionalidade tal como afirma Mafra; Flores, (2010) sobre a intencionalidade do TC no emprego da Geografia Escolar:

> Logo, a prática de campo na Geografia escolar básica pode promover o exercício de observar, sentir e refletir, possibilitando novas leituras e interpretações sobre a realidade e a paisagem, as quais, na maioria das vezes, somente o ensino em sala de aula não possibilita o contato direto com o objeto de estudo (Mafra; Flores, 2010, p. 8).

Deste modo, os alunos com a qual se dedica este trabalho, tem raro contato com situações de trabalhos de campo, seja em qualquer disciplina, quanto mais na Geografia. O presente evento, por exemplo, só foi realizado pela persistência incansável da professora da turma, a mesma realizou todo o trabalho de planejamento, elaboração de justificativa, marcação da data e ainda contribuiu financeiramente para parte do transporte alocado para a ida no TC.

Mais ainda uma mobilização dos alunos bolsistas para estarem presentes na atividade, esta que se estendeu por uma tarde e contou com a energia dos envolvidos para seguimento das regras e orientações anteriormente dispostas.

Dados os esforços e mobilizações empregados para que a efetivação da atividade fosse feita, foi montada uma equipe de acompanhamento dos alunos contendo: 1 professora regente, 1 coordenadora pedagógica da escola e mais 3 bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (PIBID). A equipe foi monitorar e guiar em muitos momentos a correlação do conhecimento apresentado ali, com os conhecimentos vistos dentro da sala de aula, estavam presentes na oportunidade, um quantitativo de 30 alunos do 6° ano uma visita a um circuito ambiental de uma universidade da cidade de Anápolis (ver figura 1):

Figura 1 - Chegada dos alunos ao circuito ambiental

Fonte: Fotos retiradas no dia do trabalho de campo, 2025.

Tal visita foi fundamental para reforçar os conceitos trabalhados dentro da sala de aula, já que não serve de instrumento apenas para o aprendizado da ciência geográfica, mas tem consigo o caráter interdisciplinar, segundo este aspecto, Azambuja (2012, p. 188):

> O trabalho de campo é também potencialmente uma atividade interdisciplinar que pode ser planejada e realizada para atender a uma temática comum às várias áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, atender as especificidades de disciplinas

> escolares. A interdisciplinaridade corresponde à prática de ensino e aprendizagem na qual mais de uma disciplina trabalha a mesma realidade, mantendo o seu foco de análise, mas também, entrelaçando elementos comuns de interpretação e de exposição dos resultados. A prática interdisciplinar acontece a partir de um tema de estudo definido na interação da realidade com a ciência.

Dada a restrita oportunidade dos alunos de saírem dos limites escolares para o aprendizado de diversos assuntos, a atividade foi chamada muitas vezes de “passeio” e ganhou a empolgação por parte dos alunos. Vale ressaltar a importância da atividade como instrumento para a melhoria da leitura crítica e internalização de conceitos (Silva; Farias; Leite, 2019).

Contudo, foi feita uma breve abordagem anterior ao dia 20 de maio, que foi a data do TC para que os mesmos pudessem diferenciar um passeio com fins de diversão de um trabalho de campo geográfico, que embora em muitos momentos ganhe um caráter informal pelo fato de fugir da tradicionalidade ainda sim é organizado metodologicamente com fins educativos para que cumpra seu objetivo e seja capaz de construir com os alunos, um processo de ensino aprendizagem cada vez mais significativo.

O circuito visitado é organizado em partes: laboratório de solos, laboratório de análise de água, laboratório de biodiversidade, laboratório de maquetes, laboratório de usina fotovoltaica e estação meteorológica. Todos foram fundamentais para o aprendizado, mas, destaca-se a importância de três momentos que foram fundamentais para a construção da relação entre teoria e cotidiano na ciência geográfica e para que os alunos compreendessem a partir da categoria de lugar, na Geografia, entendendo assim a dinâmica do lugar conhecido e podendo assim ver a presença de tal ciência nas situações cotidianas.

Sendo estes: o laboratório de maquetes, laboratório de solos e estação meteorológica. A sequência lógica que estes três foram capazes de alcançar a temática trabalhada em alguns momentos de encontro do projeto PIBID com os alunos. Nos dois primeiros laboratórios, os alunos conseguiram relacionar perfeitamente os conceitos abordados com a aula ministrada semanas antes com temática de geomorfologia da cidade de Anápolis, em um deles inclusive, contava com a presença de uma maquete da região onde se localizava a escola e seus

elementos, dessa forma, foi possível que os mesmos entendessem sobre os tipos de solo existentes na região deles, os mesmos que antes só haviam visto fotos de representação, além de entender de maneira lúdica como o processo de lixiviação acontece na prática e como isso se repercute nas proximidades da escola, onde eles estão matriculados, por meio da experiência com duas garrafas pets (Ver figura 2). Nesta etapa, foi fundamental a observação por parte dos alunos, para que fosse possível assimilar a prática no laboratório, com a vivida no dia a dia, segundo, Furlan (2005, p. 109) em tal ato é preciso valorizar seu papel na educação do olhar a favor de uma maior sensibilização sobre o ambiente que nos cerca.

Figura 2 - Representação lúdica da lixiviação do solo

Fonte: Fotos retiradas no dia do trabalho de campo, 2025.

Foi possível entender também por meio de um simulador de relevo 3D (ver figura 3), como a ação da água faz a diferença na geomorfologia Anapolina, mais especificamente nas proximidades da BR 153, que é o local onde está a instituição de ensino apontada no seguinte trabalho e mais uma vez foi comprovada a importância do projeto na aprendizagem desses alunos, visto que os mesmos, construíram um raciocínio geográfico, antes iniciado nos momentos de encontro.

Na última etapa, o professor guia da estação meteorológica indagou aos alunos a diferença entre clima e tempo e de prontidão os mesmos sabiam responder, visto que em um

dos encontros já havia sido construída e fundamentada com os alunos essa diferenciação, por meio de elucidação de conceitos como sensação térmica, temperatura, clima, tempo e alguns outros fundamentais para entendimento dos elementos e fatores do clima.

Figura 3 - maquete 3D presente no circuito ambiental

Fonte: Fotos retiradas no dia do trabalho de campo, 2025.

Considerações finais

O trabalho de campo na Geografia desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do raciocínio geográfico dos alunos, pois proporciona uma experiência direta com o mundo real, permitindo que eles compreendam de maneira prática os conceitos discutidos em sala de aula. Tal atividade, tem um impacto significativo na formação cidadã dos alunos. Ao saírem do ambiente escolar e vivenciarem o processo de investigação e análise dos aspectos geográficos, os estudantes desenvolvem uma maior consciência crítica sobre o seu entorno, as questões sociais e ambientais, e a importância de ações coletivas para a melhoria da sociedade. Esse aprendizado vai além dos aspectos técnicos da Geografia, promovendo uma postura ativa e reflexiva frente aos desafios do mundo contemporâneo.

Desta forma, os alunos do 6º ano tiveram a oportunidade de sair da rotina tradicional e extrapolar os limites escolares para que fosse possível entender na prática como os conceitos abordados pelos bolsistas do PIBID realmente são possíveis de serem verificados na prática

do cotidiano. O trabalho de campo na Geografia desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do raciocínio geográfico dos alunos, pois proporciona uma experiência direta com o mundo real, permitindo que eles compreendam de maneira prática os conceitos discutidos em sala de aula. São procedimentos para o aluno transpor o nível da percepção imediata e elaborar paulatinamente o conceito, construindo-o a partir dos elementos da realidade percebidos, observados, analisados, compreendidos e, assim, incorporados, na acepção de que estão interiorizados em seu saber.

Enquanto que, os bolsistas do programa puderam comprovar a importância dele tanto na vida dos alunos que são marcados pela inserção nos projetos desenvolvidos, tanto para os futuros professores que constatam em tal oportunidade de trabalho de campo, como foram capazes de construir conceitos com seus alunos e os fizeram desenvolver o, raciocínio geográfico fundamental para a vivência do aluno seja na comunidade escolar ou fora dela.

Referências

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. Trabalho de campo e ensino de Geografia. *Geosul,* Florianópolis, v. 27, n. 54, p. 181-195, jul./dez. 2012.

FARIAS, R. C.; LEITE, C. M. R.; SOUZA, M. R.. Trabalho de campo não é passeio: ensino de cidade com o sétimo ano nas imediações da escola em Águas Claras – DF. *In: FÓRUM NACIONAL NEPEG DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA*, 10., 2020, Goiânia. Anais... Goiânia: NEPEG, 2020. v. 4, p. 1010–1019.

FARIAS, R. C.. *Trabalho de campo em unidade territorial de aprendizagem*: possibilidade para o ensino de cidade na geografia escolar. 2019. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Distrito Federal.

KIMURA, Shoko. *Geografia no ensino básico*: questões e propostas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MAFRA, Marcela Vieira Pereira; FLORES, Davi Alexandre da Costa. Trabalho de campo no ensino da Geografia na Educação Básica: dificuldades e desafios para professores. *Revista de Ensino de Geografia,* Uberlândia-MG, v. 8, n. 15, p. 6–16, jul./dez. 2017. ISSN 2179-4510. Disponível em: http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/. Acesso em: 22 set. 2025.

SILVA, Juliana Santana Ribeiro da; SILVA, Mírian Belarmindo da; VAREJÃO, José Leonídio. Os (des)caminhos da educação: a importância do trabalho de campo na geografia. *Revista Vértices*, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 187–198, 2010. DOI: 10.5935/1809-2667.20100030. Disponível em: https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1809-2667.20100030. Acesso em: 3 out. 2025.

Vivências no PIBID: aprendizados e experiências na Escola Estadual Padre Fernando Gomes de Melo

Mateus Alves Gomes[418]

Resumo: Este relato apresenta as experiências vivenciadas como bolsista do PIBID de História na Escola Estadual Padre Fernando Gomes de Melo, localizada no bairro Vila Formosa, em Anápolis (GO). O projeto tem proporcionado uma aproximação significativa entre a teoria aprendida na universidade e a prática docente na escola pública. As metodologias observadas incluem aulas dialogadas, uso de recursos audiovisuais, dinâmicas de grupo e oficinas culturais. A experiência mais marcante foi a organização das atividades para o Dia da Consciência Negra, unindo arte, música e história em um processo de ensino interdisciplinar e participativo. O referencial teórico se apoia em autores como Paulo Freire (1996) e António Nóvoa (1992). Essa vivência tem contribuído para a formação docente crítica e sensível à realidade dos alunos.

Palavras-chave: PIBID; ensino de História; prática docente; Consciência Negra.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um importante instrumento de integração entre a formação acadêmica e a prática escolar. O projeto desenvolvido na Escola Estadual Padre Fernando Gomes de Melo, situada no bairro Vila Formosa, em Anápolis (GO), oferece aos licenciandos de História a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar e compreender as múltiplas dimensões do processo educativo. O presente relato tem como objetivo apresentar as experiências adquiridas durante as observações e práticas realizadas na escola, destacando a descrição do contexto escolar, as metodologias e dinâmicas observadas, o referencial teórico que fundamenta a experiência e os exemplos práticos desenvolvidos.

[418] Mateus Alves Gomes - Bolsista CAPES: PIBID Interdisciplinar História/Geografia Graduando do Curso de História. E-mail: mateus.300@aluno.ueg.br.

Desenvolvimento

Descrição da escola

A Escola Estadual Padre Fernando Gomes de Melo é uma instituição pública de ensino que atende turmas do Ensino Fundamental e Médio. Localiza-se em um bairro residencial, com grande diversidade social e cultural. A escola possui estrutura física organizada, com salas amplas, biblioteca, laboratório de informática e pátio coberto, o que facilita a realização de atividades pedagógicas e culturais. A equipe pedagógica é composta por professores comprometidos com o aprendizado dos alunos e práticas escolares que valorizam a formação cidadã, o respeito à diversidade e a inclusão social.

Metodologias e dinâmicas utilizadas

Durante as observações no PIBID, foi possível identificar diversas metodologias ativas e dinâmicas participativas aplicadas pelo professor orientador. Entre elas destacam-se aulas dialogadas, uso de recursos audiovisuais, debates temáticos e atividades com jogos e mapas históricos. Essas estratégias buscam aproximar os conteúdos da realidade dos alunos, em consonância com a visão freireana de que ensinar é criar possibilidades para a produção do conhecimento.

Referencial teórico

As práticas observadas e vivenciadas encontram respaldo em Paulo Freire (1996), que defende a educação como prática da liberdade, na qual o diálogo é o eixo central da relação pedagógica. Além disso, António Nóvoa (1992) considera a formação docente como um processo contínuo, baseado na troca de experiências e na aprendizagem coletiva dentro da escola. Essas perspectivas teóricas reforçam a importância de uma prática educativa crítica, colaborativa e transformadora.

Exemplos práticos de dinâmicas e oficinas

Uma das experiências mais significativas foi a organização das oficinas culturais para o Dia da Consciência Negra, envolvendo alunos e professores em atividades interdisciplinares. As oficinas de grafite, teatro, poesia e música buscaram valorizar a cultura afro-brasileira e refletir sobre o papel do povo negro na história do Brasil. Na oficina de samba, sob minha responsabilidade, os alunos compreenderão o gênero como forma de resistência cultural e identidade social, unindo pesquisa histórica e expressão artística.

Considerações finais

A participação no PIBID na Escola Estadual Padre Fernando Gomes de Melo tem se revelado uma experiência profundamente formativa e transformadora, tanto no aspecto pessoal quanto profissional. Estar inserido no cotidiano escolar, observar a prática docente e participar ativamente das atividades pedagógicas proporcionou uma visão mais concreta e sensível do que significa ser professor em uma escola pública.

A convivência com o professor orientador e com os alunos possibilitou compreender que o ensino de História vai muito além da simples transmissão de conteúdos. Ele envolve escuta atenta, empatia e criatividade para relacionar o conhecimento histórico à realidade vivida pelos estudantes. Essa experiência reforçou a importância do professor como mediador do conhecimento, alguém que, ao mesmo tempo em que ensina, também aprende e se reconstrói a partir das interações diárias em sala de aula.

O trabalho coletivo nas oficinas do Dia da Consciência Negra será um momentos marcantes dessa trajetória. A preparação das atividades revelou a potência da escola como espaço de produção de cultura, diálogo e reconhecimento das identidades. A oficina de samba, em especial, irá como a arte e a História podem caminhar juntas, tornando o aprendizado mais sensível e significativo. A reação dos alunos — seu entusiasmo, curiosidade e envolvimento — demonstra que a aprendizagem se torna mais viva quando o conteúdo dialoga com suas próprias experiências e contextos culturais.

A experiência no PIBID também despertou uma nova consciência sobre o papel social do educador. Inspirado por Freire (1996), compreendi que ensinar é um ato político e amoroso, que exige compromisso com a emancipação e a valorização da diversidade. Como afirma Nóvoa (1992), o professor é um sujeito em permanente formação, e a escola é o espaço onde esse aprendizado se concretiza por meio da prática e da reflexão.

Concluo que o PIBID não apenas fortaleceu minha escolha pela docência, mas também ampliou minha compreensão sobre o papel transformador da educação. Sinto-me mais preparado para atuar de forma crítica, ética e humana, reconhecendo a escola como um lugar de construção coletiva de saberes e de esperança. Gostaria de manifestar minha profunda gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O apoio recebido por meio da bolsa de iniciação à docência do programa PIBID foi essencial para o desenvolvimento deste trabalho. A experiência de estar inserida no ambiente escolar, de participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem e de aprimorar minhas competências como futura professora foi extremamente enriquecedora. O incentivo da CAPES à formação docente e à pesquisa representa um elemento fundamental para o fortalecimento e a qualidade da educação no Brasil.

Referências

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*. Brasília: CAPES, 2023.

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

NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Vivências da equipe técnica do "Podcast Formando Leitores/as: encanto e encontro com a imaginação literária em letramentos" – Um olhar para os bastidores

Muryllo Giovanny Cardoso Vieira[419]
Gabriella Batista Araújo[420]
Felipe Almeida de Oliveira Nascimento[421]
Lucas Rosa[422]
Mauro Diniz Gomes Santana[423]
Rafaela Vilela[424]

Resumo: Este relato de experiência apresenta as ações desenvolvidas pela equipe técnica responsável pela iluminação, gravação, edição, sonorização e cenografia do projeto "Podcast Formando Leitores/as: encanto e encontro com a imaginação literária em letramentos" (PrE n. 12296), onde refletimos sobre as etapas de construção conjunta do projeto em 2025, destacando as relações entre os integrantes e os processos de aprendizagem decorrentes. Como exemplo, são revisitados os episódios gravados no segundo semestre de 2024, cujas etapas envolveram a revisão crítica dos conteúdos, discussões de formato, edição, ajustes de iluminação e áudio, inserção de legendas, divulgação e elaboração das fichas técnicas, demonstrando a relevância da dimensão técnica na consolidação do podcast e no amadurecimento acadêmico dos participantes.

Palavras-chave: podcast; formação de leitores; experiências.

[419] Graduando no Curso de Letras – Português e Inglês pela Universidade Estadual de Goiás - UnUCSEH Nelson de Abreu Júnior. E-mail: muryllo_giovanny@aluno.ueg.br.
[420] Graduanda no Curso de Letras – Português e Inglês pela Universidade Estadual de Goiás - UnUCSEH Nelson de Abreu Júnior. E-mail: gabriella.araujo@aluno.ueg.br.
[421] Graduando no Curso de Letras – Português e Inglês pela Universidade Estadual de Goiás - UnUCSEH Nelson de Abreu Júnior. E-mail: faon@aluno.ueg.br
[422] Graduando no Curso de História pela Universidade Estadual de Goiás - UnUCSEH Nelson de Abreu Júnior. E-mail: lucasmrds@gmail.com.
[423] Graduado no Curso de Psicologia pela Universidade Evangélica de Goiás - Unidade Anápolis. Mestrando pelo Programa Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT/UEG. E-mail: mauro.5000@hotmail.com.
[424] Graduada em Letras Português e Inglês pela Universidade Estadual de Goiás - UnUCSEH Nelson de Abreu Júnior. Mestranda pelo Programa Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT/UEG. E-mail: rafaelavilela1303@gmail.com.

Introdução

O Podcast Formando Leitores/as: encanto e encontro com a imaginação literária em letramentos (PrE n. 12296), coordenado pela professora Dra. Barbra Sabota, é uma ação interdisciplinar dos cursos de Letras, Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT). O projeto integra o Programa de Extensão Ubuntu e é executado na Unidade CSEH – Nelson de Abreu Júnior, da Universidade Estadual de Goiás (UEG), em Anápolis.

Seu objetivo é incentivar o hábito da leitura por meio de ações como contação de histórias, clube do livro e, especialmente, o próprio podcast. A produção é realizada coletivamente pelos participantes, com o apoio do Laboratório de Mídias Interativas (LIM), que oferece recursos e equipamentos para a elaboração de conteúdos em vídeo e áudio voltados à formação de leitores.

Iniciado em 2024, o projeto já produziu cerca de cinco episódios, dois deles já publicados, com previsão de conclusão e divulgação dos três restantes. O processo de gravação começa com um estudo conduzido pela equipe de roteiro, responsável por definir o tema, selecionar os participantes da locução e organizar as entrevistas diante das câmeras. Nos bastidores, atuamos na parte técnica, aprendendo e aprimorando cada etapa da produção.

Esse percurso de aproximação com os procedimentos técnicos do podcast ultrapassou o domínio dos aparelhos e ferramentas, pois possibilitou compreender, de forma mais ampla, o que significa participar de um projeto de extensão, ocupando os espaços da universidade pública e produzindo saberes compartilhados e de qualidade. Dessa forma, a experiência também se revelou um processo de autoconhecimento, no qual, ao nos relacionarmos, aprendemos e ensinamos uns aos outros. Destas vivências surgem os relatos aqui registrados, que reafirmam a relevância de projetos como este na formação discente, tanto pelo conhecimento adquirido quanto pela convivência colaborativa.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

Desenvolvimento

Nosso modo de trabalhar

O sistema de gravação adotado no podcast consiste em três câmeras: uma direcionada aos entrevistadores, outra ao entrevistado e uma ao centro. Cada ângulo tem seu propósito narrativo e visual. As câmeras de plano fechado registram perguntas e respostas no enquadramento ¾, com ângulo aproximado de 45° em relação ao rosto da pessoa. As participações especiais da vinheta são gravadas em primeiro plano (PP), do busto para cima, também conhecido como *close-up*. Já a câmera central é utilizada em momentos de maior interação ou quando as câmeras laterais não captam adequadamente a cena.

O cenário, por sua vez, é construído com base no tema e no roteiro do episódio, repassado pela Equipe A, com o intuito de dialogar tanto com o(a) convidado(a) quanto com os tópicos abordados durante a conversa. O episódio deste ano tem como foco a literatura apreciada por idosos institucionalizados. No dia da gravação, buscamos testar uma nova abordagem, combinando dois tipos distintos de equipamentos de captação de som: gravador e microfone. Essa escolha resultou em significativa melhoria na qualidade do áudio, com maior isolamento das vozes dos entrevistadores e da convidada, além da redução de ruídos.

Considerando a temática, procuramos destacar os livros dispostos no armário, muitos dos quais foram levados aos residentes do Residencial Bem Querer. Esses elementos carregam um significado especial, que vai além da composição estética do cenário, integrando também itens do Clube do Livro Eliane Anderi. A narrativa visual construída a partir desse material multimodal representa a identidade da nova formação da equipe técnica. Esse resultado é motivo de orgulho, pois podemos afirmar que os episódios refletem nossa identidade coletiva.

Os desafios

Ar-condicionado ligado, troca de posição das câmeras durante a gravação, cartão de memória corrompido, baterias viciadas e descarregadas, gravadores sem pilhas. Como uma iniciativa amadora, estes foram alguns dos desafios enfrentados no início do podcast. Mesmo diante de tantos imprevistos, conseguimos lançar dois episódios na primeira edição. É importante destacar que nosso objetivo não é formar cineastas ou editores profissionais, mas capacitar futuros(as) docentes a compreender o funcionamento desses softwares aliados às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e saber como aplicá-los em contextos educacionais.

Com o início da segunda edição, a função de monitoria foi assumida, e novas responsabilidades passaram a integrar nossa rotina de grupo. As demandas de gravação e edição continuaram, mas surgiu também a necessidade de ensinar aos novos integrantes da equipe técnica o manuseio dos equipamentos e o uso dos softwares de produção dos episódios. Essa experiência foi particularmente enriquecedora, pois, até então, não havia surgido a oportunidade de ensinar cinegrafia. Assim, todos puderam compartilhar conhecimento e, simultaneamente, aprofundar o próprio aprendizado e aprimorar suas habilidades.

Dividimos o primeiro semestre em três momentos: os encontros iniciais, destinados à apresentação e à organização das tarefas; as oficinas, voltadas ao manuseio dos equipamentos; e, por fim, a gravação do novo episódio. Como já fazíamos parte da equipe anterior, as reuniões se mostraram excelentes oportunidades para compartilhar experiências e conhecimentos sobre o processo de criação do podcast. Além do tutorial básico dos aparelhos, construímos um espaço de escuta, onde todos puderam expressar suas perspectivas e expectativas para o novo lançamento. As decisões criativas coletivas tornaram o processo mais dinâmico e único, resultados que dificilmente teríamos alcançado individualmente.

Em determinado momento, enfrentamos novos impasses: a segmentação do grupo e ruídos na comunicação. Para evitar a estagnação, decidimos utilizar os materiais gravados em 2024. Esse processo trouxe outro aprendizado: seria possível ensinar todos os integrantes a

operar um software e ainda entregar um episódio dentro de um prazo apertado? Descobrimos que não.

Durante a edição, trabalhamos com áudio e vídeo. O áudio foi processado no software Audacity (2023) e o vídeo, no Movavi (2023). No decorrer do processo, percebemos que a edição vinha sendo tratada de forma individualizada, o que comprometia a construção coletiva do episódio. Por serem limitados, os áudios foram editados por diferentes pessoas, e, ao final, apenas uma versão foi utilizada, salvo quando falhas eram identificadas posteriormente no editor de vídeo.

Foram três meses dedicados à sincronização e edição do áudio antes de avançar para o vídeo. Com a chegada de novos colaboradores, o processo de adaptação ao Audacity precisou ser repetido, exigindo tempo até que todos dominassem os comandos. Com isso, percebemos a importância de concluir a sincronização do áudio antes de seguir para a do vídeo, etapa que consiste em alinhar as faixas de som e imagem, garantindo a coerência entre ambas. Essa fase pôde ser conduzida por uma única pessoa, o que reduziu a repetição de tarefas.

Resultados

Apesar das dificuldades, aos poucos avançamos. Em agosto, observamos que a nova equipe já operava com menos ruídos, sincronizando faixas de áudio e utilizando o *Movavi* (2023) com autonomia. Isso evidenciou que o trabalho não havia sido em vão. Ao final do mês, finalizamos a edição de um episódio em tempo menor que o previsto, um grande avanço, considerando que as edições anteriores levavam cerca de três meses para serem concluídas.

A integração da imagem ao áudio como nova metodologia de edição poupou cerca de três semanas de trabalho. Percebendo essa curva de aprendizado, passamos a buscar estratégias para alcançar maior qualidade com menos tempo. Esses resultados refletem o processo contínuo de aprender e ensinar em conjunto, dentro de um espaço que estimula o aperfeiçoamento acadêmico e profissional.

A nova versão do episódio foi exibida para toda a equipe, que propôs pequenas alterações antes da publicação. Ainda restam ajustes finais, mas a obra será divulgada ao público em breve.

Reflexões críticas

A gravação deste ano foi especialmente significativa, pois representou a oportunidade de aplicar os aprendizados das experiências anteriores e corrigir os erros cometidos nas primeiras edições.

É gratificante apresentar o novo episódio ao público, mas a maior alegria está em perceber que os membros da equipe conquistaram autonomia nos processos de edição. A interferência da monitoria foi mínima, ocorrendo apenas quando necessário, seja remotamente ou de forma presencial. Saber que os integrantes do podcast compreendem o funcionamento dos softwares e exercem sua agência é a prova de que conseguimos compartilhar o conhecimento construído.

Referências

AUDACITY TEAM. *Audacity***:** Free, open source, cross-platform audio software. Versão 3.3.0. [S. l.]: The Audacity Team, 2023. Disponível em: https://www.audacityteam.org/. Acesso em: 18 set. 2025.

MOVAVI SOFTWARE LIMITED. *Movavi Video Editor*. Versão 2023. Limassol: Movavi Software Limited, 2023. Disponível em: https://www.movavi.com/. Acesso em: 18 set. 2025.

Aprendizagem de ciências com experimentação e cotidiano: um relato de experiência

Rafaela Avelino da Costa[425]
Poliana Neves da Silva[426]
Lana Socorro do Nascimento Santos[427]
Vera Lucia Cardoso de Oliveira[428]
Cibele Pimenta Tiradentes[429]

Resumo: O presente relato descreve uma experiência pedagógica desenvolvida com alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, no Colégio Estadual Maria Aparecida Alves, em Anápolis, no âmbito do PIBID/CAPES, com o objetivo de promover a compreensão dos conceitos de substâncias e misturas, explorando o contraste entre misturas homogêneas e heterogêneas. A metodologia consistiu em uma sequência de aulas que evoluiu da exposição teórica para uma atividade prática que utilizou materiais simples e acessíveis do cotidiano, como água, óleo e sal, para estimular a observação, a identificação do número de fases e a classificação das misturas pelos estudantes. Os resultados demonstraram a grande efetividade da abordagem, evidenciada pela alta participação e entusiasmo dos alunos, e confirmada pela correta assimilação dos conceitos pela maioria da turma. Concluiu-se que o uso de recursos práticos e acessíveis é uma estratégia eficiente para tornar o aprendizado de conteúdos abstratos de Ciências mais significativo e conectado à realidade dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de Ciências; Aprendizagem Significativa; Ciências no Cotidiano

Introdução

O ensino de Ciências no Ensino Fundamental desempenha um papel essencial na formação dos estudantes, uma vez que possibilita a construção do pensamento crítico, a compreensão de fenômenos naturais e a relação entre ciência e cotidiano. Para que a aprendizagem seja significativa, é necessário que o professor vá além da transmissão de

[425] Graduanda do Curso de Ciências Biológicas. E-mail: rafaela.costa@aluno.ueg.br.
[426] Graduanda do Curso de Ciências Biológicas. E-mail: poliana.434@aluno.ueg.br.
[427] Graduanda do Curso de Ciências Biológicas. E-mail: flaviosrepresentacoes@gmail.com.
[428] Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de Ciências Biológicas. Mestre em Biologia pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: verluky@hotmail.com.
[429] Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de Ciências Biológicas. Mestre em Ciências Ambientais e Saúde pela Universidade Pontifícia Universidade Católica de Goiás. E-mail: cpimentatiradentes@gmail.com.

conceitos abstratos, criando situações em que o aluno seja sujeito ativo no processo. Nesse sentido, atividades práticas representam uma estratégia pedagógica de grande relevância.

Segundo Krasilchik (2004), a experimentação no ensino de Ciências estimula a curiosidade, o raciocínio lógico e a compreensão conceitual, tornando os conteúdos mais acessíveis e interessantes. Nessa mesma perspectiva, Hodson (1994) ressalta que atividades práticas não devem ser vistas apenas como demonstrações, mas como oportunidades para desenvolver habilidades investigativas e promover a participação ativa dos estudantes.

No ensino de Química, especialmente, a realização de experimentos simples com materiais do cotidiano pode aproximar a ciência da realidade dos alunos. Como destaca Mortimer e Machado (2014), a aprendizagem se torna mais efetiva quando o estudante consegue estabelecer conexões entre o conhecimento científico e as situações vivenciadas em seu dia a dia.

Diante disso, a experiência relatada neste trabalho teve como objetivo promover a compreensão dos conceitos de substâncias e misturas por meio de uma atividade prática, explorando o contraste entre misturas homogêneas e heterogêneas a partir de exemplos acessíveis e de fácil manipulação.

Este trabalho foi desenvolvido com alunos do sexto ano do Colégio Estadual Maria Aparecida Alves em Anápolis, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), por acadêmicas da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Metodologia

A sequência de aulas foi planejada de forma progressiva, partindo da exposição teórica até a aplicação prática dos conteúdos. Em um primeiro momento, ministramos uma aula expositiva sobre substâncias puras e compostas, seguida, na semana seguinte, de uma aula sobre tipos de misturas. Na sequência, realizamos a atividade prática, com a finalidade de consolidar o conhecimento acerca das diferenças entre misturas homogêneas e heterogêneas.

A aula prática iniciou-se com uma breve retomada do conteúdo, por meio de perguntas simples feitas aos aprendizes, a fim de estimular a recordação e a participação de forma efetiva. Em seguida, iniciamos o desenvolvimento dos experimentos, utilizando diferentes materiais do cotidiano para favorecer a aproximação entre teoria e prática (Figura 1).

Figura 1 - Materiais utilizados no experimento

Fonte: Autoria própria.

Foram empregados os seguintes materiais: leite, água, detergente, corante verde, óleo, areia, sal, macarrão, café, desinfetante, açúcar e medicamento efervescente, além de utensílios laboratoriais, como béquer, proveta, funil.

Durante os experimentos, os estudantes observaram as misturas preparadas nos béqueres (Figura 2) e responderam oralmente às perguntas: “Quantas fases possui esta mistura?” e “Ela é homogênea ou heterogênea?”. Esse processo buscou estimular o raciocínio e a construção coletiva do conhecimento.

Figura 2 - Misturas que já tinham sido mostradas

Fonte: Autoria própria.

Durante a aula, os alunos foram registrando em folhas avulsas suas observações e descrições de cada experimento, incluindo: substâncias utilizadas, número de fases e classificação do tipo de mistura. As produções foram recolhidas para correção e devolvidas no mesmo dia, já com os devidos comentários, a fim de garantir um feedback imediato e auxiliar no processo de aprendizagem.

Resultados

A realização da aula prática demonstrou-se bastante positiva, uma vez que os estudantes participaram ativamente em todas as etapas da atividade. Desde as perguntas iniciais até a execução dos experimentos, observou-se grande interesse e envolvimento da turma, o que contribuiu para a construção coletiva do conhecimento.

Durante os experimentos, os alunos mostraram entusiasmo em identificar as fases e classificar as misturas como homogêneas ou heterogêneas. Essa dinâmica prática favoreceu a compreensão dos conceitos abordados nas aulas teóricas anteriores, possibilitando que relacionassem o conteúdo à observação direta.

A análise das tarefas entregues confirmou a efetividade da prática: a maioria dos estudantes respondeu corretamente às questões propostas, demonstrando compreensão dos

conceitos de substância, misturas, fases e classificação. Esse resultado indica que o uso de exemplos concretos e materiais do cotidiano foi eficiente para tornar a aprendizagem mais significativa. De acordo com Moura e Neves (2021), a utilização de temas do cotidiano funciona como um "organizador prévio", que ativa o conhecimento que os alunos já possuem sobre sua realidade. Dessa forma, o conhecimento prévio dos estudantes serve como uma âncora para os novos conceitos, superando a simples memorização.

De modo geral, a experiência evidenciou que o recurso prático é uma estratégia eficiente para o ensino de conteúdos de Ciência no Ensino Fundamental, pois além de promover maior participação, desperta o interesse dos alunos e fortalece a fixação do conhecimento.

Considerações finais

A realização da aula prática sobre misturas homogêneas e heterogêneas demonstrou-se uma experiência enriquecedora, tanto para os alunos quanto para os estagiários. A participação ativa dos estudantes e o interesse manifestado durante os experimentos evidenciam que a utilização de atividades práticas facilita a compreensão de conceitos abstratos, além de estimular a motivação para aprender.

Os resultados observados nas tarefas corrigidas confirmam que a maioria da turma assimilou corretamente os conteúdos trabalhados, o que reforça a importância de integrar aulas expositivas com práticas experimentais. Dessa forma, constatamos que o uso de materiais simples e acessíveis pode ser um recurso eficaz no Ensino de Ciências, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e conectada ao cotidiano dos alunos.

Referências

GONÇALVES, Raquel Pereira Neves; GOI, Mara Elisângela Jappe. A importância da experimentação investigativa na formação de professores de ciências da natureza. *Revista de Estudos Interdisciplinares*, v. 5, n. 1, p. 1-14, 2023.

LEITE, Luciana Rodrigues; LIMA, José Ossian Gadelha de. O aprendizado da Química na concepção de professores e alunos do ensino médio: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 96, n. 243, p. 380-398, 2015. DOI: 10.1590/S2176-6681/340312848.

LOPES, Thiago; MARQUES, Nicole Geraldine de Paula. A importância de aulas práticas para o ensino de ciências no ensino fundamental II. *Intersaberes*, 2023.

MOURA, L. P.; NEVES, N. N. Aprendizagem significativa no ensino de química: uso da temática alimentação como um organizador prévio. *Revista Conexão na Amazônia*, v. 2, n. esp., p. 54-60, 2021.

Formação Lúdica em Matemática: Desafios e Percepções dos Futuros Pedagogos

Ravyla Emanuelle De Oliveira Ribeiro[430]

Daniela Cristina de Oliveira[431]

Resumo: O ensino da matemática, na sua grande maioria, é marcado por práticas tradicionais que focam na memorização e na repetição mecânica de conteúdos, o que pode gerar lacunas de aprendizagem e rejeição pelos alunos. Nesse contexto, o uso de metodologias lúdicas torna-se um aliado poderoso e capaz de despertar o interesse das crianças, promovendo uma aprendizagem mais significativa e prazerosa. Nesse sentido, este trabalho apresenta os aspectos teóricos e o modo geral de organização de uma pesquisa em andamento, no qual busca analisar as percepções dos acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual De Goiás (UEG), sobre a formação para o ensino lúdico de matemática nos anos iniciais. A investigação será realizada por meio de questionário aplicado a turma do oitavo período da UEG, unidade universitária de Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior, permitindo compreender de que forma esses futuros Pedagogos avaliam sua preparação e quais desafios que identificam para a utilização da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem da matemática, de acordo com a carga horário da disciplina ofertada pela Universidade.

Palavras-chave: ludicidade; matemática; Pedagogos; ensino; anos iniciais.

Introdução

Este trabalho aborda a importância da ludicidade no ensino da matemática nos anos iniciais, com foco na formação dos futuros professores pedagogos. Como objetivo, busca-se apresentar os aspectos teóricos e o modo geral de organização de uma pesquisa em andamento sobre a percepção dos pedagogos em formação inicial sobre sua preparação para ensinar matemática de forma lúdica nos anos iniciais, reconhecendo a importância dessas estratégias para o processo de aprendizagem das crianças.

A escolha do tema se deu devido a uma experiência pessoal, durante todo meu processo escolar. Desde a infância, tive muita dificuldade em aprender matemática, o que

[430] Graduanda do Curso de Pedagogia - Universidade Estadual de Goiás - Unidade Universitária de Anápolis - CSEH - Nelson de Abreu Júnior.

[431] Orientadora do TCC2. Docente da UEG, Curso de Pedagogia da UnU de Anápolis CSEH Nelson Abreu Júnior. E-mail: daniela.oliveira@ueg.br.

gerou um sentimento de frustração, desinteresse e até mesmo medo da disciplina. Em todo o meu percurso académico, me deparei com o ensino tradicional de matemática, baseado na memorização de fórmulas.

Toda segunda-feira era o dia em que a professora tomava a tabuada, e quem não conseguisse responder de modo correto, ficava sem recreio. Era um sofrimento sem fim e eu sempre me perguntava em que momento da minha vida eu iria usar aqueles conteúdos. Sempre fui tímida, com isso, o fato de ter que ir para a frente da sala para responder a tabuada era difícil para mim, sendo que ainda precisava lembrar de todas as respostas que passava o final de semana todo decorando: não era algo nem um pouco prazeroso.

Refletindo nesse processo, acredito não ter sido a única pessoa a ter estudado deste modo. Nesse sentido, a partir do momento em que decidi ser professora, reflito como foi a formação das minhas professoras e se ainda hoje as crianças estão sendo ensinadas com esse método de ensino ultrapassado, que consiste na memorização, repetição e na execução exaustiva de exercícios, no qual os estudantes não associam sentido ao processo.

Segundo Lopes (2003), essas metodologias não conseguem levar os alunos a ultrapassarem a generalização empírica, dificultando as possibilidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais. E com isso, muitos deles não aprendem, e até mesmo acabam não gostando de matemática ou, ainda, afastam-se da escola.

Com relação ao ensino superior, quando eu e minha turma do curso de pedagogia cursamos pela primeira vez a disciplina de matemática na graduação, percebi que o medo em relação à matéria era comum entre a maioria dos colegas. Porém, esse cenário mudou quando entendemos que além do preparo e da boa formação da professora que ministrou a disciplina na UEG, ela ainda conseguia deixar a matemática com uma abordagem lúdica e crítica, trazendo uma nova perspectiva e experiência sobre seu ensino.

O medo de cursar a disciplina se tornou uma experiência positiva, no qual surgiu o interesse em investigar se outros alunos do curso de Pedagogia compartilham da mesma percepção e se se sentiam preparados, diante da sua formação inicial, para ensinar matemática

de forma lúdica, buscando impactar positivamente o aprendizado, especialmente nos anos iniciais, que é uma etapa importante para formar as bases dos conhecimentos.

Outro fato importante, foi a experiência no estágio na educação infantil, quando vivenciei na prática a rotina das crianças. Percebi que o mesmo ensino metódico nas aulas de matemática ainda continua sendo presente, e ao longo de todo o estágio, percebi a ludicidade em todas outras disciplinas, exceto na matemática. Era nítido o desinteresse das crianças nas atividades pedagógicas relacionadas com esta área do conhecimento, sendo que, por outro lado, era perceptível que quando a professora lecionava outras disciplinas havia ludicidade, e um engajamento tanto dos alunos como da docente.

Quando falamos de ensino, não podemos nos esquecer do professor, cuja função principal é ensinar. Acreditamos que é possível que a escola, assim como uma aula de matemática, seja um espaço de um aprendizado prazeroso, no qual as crianças possam se desenvolver brincando.

Segundo Smole, Diniz e Cândido (2000), a criança consegue aprender através das brincadeiras, e com isso, podemos fazer contagens, comparar quantidades, observar e identificar algarismos, adicionar pontos que fez durante as brincadeiras, visualizar intervalos numéricos, isto é, começar a aprendizagem dos conteúdos relacionados ao desenvolvimento do pensar aritmético.

Mas é claro que também precisamos pensar com carinho na posição do pedagogo, pois organizar o ensino de forma lúdica não é algo simples como algumas pessoas pensam, não basta somente propor algumas brincadeiras, envolve também o ensino dos conteúdos de cada área do conhecimento. Entender essa função do ensino deixa claro que não é suficiente saber o nome dos objetos matemáticos, é necessário ter o domínio da síntese do conhecimento matemático (Moura, 2001), os conceitos envolvidos em cada conteúdo ministrado.

Assim, nossa pergunta de pesquisa é: *Como os acadêmicos de pedagogia percebem sua formação inicial para o ensino lúdico de matemática nos anos iniciais?* Considerando que o curso de Pedagogia forma profissionais polivalentes, que precisam dominar diferentes áreas

do conhecimento (ciências, história, matemática, entre outras), muitas vezes surgem dificuldades para desenvolver práticas lúdicas em matemática.

Essas dificuldades podem estar relacionadas tanto à ampla exigência de conteúdos na formação quanto às fragilidades específicas no ensino da matemática, o que leva alguns acadêmicos a reproduzirem métodos tradicionais de ensino em vez de estratégias lúdicas.

Contextualização histórica do papel do Pedagogo

Atualmente a função de formar o professor dos anos iniciais é do curso de Pedagogia, mas nem sempre foi assim. O curso foi criado somente em 1939 no Brasil, em um cenário pós ditadura, a partir de interesses internos, visto que naquela época a educação não era para os pobres e sim para a classe dominante.

A Pedagogia é considerada uma ciência no que se diz respeito a sua prática e o pedagogo é o profissional que ajuda a conduzir o ensino dos alunos nos anos iniciais. Assim, o pedagogo "é alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros" (Tardif, 2002, p. 31).

Quando nós voltamos para o papel do pedagogo, existe uma ideia socialmente construída de que o pedagogo está no ambiente escolar no papel de cuidador. Biolcatti (2022), aborda essa problemática a partir da perspectiva de Didonet (2001) e do processo histórico da construção das creches e pré-escolas, que antes de atingirem a configuração atual, assumiram uma função assistencialista.

As creches surgiram no contexto da Revolução industrial, com a inserção das mulheres no mercado de trabalho, elas não tinham onde deixar os seus filhos, criando-se assim este espaço, que antes tinha a função do cuidado. Durante a Revolução Industrial, a criação de creches surgiu como uma resposta à necessidade de integrar as mulheres no mercado de trabalho fabril.

Com o êxodo rural e a expansão das fábricas no século XIX, muitas famílias dependiam do trabalho feminino para complementar a renda, mas a falta de apoio para o

cuidado dos filhos tornou-se um obstáculo (Didonet, 2001). Inicialmente, algumas fábricas e instituições filantrópicas organizaram espaços precários para abrigar crianças, visando evitar que elas ficassem abandonadas ou atrapalhasse a produção. Essas primeiras creches, no entanto, eram frequentemente insalubres e tinham caráter mais assistencialista do que educativo.

Com a evolução histórica e da política brasileira, em 1988, com nova institucionalização da Constituição Federal, assegurou-se a educação infantil como dever do estado, e com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 integrou a creche ao sistema de ensino brasileiro e estabeleceu a educação infantil como etapa de desenvolvimento integral da criança, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Machado (1995), afirma que o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 6 anos adquiriu reconhecimento e trouxe uma dimensão maior sobre o sistema educacional: atender às especificidades do desenvolvimento dessa faixa etária e auxiliar para a construção e o exercício de sua cidadania.

Com isso, a educação infantil ganhou um novo papel, diferentemente do primordial que era apenas o cuidado. Atualmente a educação é dever do estado, mas não é preciso ir muito longe para perceber que a educação está longe de ser prioridade na política brasileira. Hoje em dia, a partir dos quatro anos, todos os pais devem matricular os seus filhos para receberem uma educação de qualidade e digna.

Mas quando nós voltamos para o cenário real das nossas creches, podemos perceber o descaso público com as nossas crianças e professores, que precisam se desdobrar para exercer sua função e alcançar seu principal objetivo: garantir que as crianças realmente aprendam.

Formação inicial do professor

Gatti e Barreto (2009), traz diversos aspectos relacionados à formação de professores nos cursos de Pedagogia do Brasil, ressaltando que, a partir da Resolução n.1, de 15/05/2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais propuseram tais cursos como licenciaturas, saindo do

contexto histórico do modelo formativo mais bacharelesco e dando ao curso amplas atribuições.

A formação inicial do professor é uma etapa muito importante, com sua formação ele desenvolverá a sua prática docente. De acordo com Cunha (2010), existem dois elementos fundamentais para o trabalho docente em ensino de matemática: em primeiro lugar o domínio do conteúdo e, em segundo, o domínio pedagógico do conteúdo. Na Pedagogia o desafio aumenta por se tratar de uma formação polivalente. Conforme Castro (2018), sabe-se que são muitos os desafios que o licenciando em Pedagogia enfrenta, principalmente por ser um profissional que irá lecionar diversas disciplinas na primeira fase do ensino fundamental, dentre elas a matemática.

De acordo com Borges, Neto e Santos (2006), é preciso que seja ofertada uma boa formação aos professores de forma geral, especialmente quando se trata de profissionais que vão lecionar Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De forma geral os professores apresentam dúvidas e inseguranças tanto na sua formação concernente ao conhecimento matemático quanto na sua didática. E para que os alunos consigam de fato aprender, é preciso ensinar de modo a envolver as crianças e isso se adquire com a formação inicial e continuada ao longo da vida (Castro, 2018).

Nesse sentido, o professor deve se colocar na posição de um eterno aprendiz, pois a educação contemporânea vem exigindo um profissional dinâmico, criativo e reflexivo (Cavalcante, 2013). Com isso, como dito anteriormente, o trabalho docente precisa sempre ser atualizado e ter constância, o que nem sempre é feito e, se o graduando não teve uma base boa, a situação só se intensifica.

Conforme Castro (2018), no atual modelo de educação formal, o processo de aprendizagem da Matemática inicia-se na educação básica, nos primeiros anos do Ensino Fundamental. É do primeiro ao quinto ano de escolarização dos alunos que são construídas as bases para a formação Matemática. Com isso, faz se necessário que o pedagogo tenha uma base de conhecimento sólida sobre o ensino da matemática para que ele esteja e se sinta preparado para assumir a sala de aula.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2000), o processo de ensino da matemática para o Ensino Fundamental tem como objetivo com que o aluno estabeleça uma relação comunicativa com a matemática, para que ele possa além de compreender, transformar o mundo a sua volta, desenvolvendo novas habilidades e linguagens importantes para a vida.

Para Libâneo (1994, p. 27), "a formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino". Reforçando a discussão, Costa, Pinheiro e Costa (2016), dizem que para cumprir o objetivo da formação, é necessário que, além de conhecer os conteúdos de matemática, o professor tenha também conhecimento de como ensiná-los, a fim de que a aprendizagem do aluno se efetive.

O ensino da matemática e a ludicidade como vimos anteriormente, o campo de atuação do pedagogo é extenso, e ele precisa ter domínio do conhecimento científico e metodológico de cada disciplina, especialmente no campo da Matemática. De acordo com Nacarato, Mengali e Passos (2009, p. 32), os relatórios de exames externos (PISA, ENEM, SAEB) em relação às competências matemáticas, evidenciam que somente as habilidades de cálculo não bastam, pois não conseguem atender às exigências da sociedade atual.

Os autores ainda reforçam que, o mundo está cada vez mais matematizado, e o grande obstáculo que se coloca às escolas e aos seus professores é como construir um currículo de matemática que transcenda o ensino de algoritmos e cálculos mecanizados, principalmente nos anos iniciais, onde está a base da alfabetização matemática.

Segundo Ponte (2019), os conhecimentos do professor sobre os objetos de ensino devem incluir os conceitos das áreas de ensino definidos para a escolaridade na qual ele irá atuar, tanto no que se refere à profundidade desses conceitos como à sua historicidade, sua articulação com outros conhecimentos e o tratamento didático, ampliando, assim, seu conhecimento.

Dentro dessa área do conhecimento do docente, Shulman (1986) trouxe importantes contribuições na qual os professores devem possuir e que fundamentam sua prática. O autor

identificou três vertentes no conhecimento necessário ao professor: o conhecimento do conteúdo da disciplina, o conhecimento didático do conteúdo da disciplina e o conhecimento do currículo. Primeiro vem o conhecimento do conteúdo da disciplina que deve envolver o conhecimento para ensinar, no qual o professor deve ter domínio sobre o conteúdo que vai ensinar aos seus alunos e envolve conhecimentos relativos à natureza e aos significados dos conteúdos.

Já o conhecimento didático do conteúdo, apresenta uma combinação entre o conhecimento daquilo que está sendo ensinado e a forma de passar o conhecimento para o aluno, ou seja, a didática (Shulman, 1986, p. 9). De acordo com Cunha e Silva (2012), a Matemática é vista como uma disciplina que possui uma lacuna com a realidade, onde os alunos não conseguem visualizar a aplicação prática no seu cotidiano. Assim como também é vista como difícil, pouco atrativa e com uma infinidade de fórmulas abstratas que, sem uma devida contextualização e uma boa explicação, não fazem sentido algum para as crianças.

Porém, ao contrário dessa visão estereotipada, a Matemática é muito mais presente em nosso cotidiano do que imaginamos. Podemos recorrer a ajuda do lúdico no ensino da Matemática como uma estratégia valiosa visando despertar o interesse das crianças e ajudar na compreensão dos conteúdos, transformando o ensino ultrapassado em um ensino mais significado e muito mais atraente.

Segundo Zatz Halaban (2006), brincar é importante para a criança, dessa maneira ela descobre o mundo à sua volta e interage com ele. O lúdico está sempre presente, independente do que a criança esteja fazendo. Dantas, Rais, Juy (2012, p. 8) destacam que: A criança já traz para a escola alguns “conceitos” numéricos que ela já estabelece singularidade, pois são usados em seu dia a dia, como por exemplo, o número da sua casa e que cabe à escola o papel de incentivar a criança para que ela se aproprie do sistema de numeração de forma prazerosa e satisfatória.

A criança precisa ter noção de sequência numérica para poder utilizar. O lúdico não se refere ao brincar para passar tempo, ou brincadeiras que não trazem benefício nenhum a

criança, mas sim o brincar que através do processo de aprendizagem pode ajudar as crianças a se desenvolverem criativamente, reforçando a participação e o interesse.

Kishimoto (1998) enfatiza que"o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou 10 brincadeira para gastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral. De acordo com Cunha (2001, p. 14), "o Brincar desenvolve as habilidades da criança de forma natural, pois brincando aprende a socializar-se com outras crianças, desenvolvendo a motricidade, a mente, a criatividade, sem cobrança ou medo, mas sim com prazer".

Para Vygotsky, o lúdico é essencial no desenvolvimento da criança. Através dele, a criança aprende a se localizar no mundo, fortalece sua curiosidade, toma iniciativas e aumenta sua autoconfiança. O ato de brincar contribui para o aperfeiçoamento da linguagem, raciocínio e a concentração. A ludicidade está diretamente ligada à habilidade simbólica, sendo as imagens e representações, elementos fundamentais para ajudar a criança na sua construção do conhecimento e na sua socialização.

Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa em desenvolvimento tem como pretensão investigar como os acadêmicos do curso de Pedagogia percebem sua formação inicial para o ensino lúdico de Matemática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, no qual Bogdan e Biklen (1982), a descrevem como a investigação cuja obtenção de dados são descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, reforçando mais o processo do que o produto e se preocupando em retratar a perspectiva dos participantes.

A problemática da presente pesquisa parte da observação, que, ao longo do curso, a disciplina de Matemática é ofertada apenas em um único período. O quadro teórico inicial servirá de esqueleto, e como estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance (Ludke; André, 2013, p. 18).

Segundo Curi (2005), 90% dos cursos de Pedagogia priorizam as questões metodológicas como essenciais à formação desse profissional, porém as disciplinas que abordam tais questões têm uma carga horária bastante reduzida, o que gera uma lacuna na formação inicial.

De acordo com Pires (2002), precisamos ter conhecimentos referentes aos conteúdos matemáticos e à sua natureza, para se sentir à vontade perante a posição de professor da disciplina de Matemática; sendo capaz de relacionar ideias particulares ou procedimentos dentro da disciplina, e conversar sobre ela. Sendo assim, essa carga horária se torna limitada e pode comprometer a construção de uma base sólida de conhecimentos matemáticos e metodológicos, especialmente no que se refere à ludicidade no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Silva e Angelim (2017), através do lúdico no ensino de matemática, principalmente nos anos iniciais, podemos ter resultados favoráveis com relação ao aprendizado das crianças, pelo brincar. Acredita-se que essa formação reduzida seja insuficiente para preparar adequadamente os futuros pedagogos para atuarem principalmente de maneira lúdica no ensino da Matemática.

Como instrumento de coleta de dados, será utilizado um questionário com perguntas abertas, disponibilizado por meio da plataforma Google Forms, acessado por link enviado aos participantes. A intenção primordial é levantar as percepções dos acadêmicos da Universidade Estadual de Goiás– Campus Anápolis, do curso de Pedagogia do noturno, do sobre sua formação para o ensino lúdico da Matemática.

Com base nessas percepções, será realizada uma análise qualitativa das respostas, seguida da aplicação de entrevistas com alguns estudantes, no qual o critério para essa escolha será definido posteriormente.

Considerações finais

Esperamos que, por meio desta pesquisa, seja possível compreender as percepções dos acadêmicos, evidenciando que a carga horária disponibilizada no curso de Pedagogia mostra-se insuficiente para uma formação mais sólida em relação a disciplina de Matemática que é ofertada em um único período.

Ressaltamos que a pesquisa ainda se encontra em fase de organização das coletas de dados, e, portanto, os resultados não estão concluídos. Em breve, esperamos finalizá-la e apresentar os resultados, a fim de contribuir de forma significativa para a sociedade acadêmica.

Referências

BIOLCATTI, C. F. *Educação para a coletividade*: pressupostos para as atividades de matemática com crianças de 3 a 5 anos à luz da Teoria Histórico Cultural. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/16939/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Mestrado_Camila_Biolcatti.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 12 abr. 2025.

BOGDAN, R. BIKLEN, S.K. *Pesquisa Qualitativa para Educação.* Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1982 .

BORGES; NETO, H.; SANTOS, M. J. C. O Desconhecimento das Operações Concretas e os Números Fracionários. *In: Entre Tantos*: Diversidade na Pesquisa educacional. Fortaleza: Editora UFC, vol. 1, p. 190-199, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Matemática. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CASTRO, Maria Odilma O. *A formação de professores em matemática para os anos iniciais do ensino fundamental*: o papel do curso de pedagogia. Goiânia, 2018.

CAVALCANTE. J. L. *Formação Matemática que Ensinam Matemática*. Saberes e vivências a partir da Resolução de Problemas. São Paulo: Paco Editorial, 2013.

COSTA, J. M.; PINHEIRO, N. A. M.; COSTA, E. *A formação para matemática do professor de anos iniciais*, Baurú,2016.

CUNHA, D. R. *A matemática na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental*: relações entre a formação inicial e a prática pedagógica. 2010. 107 f. Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

CUNHA, Nylse Helena da Silva. *Brinquedo, desafio e descoberta para utilização e confecção de brinquedos*. Rio de Janeiro: Fae, 2001.

CUNHA, Jussileno Souza da; SILVA, José Adgerson Victor da. *A importância das atividades lúdicas no ensino da matemática*. 2012. Disponível em: http://w3.ufsm.br/ceem/eiemat/Anais/arquivos/RE/RE_Cunha_Jussileno.pdf. Acesso em: 16 mar. 2025.

CURI, E. *Matemática e os professores dos anos iniciais.* São Paulo: Musa,2005.

DANTAS, Carine Costa; RAIS, Isabela; JUY, Noeli. Jogos e Aprendizagem de Noções Matemáticas na educação Infantil. 2012. 42f. Universidade São Marcos, São Paulo.
de; CARVALHO, A. M. P. de (orgs.). Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thompson Learning. p. 143-162, 2001.

DIDONET, V. *Creche: a que veio... para onde vai...* Em Aberto, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul, 2001. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3033/2768. Acesso em: 12 abr. 2025.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. *Professores*: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

HALABAN, Sérgio; ZATZ, André e ZATZ, Sílva. *Brinca Comigo!* Editora Marco Zero: 2006.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeiras e a educação*. 4. ed. São Paulo, Editora Cortez: 1998.

LIBÂNEO, J.C. Didática: 22ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, C. A. E. *O conhecimento profissional dos professores e suas relações com estatística e propabilidade na educação infantil.* (2003). Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. 2ª ed.

MACHADO, M. L. A. Educação Infantil e Sócio-Interacionismo. *In:* OLIVEIRA, Z. M. R. de (Org.). *Educação Infantil*: muitos olhares. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 25-50.

MOURA, M. O.A Atividade de Ensino como ação formadora. *In*. CASTRO, A. D. Rio de Janeiro: E.P.U, 1986.

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. *A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental:* tecendo fios do ensinar e do aprender**.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PIRES, C. M. C. Reflexões sobre os cursos de licenciatura em matemática, tomando como referência as orientações propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica. *Educação Matemática em Revista*, São Paulo, ano 9, n. 11, p. 44-56, 2002.

PONTES, Edel Alexandre Silva. A Capacidade de Gerar Soluções Eficientes e Adequadas no Processo Ensino e Aprendizagem de Matemática. *Revista Psicologia & Saberes*, v. 8, n. 10, p. 193-205, 2019. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/psicologia/article/view/891>. Acesso em: 30 maio 2025.

SHULMAN, L. S. Aqueles que entendem: crescimento do conhecimento no ensino. *Educational Researcher*, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, L. V. ; ANGELIM, C. P. O Lúdico como Ferramenta no Ensino da Matemática. *Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 2017, vol.11, n.38, p. 897-909.ISSN: 1981-1179.

SMOLE, K. S.; DINIZ M. I. ; CÂNDIDO, P. *Brincadeiras matemáticas na educação infantil,* vol 1. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L.. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Ciência Criativa: Utilização de Materiais de baixo custo no Ensino de Máquinas Simples e Térmicas pelo PIBID de Biologia da UEG com Turmas do 7º Ano

Ruth Juliana Oliveira da Silva[432]
Pedro Paulino Borges[433]
Ma. Cibele Pimenta Tiradentes[434]

Resumo: No ensino de Ciências, a compreensão de conteúdos abstratos representa um desafio. Nesse contexto, metodologias que utilizam materiais acessíveis em atividades práticas favorecem a aprendizagem significativa, aproximando o conhecimento da realidade dos(as) estudantes e despertando maior interesse.Este relato apresenta práticas pedagógicas desenvolvidas com turmas do 7º ano do Ensino Fundamental no Centro de Ensino em Período Integral Virgínio Santillo, por meio do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus CET. As atividades contemplaram Máquinas Simples e Máquinas Térmicas, com o intuito de tornar a aprendizagem mais concreta.Foram construídos protótipos de gangorras, catapultas e sarrilhos utilizando materiais recicláveis e de baixo custo, como palitos, tampinhas, garrafas PET e latas. Sobre máquinas térmicas, realizou-se uma roda de conversa seguida da confecção de modelos, como uma máquina a vapor e um foguete com lata, água e catavento de papel, para demonstrar princípios de funcionamento.As atividades promoveram engajamento, raciocínio lógico, criatividade e protagonismo estudantil. A experiência evidenciou ainda o potencial formativo do PIBID, ao possibilitar vivências docentes na graduação e reflexões sobre ensino e aprendizagem na escola pública.

Palavras-chave: máquinas simples; máquinas térmicas; materiais de baixo custo; PIBID.

Introdução

O ensino de Ciências no Ensino Fundamental apresenta o desafio de tornar conteúdos conceitualmente densos mais acessíveis e significativos para os(as) estudantes, sobretudo em contextos da escola pública (MOREIRA, 2011). Diante disso, o desenvolvimento de atividades experimentais e construtivas, com recursos acessíveis e contextualizados, mostra-se

[432] Graduanda do curso de Ciências Biológicas, E-mail: oliveiraruth24003@gmail.com.
[433] Orientador deste trabalho. Docente do Ensino Regular de Ciências e Biologia no Centro de Ensino em Período Integral Virgínio Santillo , Doutor em Recursos Naturais do Cerrado (Renac) pela Universidade Estadual de Goiás - Câmpus CET; E-mail: borgespep@gmail.com.
[434] Coordenadora do PIBID, Universidade Estadual de Goiás - Câmpus CET; E-mail: cibele.tiradentes@ueg.br.

como uma alternativa viável para promover a aprendizagem de forma concreta, significativa e interdisciplinar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que, no 7º ano, os estudantes devem ser capazes de compreender conceitos relacionados à transformação de energia, suas aplicações em máquinas simples e térmicas, bem como desenvolver a habilidade de relacionar essas tecnologias com situações do cotidiano (BRASIL, 2018). Nesse cenário, este relato de experiência tem como foco as ações desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus CET, junto às turmas do 7º ano do Centro de Ensino em Período Integral Virgínio Santillo. A proposta pedagógica envolveu os conteúdos de Máquinas Simples e Máquinas Térmicas, presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com ênfase em estratégias práticas e no uso de materiais recicláveis e de baixo custo.

Portanto, este relato busca evidenciar como práticas pedagógicas simples, baseadas em recursos acessíveis e em uma abordagem ativa e participativa, podem contribuir significativamente para o ensino de Ciências, ao mesmo tempo em que fortalecem a formação dos futuros docentes.Com base nesses pressupostos, os objetivos deste trabalho são: (a) relatar as práticas desenvolvidas com foco no ensino dos conteúdos de máquinas simples e térmicas através de aulas práticas; (b) discutir os resultados pedagógicos obtidos; e (c) destacar o potencial dos materiais recicláveis e de baixo custo como recurso metodológico para o ensino de Ciências. A experiência também se apresenta como oportunidade formativa para os bolsistas do PIBID, ao articular teoria e prática e possibilitar reflexões sobre o cotidiano escolar e o papel do professor em contextos reais de ensino-aprendizagem.

Contextualização

A experiência descrita neste relato foi desenvolvida no primeiro semestre de 2025, no Centro de Ensino em Período Integral Virgínio Santillo, escola pública estadual, localizada na cidade de Anápolis – GO, com turmas do 7º ano do Ensino Fundamental. As atividades foram

realizadas como parte do projeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus CET, Henrique Santillo. O planejamento e a execução das ações contaram com a colaboração do professor supervisor da aula, dos bolsistas do programa e além do monitoramento da coordenadora pedagógica do PIBID.

A proposta pedagógica teve como foco aulas práticas acompanhadas de revisões teóricas dos conteúdos de Máquinas Simples e Máquinas Térmicas, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As atividades buscaram explorar tais conteúdos de maneira prática e concreta, com a utilização de materiais recicláveis e de baixo custo, como palitos de picolé, elástico, tampas de garrafa, papel, palitos de dente, garrafas PET, barbante, linhas latas de refrigerante, entre outros. Cada aula foi estruturada em dois momentos: inicialmente, uma exposição teórica breve sobre o conteúdo, seguida de atividades práticas em pequenos grupos, com mediação e orientação dos bolsistas do PIBID durante toda a execução.

Metodologia

Na aula de Máquinas Simples, apresentou-se aos estudantes, por meio de apresentação de slides elaborado com o objetivo de contextualizar e construir uma base teórica necessária para a compreensão do conteúdo. Nessa etapa, foram apresentados conceitos de máquinas simples, força, trabalho, resistência, ponto de apoio, vantagem mecânica. Também foram expostos os três tipos principais de máquinas simples: alavancas, roldanas e planos inclinados, com destaque para a classificação das alavancas (interfixa, inter-resistente e interpotente), acompanhadas de exemplos práticos de seu uso no cotidiano. A utilização dos slides foi acompanhada de explicações dialogadas e perguntas direcionadas aos estudantes, estimulando a participação e a construção coletiva do conhecimento. Imagens, esquemas e desenhos no quadro foram utilizados para tornar o conteúdo mais visual e acessível.

Após essa etapa teórica, os alunos colocaram em prática os conceitos aprendidos por meio da construção de protótipos de máquinas simples utilizando materiais recicláveis e de baixo custo. A atividade foi dividida em três práticas principais:

- 1º Catapulta (alavanca interpotente ou interfixa)

Materiais: palitos de picolé, elásticos, cola quente e tampinha PET.

Passos: empilhar palitos e prender com elásticos, colar a tampinha na extremidade, apoiar em ponto central e lançar pequenos objetos.

Conceito aplicado: transformação da força em movimento, ilustrando amplificação da força.

Seção 5: Recursos Ilustrativos – Fig. 1, Img. 1B | Fig. 2, Img. 2B

- 2º Gangorra (alavanca interfixa)

Materiais: palitos de picolé, palitos de dente, cola quente, isopor e papelão.

Passos: unir palitos formando barra, fixar palitos de dente na base, encaixar em apoio de isopor e testar equilíbrio com pesos.

Conceito aplicado: o equilíbrio depende da relação entre força, resistência e distância ao ponto de apoio.

Seção 5: Recursos Ilustrativos – Fig. 1, Img. 1C | Fig. 2, Img. 2C

- 3º Sarrilho (máquina de rotação – roda e eixo)

Materiais: garrafa PET cortada, palito de churrasco, barbante, tampinha PET e cola quente.

Passos: cortar garrafa ao meio, inserir eixo com palito, prender barbante com tampinha simulando balde e girar para elevar peso.

Conceito aplicado: roda e eixo facilitando a elevação de cargas com menor esforço.

Seção 5: Recursos Ilustrativos – Fig. 1, Img. 1A | Fig. 2, Img. 2A

Já no conteúdo de Máquinas Térmicas, foi iniciada por meio de uma apresentação de slides, elaborada para revisar os principais conceitos de forma acessível e visual. Durante a exposição, foram trabalhados temas como: O que são máquinas térmicas; Os princípios físicos que regem seu funcionamento (como energia térmica, calor, trabalho mecânico e transformação de energia); Exemplos de máquinas térmicas utilizadas no cotidiano (como motores a combustão, turbinas e locomotivas a vapor).

As explicações foram acompanhadas de imagens ilustrativas, esquemas animados e desenhos no quadro que facilitaram a visualização dos processos. Ao longo da apresentação, os alunos foram incentivados a participar ativamente, respondendo a perguntas e relacionando os conteúdos com situações do dia a dia.

Na sequência, foram desenvolvidas duas práticas experimentais com o intuito de tornar os conceitos abordados mais concretos e compreensíveis:

- 1º Modelo de Máquina a Vapor

Materiais: lata de refrigerante com água, fita adesiva, catavento de papel, fonte de calor (vela/álcool gel) e suporte.

Passos: aquecer água na lata, liberando vapor que movimentava o catavento.

Conceito aplicado: transformação de energia térmica (calor) em energia mecânica (movimento).

Seção 5: Recursos Ilustrativos – Fig. 3, Img. 3B | Fig. 4, Img. 4B e 4C

- 2º Foguete de Garrafa PET

Materiais: garrafa PET, bicarbonato, vinagre, rolha e base de papelão.

Passos: adicionar vinagre na garrafa, inserir bicarbonato em compartimento interno, vedar com rolha e aguardar reação química que liberou pressão e lançou o foguete.

Conceito aplicado: simulação de propulsão térmica, pressão do gás e força de reação.

Seção 5: Recursos Ilustrativos – Fig. 3, Img. 3A | Fig. 4, Img. 4A

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

Resultados

As práticas pedagógicas implementadas possibilitaram uma aprendizagem ativa e significativa. Os estudantes demonstraram entusiasmo e engajamento, expressando em diversas falas que a compreensão do conteúdo se tornou mais fácil com o uso de experimentos. Relatos como “Agora que entendi o conteúdo, vou explicar para meus pais” e “Tia, vou fazer esse modelo em casa, é fácil” evidenciam o impacto positivo da proposta.

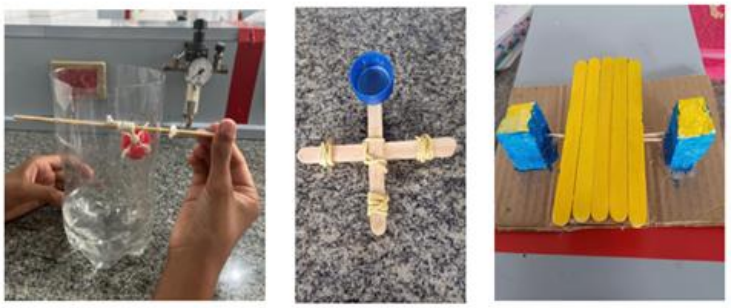
Do ponto de vista avaliativo, os alunos passaram a usar vocabulário mais técnico e apresentaram maior segurança ao expor seus conhecimentos nas atividades finais. A construção dos modelos contribuiu diretamente para a internalização dos conceitos físicos discutidos em sala, como demonstrado na culminância, em que muitos estudantes alcançaram avaliação máxima com base em argumentos teóricos e aplicação prática.

De forma específica os resultados foram: Na prática das Máquinas Simples, os alunos identificaram com clareza os elementos das alavancas e compreenderam sua aplicação no cotidiano; Na prática do Sarrilho, reconheceram o princípio da roda e eixo e sua função na redução de esforço para levantar pesos; Na prática das Máquinas Térmicas, compreenderam a conversão de energia térmica em movimento, relacionando os experimentos ao funcionamento de motores e foguetes.

Figura 1 : Execução das práticas de Máquinas Simples

1 A : Prática do Sarrilho | 1 B: Prática da Catapulta | 1 C: Prática da Gangorra

Figura 2 : Resultado das práticas de Máquinas Simples



2 A: Prática do Sarrilho 2 B: Prática da Catapulta 2 C: Prática da Gangorra

Figura 3 : Execução das Máquinas Térmicas

3 A: Prática do foguete 3 B: Prática da Máquina a Vapor

Figura 4 : Resultado da Prática de Máquinas Térmicas

4 A: Prática do foguete 4 B: Máquina a vapor 4 C: Máquina a vapor

Discussão

A utilização de materiais simples e recicláveis facilitou o acesso ao conteúdo e promoveu a participação ativa dos estudantes. As metodologias práticas adotadas favoreceram o engajamento e a compreensão de conceitos abstratos, como força e energia, alinhando-se à perspectiva de Zabala (1998), que defende a aprendizagem significativa por meio da experimentação e resolução de problemas contextualizados.

Observou-se avanço na assimilação dos conteúdos e no desenvolvimento de habilidades como criatividade, autonomia, colaboração e comunicação, especialmente durante a apresentação dos trabalhos. A mediação dos bolsistas contribuiu para uma prática pedagógica dialógica, estimulando o pensamento crítico e a investigação, conforme os princípios da pedagogia crítica de Freire (1996) e da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2003).

A experiência proporcionou aos bolsistas uma formação prática valiosa, fortalecendo competências como planejamento, mediação, gestão de grupo e comunicação didática. Cada etapa do projeto exigiu reflexão e tomada de decisões, ampliando a compreensão dos desafios do ensino de Ciências na escola pública e reafirmando o compromisso com uma educação acessível e transformadora.

Conclusão

As práticas desenvolvidas revelaram-se eficazes para promover um ensino de Ciências mais acessível, prático e participativo. O uso de materiais recicláveis e de baixo custo permitiu a democratização do acesso ao conhecimento e incentivou a criatividade dos estudantes. A experiência também foi enriquecedora para a formação dos bolsistas, ao proporcionar vivências reais de ensino, desde o planejamento até a execução das atividades, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática.

Assim a proposta de utilização de materiais simples e acessíveis contribuiu para reduzir barreiras de acesso ao conteúdo, permitindo que todos os grupos participassem de forma ativa nas atividades. Essas práticas demonstraram grande potencial pedagógico, pois podem ser facilmente implementadas em qualquer escola ou instituição de ensino, independentemente da disponibilidade de espaços equipados ou de recursos financeiros elevados evidencia o papel do PIBID como ferramenta essencial para a formação docente e a transformação da prática pedagógica.

Considerações finais

O presente relato de experiência evidencia que a utilização de materiais de baixo custo e recicláveis, aliados a metodologias ativas, constitui uma estratégia eficaz para tornar o ensino de Ciências mais acessível, dinâmico e significativo. Ao possibilitar a construção de protótipos e experimentos práticos, foi possível aproximar os conceitos de Máquinas Simples e Máquinas e Térmicas da realidade dos estudantes, favorecendo tanto a compreensão teórica quanto o desenvolvimento de habilidades como criatividade, colaboração e protagonismo.

Além de potencializar a aprendizagem dos(as) alunos(as), a experiência demonstrou o valor do PIBID como espaço formativo para futuros docentes, que puderam vivenciar o planejamento, a execução e a mediação pedagógica em contexto real de sala de aula. Esse processo contribuiu para a reflexão crítica sobre os desafios e as possibilidades do ensino de Ciências na escola pública, reforçando o compromisso com uma prática educativa mais inclusiva, criativa e transformadora.

Assim, pode-se concluir que práticas simples, contextualizadas e economicamente viáveis têm grande potencial de promover não apenas a aprendizagem de conteúdos científicos, mas também a valorização da ciência como parte do cotidiano dos estudantes, reafirmando a importância da integração entre teoria e prática na formação docente e no processo de ensino-aprendizagem

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

Referências

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

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 07 jul. 2025.

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

MOREIRA, Marco Antônio. *Aprendizagem significativa*: da teoria a sala de aula. 2. Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa*: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Psicomotricidade e o Desenvolvimento Infantil

Thalyta Caroline de Melo Vellasco[435]
Maria Eduarda Silva Marques[436]
Simônia Peres da Silva[437]

Resumo: Este projeto foca no desenvolvimento da psicomotricidade na Educação Infantil por meio de vivências lúdicas que integram movimento, literatura infantil, música e expressão corporal. Durante a observação de uma turma de infantil IV, identificaram-se déficits em noções espaciais (frente, traz, dentro, fora, lateralidade), no equilíbrio, na coordenação motora e na socialização. Diante disso, planejaram-se seis aulas práticas que abordaram lateralidade, noção de direção/espaço, ritmo corporal, coordenação motora ampla/fina, escuta ativa e imaginação. As atividades incluíram circuitos motores, brincadeiras dirigidas, dramatizações, danças e jogos (cordas, colagem, pintura simétrica). O projeto visa, portanto, promover o desenvolvimento integral da criança, valorizando o corpo em movimento como meio de aprendizagem, expressão e construção de autonomia.

Palavras-chave: psicomotricidade; vivências lúdicas; expressão corporal; educação infantil.

Introdução

A psicomotricidade é um dos pilares fundamentais do desenvolvimento infantil, pois integra aspectos motores, emocionais, cognitivos e sociais, sendo crucial para a construção da identidade e autonomia da criança. A importância do trabalho reside em oferecer uma intervenção pedagógica focada no corpo em movimento, área na qual o grupamento observado demonstrava atrasos no desenvolvimento. Assim, o presente relato de experiência tem como objetivo apresentar a intervenção realizada na turma do Infantil IV de um CMEI, no período de 2025/2, com foco no desenvolvimento psicomotor. O tema do projeto desenvolvido é a Psicomotricidade na Educação Infantil, mediada pela música e literatura infantil.

[435] Graduanda do Curso de Pedagogia. E-mail: thalytacaroline13@gmail.com.
[436] Graduanda do Curso de Pedagogia. E-mail: mariamarquesennet049@gmail.com.
[437] Docente do Curso de Pedagogia. Doutora em Educação pela PUC Goiás. E-mail: simonia.silva@ueg;br.

A razão da elaboração deste projeto surgiu a partir da observação direta na turma de cerca de 25 alunos, com idades entre 4 e 5 anos, onde foram identificadas dificuldades recorrentes em noções espaciais, lateralidade, equilíbrio e coordenação motora, tanto ampla quanto fina. Esses desafios motores evidenciaram a necessidade de uma intervenção lúdica e significativa.

Diante desse cenário, o projeto "Psicomotricidade e desenvolvimento infantil" propôs uma articulação entre literatura infantil, música e movimento. O objetivo geral da intervenção foi promover o desenvolvimento psicomotor das crianças, utilizando histórias como recurso contínuo para estimular a coordenação motora, a percepção espacial e a expressão corporal.

O projeto de mediação pedagógica: psicomotricidade e desenvolvimento

O projeto de mediação pedagógica consistiu em uma intervenção estruturada em seis encontros práticos. A metodologia foi planejada para atender às necessidades específicas da turma, buscando estimular o ritmo, a lateralidade, a percepção corporal e espacial. A literatura infantil atuou como fio condutor, sendo integrada em cada aula para estimular a imaginação e a escuta ativa.

As atividades foram dispostas de modo a desenvolver ordenada e coerentemente o tema, focando em seis objetivos específicos: A) Aula 1 – Descoberta do corpo, equilíbrio e direções: Utilizando cordas e atividades de colagem. B) Aula 2 – O percurso da pipoca: Exploração de noções espaciais, coordenação motora ampla e ritmo através de um circuito motor e música.[5] C) Aula 3 – Exploração do corpo com a corda: Reforço da lateralidade, percepção espacial e coordenação fina. D) Aula 4 – História da Lagartinha Comilona:

Estimulação da imaginação, dramatização e expressão corporal a partir da história, com atividades de dança e colagem. E) Aula 5 – Ciclo de vida da borboleta: Desenvolvimento da criatividade e noção de forma com brincadeiras de imitação e pintura simétrica. F) Aula 6 – A[6]Menina da Cabeça Quadrada: Promoção de desafios motores, comandos espaciais e expressão criativa a partir da leitura.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

Durante a execução, a rotina de cada aula seguiu, inicialmente, o padrão do grupo. No entanto, o momento de acolhida, a leitura e a roda de conversa, que se tornaram procedimentos fixos, foram implementadas no nosso grupo. Identificamos que a rotina pré-existente (focada em elementos como janelinha do tempo, alfabeto, números e música) carecia de um momento de pausa e concentração mais calma, o que contribuía para a agitação dos alunos.

Por isso, acrescentamos a leitura interativa, utilizando fantasias e objetos pedagógicos (como os palitoches na história da Lagartinha Comilona e adereços na história da Menina da Cabeça Quadrada). Essa estratégia se mostrou vital para criar um ambiente de escuta ativa e concentração, preparando as crianças para as propostas mais motoras.

É fundamental destacar que todas as atividades foram desenvolvidas dentro da sala de aula, diferentemente do que poderia ser sugerido pelo planejamento inicial. Essa adaptação foi necessária e contínua, pois o pátio da escola estava sempre ocupado, exigindo flexibilidade e criatividade na condução das propostas, o que exigiu a nossa capacidade coletiva de adaptação pedagógica e de solução de problemas. Para viabilizar os objetivos, houve uma reorganização constante do mobiliário, criando-se um espaço central de movimento.

Os procedimentos e instrumentos utilizados (circuitos com bambolês e cones, dramatizações, etc.) mostraram-se plenamente viáveis, mesmo no espaço restrito da sala, o que reforça o potencial dos materiais de baixo custo. A intervenção, que está em fase de implementação, demonstrou até o momento, grande receptividade por parte do agrupamento. A resposta das crianças às propostas lúdicas e à nova rotina de leitura reforçou o potencial de aprendizagem, provando que a qualidade da mediação superou tanto a restrição do ambiente físico quanto a lacuna na rotina original, graças à habilidade do grupo em inovar, acalmar e gerenciar o espaço de forma colaborativa.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

Considerações finais

O projeto de mediação pedagógica, em sua fase de intervenção prática, alcançou parcialmente os objetivos primários de estimular o ritmo, a lateralidade e a percepção corporal e espacial. Os resultados analisados até o momento, demonstram a eficácia inicial da mediação e atestam a competência e flexibilidade do grupo interventor na gestão de variáveis inesperadas.

Um aspecto crucial da execução foi a implementação estratégica da leitura interativa e da roda de conversa na rotina da turma. Identificou-se que a rotina pré-existente era desprovida de um momento de escuta ativa e concentração, contribuindo para a agitação discente. A inserção dessa prática, apoiada por recursos pedagógicos lúdicos (fantasias, objetos cênicos), foi fundamental para estabelecer um ambiente de calma e engajamento, preparando as crianças para as propostas motoras subsequentes.

Adicionalmente, o grupo demonstrou elevada capacidade de adaptação estrutural. Devido à ocupação contínua do pátio, todas as atividades foram executadas dentro da sala de aula. Esta restrição de espaço exigiu a reorganização constante do mobiliário e um planejamento minucioso para viabilizar circuitos e jogos. Tal êxito na adaptação comprova que a qualidade da mediação superou as limitações do ambiente físico.

Em conclusão, a intervenção se configura como promissora. A capacidade diagnóstica do grupo (em relação à rotina) e sua habilidade em adaptar-se aos desafios logísticos (o espaço) são elementos que validam a metodologia empregada. A resposta positiva das crianças à nova rotina e às propostas corrobora o potencial dessa abordagem integrada, indicando que a efetivação total do projeto deverá consolidar plenamente os resultados no desenvolvimento integral na Educação Infantil.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 10 jun. 2025.

CARLE, Eric. *A lagartinha comilona*. São Paulo: Callis, 1993.

COELHO, Ronaldo Simões. *Nascer sabendo*. São Paulo: Ática, 2002.

ROSA, Sonia. *A menina da cabeça quadrada*. Ilustrações de André Flauzino. São Paulo: Paulinas, 2006.

Atividades do pibid: Contribuições para a formação acadêmica

Wadila Barbosa de Oliveira[438]

Resumo: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem um papel essencial no fortalecimento da educação básica, ao implementar metodologias que favorecem uma aprendizagem mais significativa. Este relato apresenta como práticas pedagógicas inovadoras, aliadas à vivência direta no ambiente escolar, contribuem para o engajamento e a participação dos alunos. Além de promover avanços no processo formativo dos estudantes, o PIBID também atualiza e enriquece a prática dos professores em exercício, possibilitando a troca de experiências entre bolsistas e educadores. Essa interação abre espaço para a observação e aplicação de novas abordagens didáticas, ampliando o repertório profissional dos futuros docentes. As reflexões e discussões oriundas dessa vivência demonstram que o programa, ao mesmo tempo em que eleva a qualidade do ensino nas escolas, forma professores mais críticos, criativos e preparados para os desafios da educação. Assim, o PIBID consolida-se como um espaço de inovação e transformação na formação docente, impactando positivamente o contexto escolar como um todo.

Palavras-chave: PIBID; educação; ensino fundamental.

Introdução

Ao falar de educação de qualidade em nosso país é indispensável se pensar na formação de professores para o exercício das atividades cotidianas, uma vez que o professor enfrentará desafios e dificuldades em sua rotina na sala de aula, concebendo uma formação profissional adequada ao desenvolvimento dos saberes docentes, a valorização e a qualificação desses profissionais. Sendo assim, a formação docente tem sido alvo de debates, discussões e ações públicas, pois estas devem acompanhar as novas exigências da sociedade moderna.

Segundo Veiga (2009), o processo de formação é multifacetado, plural; tem início e nunca tem fim. Com base nisso podemos dizer que ao escolher o caminho da docência o estudante deve ter consciência que o aprimoramento o acompanhara durante toda a carreira, e com mais intensidade principalmente no seu início. Nesta perspectiva, insere-se o Programa

[438] wadilabarbosa@outlook.com.

Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que oferece ao licenciando a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar ainda durante sua graduação.

O projeto PIBID desenvolve-se na Universidade Estadual de Goiás (UEG) e é articulado por alunos do curso de Geografia, em parceria com uma escola da rede estadual de ensino do estado de Goiás, localizada na região sul da cidade de Anápolis-GO. As atividades aqui relatadas foram aplicadas aos alunos do 6° ano desta escola durante o ano de 2025. Este resumo tem como objetivo compreender como as atividades realizadas pelo o PIBID contribuem para a formação acadêmica do discente.

Fundamentação teórica

No exercício da docência o objetivo principal deve ser o aluno e seus interesses. Levando em consideração a sua realidade, para isso espera-se que o professor adeque suas práticas e seus saberes, conforme o contexto em que está inserido. Dessa maneira, “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.” (Nóvoa, 1954, p. 16). Sob essa ótica, as atividades proporcionadas pelo PIBID e realizadas até o momento, agregam-me conhecimentos para lidar de modo apropriado com desafios inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem, que incentivam-me a contribuir para a elevação da qualidade do ensino, atendendo aos objetivos do programa.

A oportunidade de estar no cotidiano escolar, de vivenciar a escola em sua plenitude, desde os espaços de gestão, as práticas docentes, a relação entre as supervisoras, professoras e alunos, permitiram-me não somente uma aprendizagem rica, como também, a consciência do papel do professor no processo de educação e formação de uma sociedade. Para Imbernon (2011), a imersão no ambiente escolar é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e a dar respostas melhores as situações problemáticas da prática. Diante disso o PIBID apresenta-se como esse espaço de múltiplas possibilidades para

aprimorar comportamentos com a didática, sociabilidade, coletividade e comunicação entre as atividades que são efetivadas na prática.

Metodologia

Este trabalho é fruto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação á Docência (PIBID), por discentes da Universidade Estadual de Goias (UEG), na Unidade Universitária de Anápolis - CSEH - Nelson de Abreu Júnior (UnUCSEH), com o projeto de educação ambiental para alunos do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino do estado de Goiás. Durante o decorrer do projeto, realizamos a aplicação de metodologias ativas diversas, como confecção de maquetes, rodas de conversa, dinâmicas e atividades práticas voltadas à sustentabilidade. Essas estratégias foram planejadas para estimular o pensamento crítico e a reflexão sobre as questões ambientais locais. Buscou-se promover o protagonismo estudantil, incentivando os alunos a atuarem como agentes transformadores dentro e fora da escola. Além disso, buscou-se a participação colaborativa entre professores, bolsistas e comunidade escolar, para fortalecer o caráter interdisciplinar do projeto e ampliar o alcance das ações educativas.

Resultados

Todas as atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID corroboraram para a minha formação. Entre elas, destaco os estudos colaborativos, minha participação nos planejamentos semanais e principalmente as atividades exercidas na prática em sala de aula. Afirmo que experiencia vivida no meu primeiro contato com os alunos em sala de aula me marcaram por toda minha carreira, e reitero o propósito do PIBID, pois esta experiencia aumentou minha vontade em seguir na docência, pois me proporcionaram experiências riquíssimas e descobertas significativas.

A atividade com maquetes, por exemplo, tinha como objetivo facilitar a compreensão dos diferentes tipos de relevo pelos estudantes. Para isso, inicialmente, esses participaram de

uma breve explicação teórica sobre montanhas, planaltos, planícies e depressões por meio de slides desenvolvidos com imagens e conceitos. Em seguida, em grupos, iniciaram a construção das maquetes utilizando materiais, como EVA de cores variadas, cola e tesoura. Durante o processo, os alunos puderam representar o relevo do estado de Goiás e do município de Anápolis-GO de forma concreta (Figura 1), identificando suas características e diferenças. A prática possibilitou uma aprendizagem mais significativa, pois os discentes se envolveram ativamente na construção do conhecimento, desenvolvendo habilidades de observação, criatividade e trabalho em equipe.

Figura 1 - Produção de maquetes

Fonte: Acervo pessoal.

Essas vivências foram essenciais para meu aprendizado e crescimento profissional, ampliando meus conhecimentos e despertando novas possibilidades. As aulas realizadas contribuíram não apenas para o aprimoramento da minha didática pessoal, mas também para o desenvolvimento da oralidade e da expressão, características que particularmente considero essenciais de um bom professor. Considero os encontros semanais uma das minhas maiores conquistas, pois cada momento de troca com professores e bolsistas enriquece nossa formação e reforça a importância da colaboração. É extremamente gratificante fazer parte de uma equipe tão qualificada e comprometida com a educação.

Conclusão

Desde o início, reconheço a relevância do PIBID para minha formação acadêmica enquanto licenciando em início de carreira. O programa tem me proporcionado experiências e descobertas significativas no ambiente universitário e escolar. Através dele, tenho a oportunidade de compartilhar saberes e aprender com colegas, professores e supervisoras. A atuação nas escolas tem se mostrado um processo formativo intenso, pois envolve a participação efetiva no planejamento, nas mediações, no desenvolvimento das atividades e na avaliação em sala de aula.

Essa interação constante entre licenciandos, professores, coordenadora, supervisora e alunos promove um ambiente dinâmico de trocas e aprendizagens mútuas, em que todos ensinam e aprendem simultaneamente. Essa relação colaborativa fortalece o vínculo entre teoria e prática, favorecendo um crescimento contínuo e reflexivo na formação docente.

Referências

IMBERNÓN, Francisco. Inovação educativa e profissão docente. *In*: IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional*: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 2, p. 20-24.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Publicações Dom Quixote, Lda, 1954. cap. 1, p. 15-33.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. *In:* VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A aventura de formar professores*. Campinas: Papirus. 2009. cap. 2, p. 23-40.

Ensino de bacias hidrográficas no 6º ano do fundamental através do PIBID - Geografia

Yasmin Carolina Souza Santos [439]
Thalita Aguiar Siqueira[440]

Introdução

O estudo das bacias hidrográficas é de grande relevância para a disciplina de Geografia, especialmente no 6º ano, pois possibilita ao aluno compreender melhor a dinâmica da água no espaço geográfico e a relação entre os elementos naturais e sociais. Entretanto, muitas vezes esse conteúdo é abordado de forma abstrata, dificultando a compreensão pelos estudantes.

Assim, o objetivo deste resumo é relatar a experiência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de geografia nas turmas de 6° ano de uma escola da rede pública de Anápolis, situada na região sul da cidade. As aulas tiveram como propósito aproximar os conceitos de rio principal e afluentes da realidade dos discentes, utilizando recursos didáticos simples, criativos e acessíveis.

A Geografia escolar, ao longo de sua trajetória, tem buscado estratégias metodológicas que possibilitem ao aluno compreender a realidade de maneira crítica e participativa como dito por Callai (2013, p. 57) “O ensino de Geografia precisa favorecer a compreensão crítica da realidade vivida pelo aluno, utilizando metodologias que o envolvam ativamente na construção do conhecimento.”

O estudo das bacias hidrográficas, inserido no currículo do 6º ano, é um dos conteúdos que possibilitam a compreensão da dinâmica natural do espaço geográfico, relacionando-se diretamente com o ciclo da água, a ocupação humana e a utilização dos recursos hídricos.

[439] Graduando do Curso de geografia E-mail: aluno@ueg.br.
[440] Orientador deste trabalho. Docente da rede municipal de educação de Anápolis e da rede estadual de educação do Estado de Goiás Mestre em Ciências Sociais e Humanidades pela Universidade Estadual de Goiás E-mail: aguiarthalita29@gmail.com.

Nesse sentido, torna-se necessário que o ensino esteja aliado a metodologias que valorizem a experiência e a participação ativa do aluno. Como afirma Paulo Freire (1996, p. 25), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção".

A partir dessa perspectiva, a experiência aqui relatada buscou integrar teoria e prática, tornando o aprendizado mais significativo e motivador para os discentes. Pois apesar de importante esse conteúdo apresenta dificuldades tanto no ensino quanto na aprendizagem por se constituir um conteúdo abstrato e exigir uma abordagem que integre as dimensões física, social e econômica.

Além disso a falta de materiais didáticos e metodologias adequados mutas vezes impedem que o aluno assimile o conteúdo. Assim ressaltamos a importância de o professor de Geografia buscar metodologias que facilitem o processo ensino aprendizagem e motivem os alunos a participarem ativamente das aulas.

Assim o presente resumo busca trazer a experiência e a percepção acerca da metodologia usada para o ensino de bacias hidrográficas, dessa forma apresentamos brevemente o tema

Desenvolvimento

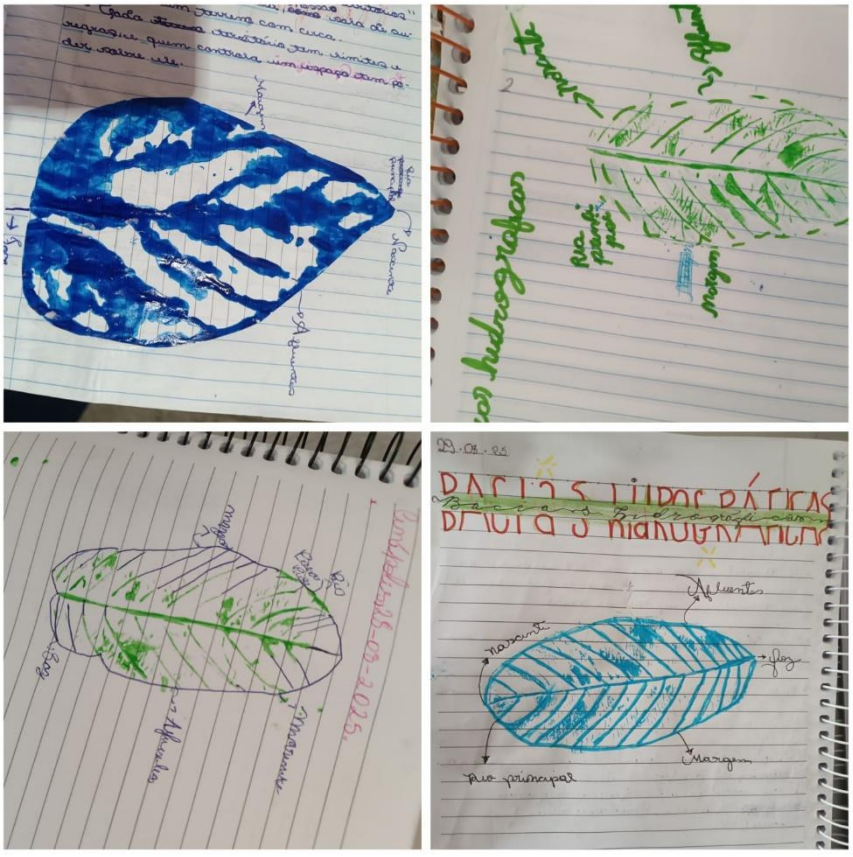
A Geografia faz parte do dia a dia dos alunos e é preciso que o professor saiba valorizar este aspecto, trazendo metodologias que aproximem o conteúdo das vivências dos estudantes. Nesse sentido "É valiosíssimo que o docente respeite a vivência dos seus alunos e traga para eles novas formas de aprendizagem lúdicas, para que os discentes possam notar que a Geografia faz parte do seu cotidiano, trazendo para a sala de aula as suas experiências." (Leite; Sá; Rocha Filho, 2020, p. 4).

Nesse sentido, Segundo Cavalcanti (2013), p. 32. "a Geografia escolar deve possibilitar ao aluno compreender o espaço geográfico como resultado da interação entre sociedade e natureza, ampliando sua capacidade de leitura crítica da realidade". Assim ao propor uma

atividade lúdica foi possível perceber que os alunos conseguiram relacionar mais facilmente o conteúdo a realidade apresentada.

Sendo assim a experiência foi realizada em uma turma de 6º ano do ensino fundamental de uma escola estadual de Anápolis - Goiás, no âmbito do projeto PIBID. Onde buscou-se aplicar uma metodologia prática e lúdica, na qual os alunos tiveram uma aula de exposição da temática com os slides e uma segunda aula onde utilizaram folhas de árvores e tinta para produzir representações de uma bacia hidrográfica no caderno (Figura 1). As folhas representaram os afluentes, enquanto o traçado principal feito com tinta simbolizou o rio principal.

Figura 1 - Atividades desenvolvidas pelo 6° ano



Fonte: Fotos tiradas durante a realização das atividades, 2025.

Durante a atividade, foi explicada a importância das bacias hidrográficas e seus principais elementos (afluentes, nascente, foz e divisores de água). Os alunos participaram de forma ativa, dialogando com os professores sobre os exemplos locais e relacionando o conteúdo aprendido com o cotidiano.

Nesse momento também foi possível relacionar ao conteúdo questões como a degradação ambiental, questões sociais e econômicas, possibilitando uma abordagem integrada, pois ao mesmo tempo em que os alunos produziam a representação da bacia também discutiam questões ambientais, como a preservação dos rios e a importância da água para a sociedade.

A prática se mostrou eficaz por possibilitar uma aprendizagem significativa, em que o conhecimento não foi apenas teórico, mas construído de forma interativa e criativa. Observou-se grande envolvimento dos estudantes, que demonstraram interesse e facilidade em compreender os conceitos. Visto que os alunos não apenas assimilaram os conceitos, mas também demonstraram entusiasmo e satisfação em participar da atividade. Muitos afirmaram que essa metodologia facilitou a compreensão, tornando o conteúdo mais fácil de lembrar e aplicar em situações práticas.

Considerações finais

A realização dessa experiência revelou a importância do uso de metodologias ativas e criativas no ensino de Geografia. A atividade com folhas e tinta mostrou-se eficaz ao aproximar a teoria da prática, tornando os conceitos de bacia hidrográfica mais acessíveis aos estudantes do 6º ano. Além de favorecer a compreensão dos conteúdos, a proposta possibilitou o desenvolvimento da criatividade e da interação entre os alunos, estimulando o trabalho em grupo e o protagonismo discente.

Dessa forma, consideramos que atividades simples, quando bem planejadas, têm potencial para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. A experiência reafirma a

necessidade de o professor buscar alternativas pedagógicas que despertem o interesse dos estudantes e ampliem sua capacidade crítica sobre as relações entre sociedade e natureza.

Referências

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). *Ensinar Geografia*: práticas e textualizações no cotidiano. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 55-72.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social.* Goiânia: Alternativa, 2013, p. 32.

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

AGÊNCIA NACIONAL DE ÁGUAS E SANEAMENTO BÁSICO. As Regiões Hidrográficas. Disponível em: https://www.gov.br/ana/pt-br/assuntos/gestao-das-aguas/panorama-das-aguas/regioes-hidrograficas. Acesso em: 18 maio 2025.

LEITE, João Paulo Angelo; SÁ, Leonardo Nogueira de; ROCHA FILHO, Gilson Brandão da. A importância do ensino da Geografia em sala de aula: um olhar sobre a valorização da prática docente e a aprendizagem. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DAS LICENCIATURAS – COINTER PDVL, 7., 2020, Recife. *Anais* [...]. Recife: [s. n.], 2020. Edição 100% virtual. ISSN 2358-9728. DOI: 10.31692/2358-9728. Disponível em: https://cointer.institutoidv.org/smart/2020/pdvl/uploads/1624.pdf. Acesso em: 03 out. 2025.

4 RESUMO EXPANDIDO

A Nova Estrutura de Governança do Saneamento Básico e a Questão Hídrica no Cerrado

Adriana Pereira de Sousa[441]

Introdução

O presente artigo analisa a nova estrutura de governança do saneamento básico no estado de Goiás a partir da criação das Microrregiões de Saneamento Básico (MSBs), instituídas pela Lei Complementar Estadual nº 182/2023, em consonância com a Lei Federal nº 14.026/2020, o Novo Marco Regulatório do Saneamento.

A pesquisa discute os impactos institucionais e os desafios da regionalização no contexto goiano, articulando-os à questão hídrica do Cerrado — bioma essencial para a segurança hídrica do Brasil, mas que enfrenta crescente degradação ambiental.

O estudo parte de uma abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica e análise documental, para compreender como as mudanças institucionais e a gestão microrregional podem contribuir para a universalização do saneamento e para a sustentabilidade dos recursos hídricos no estado.

O acesso ao saneamento básico é condição fundamental para garantir saúde pública, qualidade de vida e desenvolvimento sustentável. No Brasil, entretanto, a universalização desses serviços enfrenta desafios persistentes — como desigualdades regionais, fragmentação institucional e baixa capacidade de investimento público. A aprovação da Lei nº 14.026/2020, o Novo Marco Regulatório do Saneamento, marcou uma inflexão importante ao propor uma nova arquitetura institucional para o setor, baseada na regionalização, na atração de investimentos privados e na busca pela eficiência econômica.

[441] Docente do curso de Ciências Econômicas da UEG; Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (UFRJ); Mestre em Desenvolvimento Regional e Agronegócios (UFT); Economista (UEG). Email: adriueg@gmail.com.

No estado de Goiás, essa reconfiguração materializou-se por meio da Lei Complementar nº 182/2023, que instituiu três Microrregiões de Saneamento Básico: Oeste, Centro e Leste. O novo modelo visa integrar municípios em blocos regionais capazes de viabilizar investimentos e promover a universalização dos serviços até 2033. Contudo, além dos desafios institucionais e financeiros, o saneamento goiano está intrinsecamente ligado à questão hídrica, uma vez que o estado se insere no bioma Cerrado — reconhecido como a "caixa d'água do Brasil", por abrigar as nascentes das principais bacias hidrográficas nacionais.

A hipótese central deste artigo é que o novo arranjo institucional das microrregiões representa não apenas uma mudança de governança, mas também uma oportunidade estratégica de integrar a gestão do saneamento à gestão hídrica, condição essencial para garantir a sustentabilidade dos serviços e a preservação das fontes de água no Cerrado goiano.

2 Referencial Teórico: Instituições e Governança

A análise das mudanças no setor de saneamento parte da teoria neo-institucionalista, segundo a qual as instituições moldam o comportamento social e econômico por meio de regras, normas e padrões de conduta (Hodgson, 1998). Para North (1990), a evolução das sociedades ocorre por meio de mudanças institucionais — graduais ou abruptas — que redefinem os incentivos e a coordenação entre os agentes.

As leis e normas que estruturam o saneamento configuram-se, portanto, como instituições formais (Nelson, 1995), que orientam e limitam as ações dos atores públicos e privados. Nesse contexto, tanto a Lei nº 14.026/2020 quanto a Lei Complementar nº 182/2023 representam marcos de mudança institucional ao reconfigurarem a governança do saneamento, alterando as bases da descentralização anterior para um modelo regionalizado, capaz de coordenar políticas e investimentos em escala mais ampla.

3. Mudança Institucional e Estrutura de Governança no Saneamento

A Lei nº 14.026/2020 introduziu transformações significativas no setor, entre as quais destacam-se:

a) a meta de universalização até 2033 (99% da população com acesso à água tratada e 90% com esgotamento sanitário);
b) a obrigatoriedade da regionalização dos serviços;
c) a exigência de comprovação da viabilidade econômico-financeira das prestadoras;
d) o fortalecimento do papel regulador da Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico (ANA);
e) o retorno dos contratos de concessão com metas e prazos definidos.

Em Goiás, a regionalização foi implementada por meio da criação de três microrregiões de saneamento básico:

- Microrregião Oeste: 88 municípios;
- Microrregião Centro: 88 municípios;
- Microrregião Leste: 70 municípios.

Essas unidades abrangem os quatro componentes do saneamento — abastecimento de água, esgotamento sanitário, manejo de resíduos sólidos e drenagem urbana —, mas priorizam a universalização dos serviços de água e esgoto até 2033.

Segundo a Saneamento de Goiás S.A. (SANEAGO, 2024), o estado apresenta quase universalização no abastecimento de água (98%), mas enfrenta desafios expressivos no esgotamento sanitário: apenas 73,33% da população é atendida, e 54% dos municípios ainda não dispõem de rede de esgoto. Essa desigualdade territorial reforça a necessidade de integração regional e subsídios cruzados entre municípios superavitários e deficitários — princípio central da regionalização.

A nova estrutura de governança microrregional, que confere 40% dos votos ao governo estadual e distribui o restante proporcionalmente à população dos municípios, busca equilibrar representatividade e eficiência, promovendo uma centralização moderada da tomada de decisões.

4 A Questão Hídrica do Cerrado Goiano e o Desafio da Sustentabilidade

A discussão sobre saneamento em Goiás não pode ser dissociada da questão hídrica do Cerrado, bioma que abriga as nascentes de oito das doze principais bacias hidrográficas brasileiras, incluindo as dos rios São Francisco, Tocantins-Araguaia e Paraná. Goiás, localizado no coração do Cerrado, desempenha papel estratégico na segurança hídrica nacional.

Entretanto, a degradação ambiental decorrente da expansão agropecuária, do desmatamento e da ocupação urbana desordenada tem reduzido drasticamente a capacidade de recarga dos aquíferos e a disponibilidade de água superficial. A redução das vazões em nascentes e rios goianos, observada por estudos da ANA e de universidades locais, evidencia a crescente vulnerabilidade hídrica da região.

Essa situação coloca em risco não apenas o abastecimento humano e a produção agrícola, mas também a viabilidade dos sistemas de saneamento, que dependem diretamente da disponibilidade e qualidade da água. Assim, a governança microrregional precisa incorporar mecanismos de planejamento integrado entre o saneamento e a gestão dos recursos hídricos, promovendo ações de conservação de nascentes, proteção de matas ciliares e uso racional da água.

A definição das Microrregiões de saneamento levou em consideração as bacias hidrográficas do estado, tanto que cada uma das microrregiões está dividida, de acordo com as bacias. Essa foi a primeira medida para a integração do saneamento à gestão dos recursos hídricos goianos.

Contudo, a garantia da sustentabilidade do saneamento em Goiás, depende de uma governança hídrico-sanitária integrada, em que políticas de saneamento, gestão ambiental e recursos hídricos sejam planejadas de forma articulada, envolvendo o poder público, as concessionárias e a sociedade civil.

5 Considerações Finais

As mudanças institucionais promovidas pela Lei nº 14.026/2020 e pela Lei Complementar nº 182/2023 configuram um novo paradigma de governança do saneamento básico em Goiás. A regionalização, ao estruturar microrregiões de saneamento, cria condições para o planejamento compartilhado, a viabilidade econômica e a atração de investimentos.

Contudo, a efetividade desse novo modelo dependerá da capacidade do estado em articular a gestão do saneamento com a gestão dos recursos hídricos do Cerrado, de modo a assegurar o equilíbrio entre expansão dos serviços e preservação ambiental. A água, elemento central do saneamento, encontra-se sob crescente pressão, e a governança microrregional deve reconhecer sua escassez como um fator estruturante das políticas públicas.

Portanto, a universalização do saneamento em Goiás não deve ser vista apenas como uma meta técnica ou financeira, mas como parte de uma estratégia de desenvolvimento sustentável, que integre a política de saneamento às políticas de meio ambiente, recursos hídricos e ordenamento territorial — garantindo, assim, a perenidade do Cerrado e a segurança hídrica das gerações futuras.

6 Bibliografia

AGÊNCIA NACIONAL DE ÁGUAS E SANEAMENTO BÁSICO (ANA). *Conjuntura dos recursos hídricos no Brasil 2023*. Brasília: ANA, 2023.

BRASIL. *Lei nº 14.026, de 15 de julho de 2020*. Atualiza o Marco Legal do Saneamento Básico. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br. Acesso em: 6 dez. 2024.

GOIÁS. *Lei Complementar nº 182, de 4 de maio de 2023*. Dispõe sobre a regionalização do saneamento básico no Estado de Goiás. Diário Oficial do Estado de Goiás, Goiânia, 5 maio 2023.

HODGSON, Geoffrey. The approach of institutional economics. *Journal of Economic Literature*, v. 36, n. 1, p. 166–192, 1998.

NELSON, Richard R. *The co-evolution of technology, industrial structure, and supporting institutions*. *Industrial and Corporate Change*, v. 4, n. 1, p. 21–47, 1995.

NORTH, Douglass C. *Institutions, institutional change and economic performance*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SANEAMENTO DE GOIÁS S.A. (SANEAGO). *Relatório de prestação de contas 2024*. Goiânia: SANEAGO, 2024. Disponível em: https://www.saneago.com.br. Acesso em: 6 dez. 2024.

A Capela Vermelha como discurso de autoridade no Reinado de Hatshepsut

Alanna Vanessa Mendes Moreira[442]

Palavras-chave: Amon; Egito; Hatshepsut; legitimação; monumento.

Introdução

A história da sociedade egípcia é marcada por uma profunda conexão entre a religião e a política, uma vez que ambos se entrelaçavam a fim de moldar a cultura (Assmann, 1989, p. 56). Desta forma, o meio mítico influenciava importantes decisões no império, e ditava a forma de agir de todos, incluindo o faraó, que estava subordinado as leis dos deuses.

Neste contexto social, o governante era encarregado de agir segundo os preceitos de Maat, que representava a ordem cósmica e a justiça. Além disso, em vida, sua imagem também se associava a figura do deus Hórus (Silverman, 2002, p. 86). Por tais motivos, o posto de rei era herdado principalmente por homens, uma vez que tudo no Egito seguia uma ordem e uma tradição que tinha por base preceitos míticos e religiosos.

Desse modo, a história de Hatshepsut ganha uma importância ímpar, primeiramente por ser uma das poucas mulheres que conseguiram ter um reinado significativo em um sistema patriarcal, e segundo por seus discursos de legitimação ligados ao deus Amon, que contribuiu para seu governo e está inserido em vários monumentos religiosos, como, por exemplo, a Capela Vermelha.

Edificado no interior do Templo de Karnak, este pequeno santuário servia para abrigar a barca do deus Amon durante alguns importantes festivais religiosos (Burgos; Larché, 2020, p. 13), como o Festival de Opet. No interior desta construção, pode-se achar diversos

[442] Graduanda em História pela Universidade Estadual de Goiás. Email: mendessonia1234@gmail.com.

discursos e inscrições e ligam governante e divindade, de forma a colocar Hatshepsut como verdadeira faraó, eleita pelos deuses.

Este trabalho foca na análise destas inscrições, de forma a compreender as mensagens que foram passadas por Hatshepsut, além de entender como este monumento funciona como um símbolo político, carregado de uma propaganda religiosa.

Objetivos

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como a Capela Vermelha de Hatshepsut, através de suas inscrições e elementos iconográficos, foi utilizada como instrumento de legitimação do poder da faraó, revelando sua função teopolítica no contexto da XVIII dinastia egípcia.

Para tal feito investiga-se o discurso de legitimação religiosa e política contida nas inscrições da Capela Vermelha por meio do contexto social e histórico vivenciado no Reino Novo (c. 1550-1077 a.C.). Além disso, pretende-se examinar a relação entre as representações iconográficas da governante — inclusive aquelas masculinizadas — e sua tentativa de inserir-se nas tradições do poder egípcio. Por fim, procura-se refletir sobre o papel da Capela Vermelha como um exemplo de construção política e religiosa, evidenciando sua dupla relevância.

Metodologia

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, tem como principal objetivo a análise bibliográfica e interpretativa das inscrições da Capela Vermelha. O ponto de partida foi a investigação das inscrições deste monumento, com base nas traduções feitas por Todd J. Gillen (2005), Pierre Lacau e Henri Chevrier (1977). Essas fontes, por sua relevância, oferecem um material sólido e acessível para compreensão da fonte textual.

A análise das inscrições foi conduzida a partir de uma abordagem histórica, levando em conta o contexto histórico e cultural vivenciado por Hatshepsut. Isso significa que além de interpretar literalmente os textos, o trabalho também busca compreender de que forma eles funcionavam como instrumentos de legitimação do poder e de construção da imagem de Hatshepsut como faraó eleito pelos deuses. Neste sentido, levou-se em conta as narrativas políticas, religiosas e tradicionais e como estas se interligavam em um império teopolítico.

Além das traduções, foram utilizadas referências teóricas que auxiliam na compreensão acerca de gênero no Egito Antigo, em especial a obra de Gay Robins (1996), Women in Ancient Egypt, que oferece elementos para refletir sobre a presença feminina no poder. Também foram consultados estudos voltados especificamente para o reinado da faraó e para o papel político dos monumentos que reúnem análises de especialistas sobre as estratégias de representação e de poder no período.

Dessa forma, a metodologia não se limita a descrição do discurso da capela, ou de suas imagens, mas busca interligar a leitura das fontes com um referencial crítico, capaz de revelar como a Capela Vermelha funcionou como um espaço de discurso e de memória política. Ao analisar as inscrições com os estudos sobre gênero, cultura e poder, entende-se como Hatshepsut utilizou uma linguagem religiosa para legitimar sua autoridade em um contexto em que o poder era preferencialmente masculino.

Resultados e discussões

A análise das inscrições da Capela Vermelha mostra que Hatshepsut construiu, de forma pensada e cuidadosa, um discurso que a ligava diretamente às principais divindades egípcias, em especial Amon (o mais importante deus do Novo Império), Hórus e Maat. Por meio dessas narrativas, a faraó apresentou-se como uma governante legítima, escolhida pelos deuses, reforçando a narrativa de que sua autoridade e governo não era uma decisão humana, mas uma vontade divina. Essa conexão com o universo mítico foi importante para sustentar seu posto de governante em um trono tradicionalmente ocupado por homens.

Os resultados mostram que a teogamia — o mito do nascimento divino — desempenhou papel central nesse processo (Bedman, 2002, p. 72). Ao se declarar filha de sangue de Amon, Hatshepsut se colocou em uma posição única, distinta de faraós anteriores, que eram apenas "filhos simbólicos" das divindades. Além dessa estratégia, sua posição como Esposa do deus foi responsável por aproxima-la do clero de Amon, um dos mais influentes da época (Shaw, 2000, p. 488). Tais estratégias ampliaram seu prestígio e diminuiu possíveis resistências à sua figura feminina no poder. Além disso, sua associação com Hórus reafirmava o papel do faraó como representante divino, enquanto a ligação com Maat a colocava como garantidora da ordem cósmica, fundamental para a estabilidade do Egito.

Outro ponto discutido é o uso das representações iconográficas. Hatshepsut alternou entre imagens femininas e masculinas, adaptando sua aparência conforme a cena apresentada. Essa situação mostra uma ferramenta política: quando necessário, reforçava sua identidade feminina ligada à tradição da Grande Esposa Real; em outros momentos, assumia atributos masculinos para afirmar-se como igual a qualquer faraó anterior, remetendo a tradição.

As inscrições também deixam evidente a função dupla da Capela Vermelha. Por um lado, era um espaço religioso voltado às procissões do deus Amon, especialmente nos festivais de Opet e do Vale; por outro, funcionava como um elemento simbólico de propaganda política, no qual a figura de Hatshepsut era constantemente colocada como legítima.

Conclusão

A análise das inscrições da Capela Vermelha de Hatshepsut mostrou como esse monumento foi muito além de um espaço religioso, transformando-se em um elemento político de consolidação do poder real. Ao criar um discurso teopolítico, Hatshepsut construiu uma narrativa que a colocava debaixo da proteção e eleição divina, especialmente de Amon, que legitimava sua posição. Esse recurso, somado as representações femininas e masculinas,

demonstra a habilidade da faraó em conectar símbolos religiosos e políticos para garantir o seu governo.

Compreender a Capela Vermelha sob essa perspectiva permite ampliar a leitura sobre o reinado de Hatshepsut e, ao mesmo tempo, sobre as relações de poder no Egito Antigo. Este monumento representa um testemunho da relação entre gênero, religião e política, revelando o processo cultural de legitimação do poder faraônico.

Referências

ASSMANN, Jan. State and Religion in the New Kingdom. *In:* SIMPSON, William Kelly (org). *Religion and Philosophy in Ancient Egypt*. New Haven: Yale University Press, 1989.

BEDMAN, Teresa. El templo de Hatchepsut en Deir el-Bahari, la escalera hacia el cielo para el dios de Tebas. - In FLORES, A.M., GONZÁLEZ, A.I.V. (coord.), *Tebas*: los domínios del dios Amón - Madrid, Ayuntamiento de Madrid, Museu de San Isidro, 2002.

BURGOS, Franck; LARCHÉ, François. *La Chapelle Rouge*: Le Sanctuaire de la barque d'Hatshepsout, volume 2 textes. Editora Soleb, 2020.

GILLEN, Todd J. The Historical Inscription on Queen Hatshepsut's Chapelle Rouge: Part 2: Translation. *In:* BINDER, Susanne (editor). *The Bulletin Of The Australian Centre For Egyptology*. Macquarie University, Sydney, 2005.

LACAU, Pierre; CHEVRIER, Henri. *Une Chapelle d'Hatshepsout à Karnak.* Serviço de Antiguidades do Egito e Instituto Francês de Arqueologia Oriental do Cairo. Livro I, 1977.

ROBINS, Gay. *Las mujeres en el Antiguo Egipto.* Tradução de Marco V. García Quíntela. Madrid: Ediciones Akal, 1996.

SHAW, Ian. *Historia del Antiguo Egipto*. Tradução José Miguel Parra Ortiz. Oxford: Oxford University Press, 2000. Versão digital convertida para PDF, 2018.

SILVERMAN, David P. O divino e as divindades no antigo Egito. *In*: SHAFER, Byron E. (org.). *As religiões no Egito Antigo* – Deuses, mitos e rituais domésticos. Tradução de Luis S. Krausz. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

Estágio obrigatório, um contexto de teoria, prática e utopia

Alany Ferreira Santiago [443]
Silvair Félix dos Santos[444]

Introdução

Este texto, na modalidade resumo expandido, trata em questão, a descrição e apreensão das situações resultantes da experiência e da vivência do estágio. O estágio é o componente curricular (disciplina) que une a teoria em sala trabalhada na Universidade e as práticas que o curso proporciona na escola campo da educação básica. Na vivência na sala de aula da educação básica é que se entende como é a realidade da escola pública no Brasil.

Ao ingressar na universidade o ser é desafiado a experimentar diversas experiências, e mediante uma série de leituras realizadas neste processo, percebe-se dentre elas a idealização de um estágio que contrapõe as vivências reais. A instituição de ensino superior visualiza o estágio como uma prática integral, conforme Libâneo (2001), e sugere a ideia de que a formação docente funciona bem ao unir teoria e prática, permitindo ao professor em formação, compreender as bases pedagógicas da profissão docente. Assim, as experiências do estágio aprimoram o poder de análise, compreensão e desenvolvimento do estagiário.

Em conclusão, neste trabalho analisamos os aspectos globais do estágio, através da observação de uma professora em formação. De que maneira a estrutura na escola acontece, além das pessoas que se inserem nesse processo de formação de professor. Por meio de algumas descrições acerca da realidade dentro da sala de aula na educação básica, no espaço de diálogo entre aluno, professores, práticas sociais e os conhecimentos obtidos concluímos

[443] Graduando do Curso de Letras. E-mail: alanyferreira.letras@gmail.com.
[444] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Letras. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: silvair@ueg.br.

que é possível visualizar que as teorias não conseguem prever os verdadeiros conflitos da prática da docência.

Desenvolvimento

A escola campo é localizada em um bairro tradicional na cidade de Anápolis - GO. Sua construção é antiga, segundo datam alguns documentos. Percebemos que um colégio para alcançar um bom nível, requer muito trabalho, estudo e práticas no dia a dia. Vejamos este trecho da história da escola, de acordo com o documento *Projeto Político Pedagógico* (PPP) da escola. A escola foi criada em 1970 e contava apenas com 04 salas de aula, 01 sala para secretaria, 02 banheiros para professores, 02 banheiros para alunos, 01 sala para professores e 01 galpão. De acordo com o PPP, o fluxo de estudantes ultrapassou o número de vagas ofertado, necessitando da criação de novas instalações. No ano de 1973 ela recebeu a documentação oficial do seu reconhecimento.

É relevante levar em consideração o contexto histórico de uma pavimentação escolar, pois essas nuances são observadas pelo olhar mais reflexivo. Assim como na literatura - disciplina pela qual o professor de Letras é responsável, os movimentos históricos definem muito do que os nossos olhos alcançam. Aqui percebemos como os fios da educação, da sociedade e da história estão interligados.

Realidade da sala de aula

Conforme abordam teóricos como, Libâneo (2012), Saviani (2008) e Paulo Freire (1987) a educação brasileira ainda é defasada em relação à prioridade ao financiamento público, e como consequência, fica prejudicada quanto ao acesso a recursos.

A estrutura das salas de aula, que é o espaço do ensino e trabalho dos professores, está defasada e muito cheia, principalmente nas séries fundamentais. O que dificulta processo de ensino-aprendizagem do estudantes, Libâneo (2012) em *Educação escolar: políticas,*

estruturas e organização assevera que "A escola pública brasileira enfrenta um atraso crônico, evidenciado pela má qualidade do ensino, pela insuficiência de recursos e pelo despreparo de políticas que garantam a equidade." Dito isto, entende-se que a falta de acesso poderia ser amenizada através de políticas públicas mais eficazes e com transparência em prol da educação.

Há uma exclusão quanto aos acessos do uso da multimodalidade textual (recursos de áudio, vídeo). Esse apontamento é relevante pois o aluno é vivente de uma sociedade que usa o texto e o discurso de forma multimodal. O aluno precisa ter o convívio e saber ler fontes de informação diversas. Conforme Freire (1987), a educação brasileira sofre de um descompasso histórico, pois em vez de promover a conscientização, tem muitas vezes servido à manutenção da opressão. A ausência de recursos nas escolas refletem diretamente no não acesso das classes mais baixas.

Pessoas envolvidas no processo

A instituição escolar mantém o funcionamento com cooperatividade, uma relação de equilíbrio e de respeito entre os profissionais de áreas de linguagem. O público alvo da escola, objeto da transformação e da comunidade, são formados pelos pais, mães, avós, tios, tias, pessoas que zelam pela segurança dos alunos, bem como, pela segurança dos profissionais que estão trabalhando dentro da escola. É importante ressaltar que não há um único colaborador dentro da escola que não seja útil, desde as *tias* da merenda, quem cuidam da limpeza, professores, professoras e os responsáveis pela gestão. É um processo orgânico em que todos são importantes e merecem respeito**.**

Compreender que as relações humanas são cheias de nuances é um processo natural da vida, e como professora estagiária não foi diferente. Nesse percurso não são todas as pessoas que nos aceitaram, e foi passível de entendimento. O ser nem sempre está aberto para ser observado, pois se sente julgado. Essa constatação abre espaço para uma discussão sobre algo importante nas relações que ocorrem entre professor regente e estagiário. Esse sujeito que

acolheu-nos bem, é o professor que nos faz acreditar numa educação melhor, que o conhecimento, que os espaços, devem sim ser ocupados por novas ideias e concepções.

Em suma, a escola em sua totalidade - toda a entidade da educação - deve ter sua abrangência e importância reconhecida, não apenas pela comunidade local, mas principalmente em relação aos investimentos. Na verdade, são as pessoas que movem o processo e os alunos vão refletir essas facetas da sociedade.

Resultados dentro do processo

O estágio possibilitou a vivência em práticas pedagógicas diversas. Em Língua Portuguesa, as atividades contemplaram leitura de textos literários (Castro Alves, trovadorismo), produção de gêneros textuais (resenha, carta do leitor, dissertação) e discussões críticas sobre a linguagem. Bem como a prática da observação, planejamento e regências foram culminadas ao longo do processo.

Em Língua Inglesa, observou-se o uso de tecnologias educacionais, como os *Chromebooks* e a plataforma *GoEnglish*, que visa contemplar o aluno da escola pública com sua realidade. No entanto, não há de fato dados de estudos demonstrando se seu impacto é positivo. Em documentos curriculares, conforme traz a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2018 espera-se maior autonomia dos estudantes alinhada às práticas. Para sabermos se de fato há impacto é preciso acompanhar o uso das plataforma por mais tempo.

É importante salientar que há de fato limitações estruturais na escola pública, dentre elas, ausência de salas de mídia, caixa de som e projetor nas salas, o que facilitaria o acesso dos estudantes a diversas formas de texto. Essa dinâmica reforça a reflexão de Saviani (2008) sobre as contradições da educação pública, o que é idealizado nos documentos e na teoria são diferentes das condições materiais locais.

A entrevista com os professores regentes revelou a complexidade na prática docente, marcada por desafios como a heterogeneidade das turmas e a necessidade de constante adaptação metodológica. Além do mais, observando a realidade escolar é extremamente

complicado planejar aulas, ou corrigir redação dentro da sala de aula. Esse aspecto confirma que ensinar é um ato de compromisso e diálogo, porém, não deve receber floreios pois a realidade é dura.

Por meio da análise documental relacionada (BNCC, DC-GO, PPP e *GoEnglish*), foi possível perceber que há uma ênfase em competências socioemocionais dos alunos, interdisciplinaridade que corresponde a integração de áreas do conhecimentos, diversidade e protagonismo estudantil dentro do processo. Entretanto, a prática pedagógica evidencia que tais ideais ainda encontram barreiras para a efetiva consolidação, seja por fatores estruturais, seja pelas dificuldades de aprendizagem.

A fim de que o graduando de Letras possua um bom referencial para o planejamento de aulas, ao longo do estágio colocamos em prática vários planos ou sequências didáticas. Este processo é minucioso, por muitas vezes desafiador. Porém, é um aprendizado muito válido na vida do graduando, pois saber pensar e planejar uma aula é uma habilidade diferencial para o professor. Conforme o processo vai acontecendo, se torna mais claro os paradigmas dessa prática.

A experiência do estágio fortalece muito os vínculos de trabalho em grupo, uma vez que os estagiários precisam cooperar entre si com todo o organismo da escola. As estagiárias compartilham entre si experiências, dúvidas, anseios e frustrações - bem como alegrias e curiosidades. Servindo como pilar de apoio nesse processo construtivo. Afinal, saber trabalhar em grupo é muito importante para o desenvolvimento do ser humano e sociedade.

Considerações finais

Em conclusão, o ensino e a prática do estágio se faz de fato muito relevante, afinal essa prática desenvolve o olhar docente, o planejamento de aulas, a capacidade de prever ações, além dos conhecimentos em psicologia humana.

Porém é um fato que o *layout* do estágio não é pensado levando em consideração as dinâmicas de vida dos alunos da universidade. Além de que não recebemos nenhum incentivo

financeiro por parte do governo, nem que fosse para custear o transporte que usamos para nos deslocar até a escola campo. Como é possível pensar em professores engajados, animados para cumprir obrigações dentro de um cenário novo, em que na maioria das vezes, só recebemos cobranças. A questão é que não há um equilíbrio, de um estágio que nos ajude também em outros aspectos além do conhecimento.

Em suma, a experiência do estágio traz inúmeros ensinamentos para a vida do graduando, e esse processo pode é deve sofrer alterações ao longo do seu percurso, equilibrando todos os seus aspectos para o bem da universidade, docentes, discentes e futuro profissional em desenvolvimento.

Referências

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

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

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Fundamental*. Goiânia: SEDUC/GO, 2019. Disponível em: https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2020/08/80d3d5d8ac56f920562e29f5ef9785df-2cf.pdf. Acesso em: 30 set. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. *Educação escolar*: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

A memória presente em Campo de trânsito de João Paulo Borges Coelho

Alice Novais Montalvão Nunes[445]
Josilene Silva Campos[446]

Palavras-chave: Memória; Campo de trânsito; Moçambique

Introdução

O presente trabalho pretende analisar a relação entre a memória e a narrativa histórica e como estas foram articuladas em Moçambique como estratégias de dominação política. Para tanto, utilizaremos as analises de *Campo de Trânsito* de João Paulo Borges Coelho[447]. O objetivo aqui é compreender como o autor, por meio da escrita ficcional, retrata os conflitos sociais dos anos referentes a pós-independência de Moçambique, a partir de um olhar literário.

Desenvolvimento

É de suma importância pontuar que após a chegada ao poder da Frelimo[448], em 1975, Moçambique, após anos de um processo intenso de colonização, passava por uma intensa euforia (Geffray, 1991, p. 14). Essa euforia criava no país um sentimento nacionalista e de união. Entretanto, Moçambique nunca foi um país homogêneo, conviviam ali diversos povos

[445] Graduando do Curso de História. E-mail:alce.ueg@gmail.com.
[446] Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de História Doutora em História pela Universidade de São Paulo (USP) E-mail: josicampos@ueg.br.
[447] Segundo a Universidade de, João Paulo Constantino Borges Coelho nasceu em 1955, no Porto. Licenciado em História pela Universidade Eduardo Mondlane de Maputo. Além de escritor, Borges Coelho é também historiador e professor na Universidade Eduardo Mondlane, onde tem dedicado o seu trabalho académico à investigação das guerras colonial e civil em Moçambique. (UNIVERSIDADE DE AVEIRO. Honoris Causa João Coelho. Aveiro: Universidade de Aveiro, [s.d.]. Disponível em: https://www.ua.pt/pt/honoris-Causa-joao-coelho. Acesso em: 25 set. 2025).
[448] Frente de libertação de Moçambique.

com suas culturas e tradições variadas e, após passar esse momento de exaltação, se depararam com a carência de uma identidade nacional. Esse veio a ser um dos conflitos internos que dois anos posteriores a sua independência se tornou uma das causas da Guerra Civil. A tentativa de unidade nacional da Frelimo acabou por ignorar a diversidade que ali existia, dando destaque e importância para uma política que visava a "modernização" da cultura. Para tal eram isolados da sociedade tudo que era considerado atrasado ou parte do colonial.

O livro *Campo de trânsito* escrito por João Paulo Borges Coelho trata da História de Mungau, um homem que num dia corriqueiro tem policiais a sua porta que o prendem e o levam a uma cela até sua transferência a um campo de trânsito. Este local que faz referência aos campos de reeducação criados em Moçambique que funcionaram de 1975 até por volta de 1980 (Thomaz, 2008, p. 180). A narrativa é repleta de metáforas sobre o período pós-independência, com bastante foco nas ideias de passado e futuro, tradição e progresso, individualidade e coletividade.

Na narrativa de João Paulo Borges Coelho há em uma grande constância sobre relação de dominação a partir da memória. O texto se volta diversas vezes para a discussão sobre as diferenças entre a anamnese e a história. Em um diálogo entre o chefe da aldeia e o Mungal, o mais velho diz que: "Tens de aprender a distinguir lembrança de tradição [...] Ambas dependem da memória, mas são inteiramente diferentes. Enquanto a lembrança é um exercício individual e rebelde, fútil e pouco produtivo, a tradição é fruto de ordem." (Coelho, 2007, p. 102).

Ao longo do livro acompanhamos a tensão a respeito das ideias de tradição e o progresso, expressa pelos ideais do professor, que é extremamente voltado à busca pelas realizações do futuro, e o chefe da aldeia apegado ao passado. Os dois, professor e chefe, estão certos de que sua concepção é aquela que manterá a ordem. Todavia, além desses dois pretextos serem articulados como forma de controle e manutenção da ordem dos prisioneiros na narrativa, é essa briga entre a prevalência de um dos dois que desemboca no caos que ocorre ao final da história.

O autor retrata em sua obra os conflitos tensões ocorridos nos campos de reeducação para onde, de acordo com Omar Ribeiro Thomaz,

> [...] iriam todos aqueles que, de uma forma ou outra, traziam consigo ou em si elementos da velha ordem que se desejava eliminar - régulos (autoridades tradicionais), feiticeiros, "comprometidos" (indivíduos sobre quem pesava a suspeita de algum tipo de compromisso com a antiga ordem colonial), prostitutas; para os campos de trabalho, todos os que deveriam passar por uma ressocialização marcada pelo trabalho em grandes campos de cultivo (machambas): sabotadores, inimigos, vadios. Em ambos os casos, estavam previstos, e foram realizados, cursos intensivos de "marxismo-leninismo" (Thomaz, 2008, p. 180).

No romance *Campo de trânsito*, tal qual dito na obra *História e memória* (1990) de Jacques Le Goff, a memória é importante fator quando se diz respeito à dominação de grupos sociais (1990, p. 367). O poder sobre a narrativa e sobre a memória são essenciais para a manutenção da hegemonia de grupos dominantes desde períodos longínquos. O que significa não somente ser necessário a dominação daquilo que é lembrado, como também da história registrada.

Considerações finais

A partir das informações apresentadas brevemente nesse texto, conclui-se que João Paulo Borges apresenta em sua narrativa a realidade de formas, por vezes diretas e por vezes metafóricas, sobre a história de Moçambique pós-independência. Além de mostrar as tensões geradas num período complexo da história aonde a construção da identidade do país recém independente estava em disputa.

A obra literária nos mostra como essas relações de dominação criadas a partir do domínio das narrativas históricas e do conhecimento foram disputadas e como são importantes, isso de uma maneira sensível, pois somente por meio literário há essa aproximação maior do personagem que nos permite vivenciar seus conflitos internos e externos.

Referências

BEZERRA, Rosilda Alves; SOUZA, Francisca Zuleide Duarte de; TEIXEIRA, João Batista. Campos de reeducação em Moçambique: a ficcionalização da história em Campo de Trânsito**.** *Mulemba*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 18, p. 138-150, jan./jun. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.35520/mulemba.2018.v10n18a15704. Acesso em: 25 set. 2025.

COELHO, João Paulo Borges. *Campo de trânsito*. Lisboa: Editorial Caminho, 2007.

GEFFRAY, Christian. *A causa das armas:* antropologia da guerra contemporânea em Moçambique. Tradução de Adelaide Odete Ferreira. Porto: Edições Afrontamento, 1991.

LE GOFF, Jacques. *História e memória***.** Tradução de Bernardo Leitão *et al.* Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios). ISBN 85-268-0180-5. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.

THOMAZ, Omar Ribeiro. *"Escravos sem dono"*: a experiência social dos campos de trabalho em Moçambique no período socialista. Revista de Antropologia, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 177-214, jan./jun. 2008. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/41616676. Acesso em: 23 set. 2025.

Interdisciplinaridade na pós-graduação stricto sensu: análises iniciais do PPG IELT/UEG

Aline Almeida[449]
Ana Claudia Ferreira Braga[450]
Laura Annyelba Macedo de Brito[451]
João Henrique Suanno[452]

Introdução

A educação nos tempos atuais tem buscado se atualizar em seus mais diversos espaços de atuação. Os profissionais da educação, educadores, professores, pesquisadores, se prestam a uma movimentação em busca desta atualização, pois o conhecimento como algo acabado e que deve ser apreendido pelo estudante já não faz mais sentido no século XXI.

A atual pesquisa pretende ascender a discussão sobre a interdisciplinaridade na formação *stricto sensu*. Afinal, esta tem sido uma das alternativas para novas práticas de ensino e aprendizagem, assim como, nas pesquisas de diversas áreas. As práticas interdisciplinares podem ser um dos caminhos para a atualização da atuação dos professionais da educação, em busca de mais sentido para a prática e de mais possibilidades formativas.

Portanto, esta é uma pesquisa de doutoramento que pretende investigar a interdisciplinaridade no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás em Anápolis. Para isso, será

[449] Doutoranda do Programa de pós-graduação interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (IELT). E-mail: alm_aline@yahoo.com.br.
[450]Mestranda do Programa de pós-graduação interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (IELT). E-mail: acaudiafb@hotmail.com.
[451] Mestranda do Programa de pós-graduação interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (IELT). E-mail: professoralauraannyelba@gmail.com.
[452] Orientador deste trabalho. Docente do Programa de pós-graduação interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (IELT). Doutor em Educação pela Universidade Católica de Brasília. E-mail: suanno@uol.com.br.

necessário compreender de que maneira esta interdisciplinaridade ocorre desde sua conceituação nos documentos oficiais até sua prática nas aulas, nas pesquisas e nas demais áreas de atuação do programa.

Desenvolvimento

A pesquisa tem como objetivo analisar a materialização da interdisciplinaridade no Programa de Pós-graduação do IELT/UEG, com foco na conexão entre Projeto Pedagógico do Curso (PPC), matriz de disciplinas, práticas de ensino e avaliação, arranjos de governança acadêmica e perfil da produção discente. O objeto abrange documentos normativos e operacionais, ementas e planos de ensino, dispositivos integradores — seminários, docência compartilhada, projetos de extensão e pesquisa —, registros de bancas e orientações, além do conjunto de dissertações defendidas na última década.

A pertinência decorre da identidade do Programa, que integra Educação, Linguagem e Tecnologias, e de parâmetros de qualidade formativa ancorados em evidências e transparência, em consonância com diretrizes da educação superior e critérios da pós-graduação exigidos pela CAPES (2025). Em uma análise anterior sobre o programa Lima et al (2015, p. 82) afirma que:

> A definição do entrelaçamento entre essas áreas para a proposta do curso ocorreu pela possibilidade de aproximação epistemológica entre elas, pela afinidade entre os campos científicos, disposição volitiva dos docentes que compõem o colegiado e, principalmente, pela possibilidade que a cibercultura e os estudos das tecnologias possuem de agregar e diluir fronteiras entre os saberes, sendo o eixo de laço entre as mesmas.

Perez (2018) organiza fundamentos teóricos que orientam uma leitura criteriosa da interdisciplinaridade nas modalidades do ensino superior. A autora investiga referenciais sobre o assunto e verificou que a maioria das definições nos artigos brasileiros converge para a noção de que a interdisciplinaridade é um processo que busca a unidade do conhecimento

através da interação e integração entre as disciplinas, na contramão da fragmentação dos conhecimentos, presente no modelo cartesiano de pesquisa.

Entretanto, Pereira Júnior *et al* (2022) verificou que no Brasil em comparação a outros países há poucos programas interdisciplinares no *stricto sensu* e atribuiu isto ao fato de pesquisadores não terem flexibilidade para trabalharem em consonância com outras áreas do conhecimento. Que como afirmou Lima et al (2015) na citação acima, é necessária uma disposição intencional da parte dos discentes para esta nova maneira de interligar os conhecimentos.

Neste ponto, Suanno (2013, p. 125) atenta para a questão de a interdisciplinaridade ser uma alternativa para a religação dos saberes, ele aponta que:

> A necessidade de religação de saberes de várias áreas, envolvendo interesses diferentes, ressalta a aproximação interdisciplinar que caracterizará os avanços a serem obtidos na próxima década e indica um olhar prospectivo para além das disciplinas, buscando uma perspectiva transdisciplinar nessa religação.

Portanto, as discussões sobre as questões da interdisciplinaridade não se findam em si, mas de que maneira isto muda o modo de fazer ciência e construir saberes.

A pergunta central que orienta a investigação: em que medida a integração entre áreas atravessa o currículo, orienta práticas docentes e se expressa na produção discente do PPG-IELT?

Para responder à questão a pesquisa terá aporte metodológico na abordagem qualitativa. A princípio, será realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema proposto. O desenho metodológico adota estudo de caso com métodos mistos e triangulação de fontes. O componente qualitativo inclui análise documental, regulamentos, ementas, planos de ensino, atas e relatórios internos; entrevistas semiestruturadas com coordenação, questionários com docentes e discentes. O protocolo ético prevê submissão ao CEP/Plataforma Brasil, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, anonimização e guarda segura dos dados. Entretanto, como nos desperta Moraes (2025) a pesquisa é um caminho que se descobre ao caminhar, posto isto, a metodologia traçada se coloca como um norte, uma organização prévia, mas que

não se finda em si, pois a pesquisa se faz em movimento e a realidade pode fornecer situações e que mudanças de percurso caso ocorram.

Os resultados esperados abrangem diagnóstico do curso e a construção de indicadores para acompanhamento contínuo da interdisciplinaridade. Como contribuição, o estudo entrega ao PPG-IELT uma análise e monitoramento da interdisciplinaridade, alinhado à exigências regulatórias e à padrões de qualidade acadêmica. Ao integrar perspectivas de currículo, prática docente, governança e produção do conhecimento, a proposta consolida um caminho reflexivo sobre a missão institucional e, consequentemente, o impacto de suas produções na sociedade.

Considerações finais

As discussões acerca da interdisciplinaridade são muitas e com diversos enfoques, nesta pesquisa o que cabe é a investigação desta num programa de pós-graduação *stricto sensu* de uma universidade pública de Goiás. Manter as discussões atualizadas sobre o enfoque da interdisciplinaridade é uma questão que emerge com as novas possibilidades de práticas acadêmicas, de ensino, pesquisa e extensão.

Afinal, é na academia em que ocorrem as principais pesquisas educacionais que embasam a formação acadêmica de professores e os documentos norteadores das práticas pedagógicas vigentes.

Referências

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *Documento orientador de APCN Área 45:* Interdisciplinar [s/d]. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-ciencias-exatas-tecnologicas-e-multidisciplinar/multidisciplinar/Interdisciplinar_Documento_Orientador_APCN_2023.pdf. Acesso em: 5 out. 2025.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; REIS, Marlene Barbosa de Freitas; DESIDERIO, Monica. Ensino e pesquisa na perspectiva interdisciplinar: uma experiência em construção no stricto sensu. *In:* PINHO, Maria José; SUANNO, Marila Vanessa Rosa; SUANNO, João Henrique; FERRAZ, Elzimar Pereira Nascimento (Orgs.). *Complexidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na educação superior.* Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2015.

MORAES, Maria Cândida. *Epistemologia da complexidade e a pesquisa educacional.* Rio de Janeiro: Wak Editora, 2025.

PEREIRA JÚNIOR, Antônio; BISPO, Carlos José Capela; PONTES, Altem Nascimento. Interdisciplinaridade no âmbito do ensino superior: da graduação à pós-graduação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 751–767, mar. 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17iesp.1.15644.

PEREZ, Olívia Cristina. O que é interdisciplinaridade? Definições mais comuns em artigos científicos brasileiros. *Interseções,* Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 454–472, 2018. DOI: 10.12957/irei.2018.39041.

SUANNO, João Henrique. Escola Criativa e Práticas Pedagógicas Transdisciplinares e ecoformadoras. Tese de Doutorado, 2013, UCB. Disponível em: https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/741/1/Joao%20Henrique%20Suanno.pdf. Acesso em: 02 out. 2025.

Metodologias lúdicas e investigativas no ensino de fenômenos ambientais: relato de experiência do PIBID sobre inundação e alagamento em Anápolis (GO)

Aline Aparecida Ferreira de Andrade[453]
Icaro Felipe Soares Rodrigues[454]

Palavras-chave: PIBID; metodologias ativas; fenômenos ambientais.

Introdução

O presente trabalho tem como finalidade relatar e analisar as atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), realizadas em abril de 2025, em uma escola pública localizada na cidade de Anápolis (GO). As ações tiveram como foco, no mês de abril, a abordagem dos fenômenos de inundação e alagamento, articulando teoria e prática por meio de metodologias que serviram como instrumentos forma de avaliação e evolução dos estudantes. Buscou-se, assim, proporcionar aos alunos da educação básica das primeiras e segundas séries do ensino médio um processo de ensino-aprendizagem significativo e contextualizado, ao mesmo tempo em que os bolsistas vivenciaram práticas pedagógicas diversificadas que contribuíram para sua formação docente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio estabelece que os estudantes devem desenvolver competências que articulem conhecimentos conceituais e procedimentais com práticas contextualizadas (Brasil, 2018). Nesse contexto, as atividades desenvolvidas no PIBID alinham-se com as diretrizes da Base ao promoverem estudos contextualizados à realidade dos estudantes, superando a mera descrição de informações e estimulando análises críticas dos fenômenos socioambientais. O trabalho com os fenômenos

[453] Graduanda do Curso de Geografia. E-mail: alineandradeferrer@gmail.com.
[454] Orientador deste trabalho. Supervisor do subprojeto de Geografia do PIBID. Docente da rede municipal de educação de Anápolis e da rede estadual de educação do Estado de Goiás. Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: icaro.rodrigues@educa.go.gov.br.

de inundação e alagamento em Anápolis exemplifica essa abordagem, uma vez que permite aos alunos construir hipóteses e elaborar argumentos com base na seleção e na sistematização de dados, obtidos em fontes confiáveis e sólidas (Brasil, 2018).

Desenvolvimento

As atividades do PIBID no mês de abril foram organizadas em três eixos principais. O primeiro envolveu a introdução teórica e discussão crítica sobre os fenômenos ambientais de inundação e alagamento, por meio de slides, análise de notícias atuais e antigas e a produção de uma linha do tempo para o reconhecimento e organização de dados. O segundo eixo concentrou-se em metodologias lúdicas e avaliativas, como jogos de perguntas e respostas e bingo educativo, que permitiram revisar os conteúdos de maneira dinâmica e participativa. O terceiro eixo correspondeu à formação continuada dos bolsistas, realizada por meio de uma palestra ministrada por uma psicóloga na Universidade Estadual de Goiás (UEG), com orientações sobre estratégias de manejo de situações que envolvem aspectos psicológicos no ambiente escolar.

Em primeiro lugar, realizou-se a primeira atividade, que se iniciou com a exposição teórica sobre os fenômenos de inundação e alagamento, na qual foram abordadas as suas causas, características e consequências. Em seguida, foram analisadas notícias de diferentes períodos referentes ao município de Anápolis, o que possibilitou aos estudantes diferenciarem os conceitos e compreender a recorrência desses eventos ao longo do tempo. Como atividade complementar, os alunos realizaram pesquisas sobre casos semelhantes, posteriormente sistematizadas coletivamente em uma linha do tempo. Esse recurso visual favoreceu a compreensão da frequência histórica desses fenômenos, permitindo a identificação de padrões e reflexões críticas acerca dos impactos socioambientais e da atuação do poder público diante dessas problemáticas.

Posteriormente, as atividades assumiram caráter avaliativo e lúdico. Inicialmente, os estudantes participaram de um jogo de perguntas e respostas em grupo, no qual os acertos

eram recompensados, estimulando a cooperação, o raciocínio rápido e o espírito de equipe, com o objetivo de promover – melhor convívio da turma de eletiva. Na sequência, foi realizado um bingo educativo, elaborado pelos bolsistas, no qual cinco alunos foram contemplados com prendas confeccionadas pelos bolsistas do PIBID. Essa proposta possibilitou a revisão dos conteúdos de forma descontraída, favorecendo a motivação e a participação ativa da turma.

Paralelamente, os bolsistas participaram de uma palestra formativa promovida pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e ministrada por uma psicóloga, que discutiu os desafios socioemocionais presentes na prática docente. O encontro possibilitou reflexões sobre a relevância de estratégias pedagógicas que contemplem, para além do domínio de conteúdos curriculares, a atenção aos aspectos emocionais, sociais e comportamentais que influenciam diretamente o processo de aprendizagem.

De modo geral, as atividades evidenciaram avanços tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto na formação dos bolsistas. O uso de notícias reais e a construção da linha do tempo favoreceram a aproximação dos conceitos de inundação e alagamento com a realidade cotidiana dos estudantes, permitindo uma compreensão crítica de suas implicações ambientais, sociais e urbanas. As metodologias lúdicas, representadas pelo quiz e pelo bingo, mostraram-se eficazes como instrumentos de avaliação diagnóstica e formativa, ao passo que estimularam a motivação, a cooperação e a participação ativa, fortalecendo o vínculo entre professor e aluno.

No que se refere à formação docente, a palestra contribuiu para ampliar a percepção dos bolsistas acerca da dimensão socioemocional da prática pedagógica, evidenciando que a docência requer, além do domínio conceitual, sensibilidade e estratégias de manejo diante de situações complexas relacionadas à saúde mental, tanto dos estudantes quantos dos bolsistas, à motivação e ao comportamento dos estudantes. Nesse sentido, a integração entre teoria, prática e ludicidade consolidou experiências significativas, reafirmando a relevância de metodologias diversificadas para o fortalecimento da qualidade do processo educativo.

Conclusão

As ações desenvolvidas no âmbito do PIBID em abril de 2025 mostraram-se fundamentais para a construção de uma prática pedagógica inovadora, reflexiva e integrada à realidade dos estudantes da eletiva. A articulação entre conteúdos teóricos, práticas investigativas e metodologias lúdicas possibilitou aos alunos da educação básica um aprendizado mais dinâmico e contextualizado, favorecendo a compreensão dos fenômenos socioambientais estudados. Para os bolsistas, a experiência representou uma oportunidade de amadurecimento acadêmico e profissional, destacando a importância de considerar tanto os conteúdos disciplinares quanto os aspectos psicológicos e socioemocionais do processo educativo. Então pode concluir, que as atividades atenderam plenamente aos objetivos propostos, fortalecendo a relação entre teoria e prática, universidade e escola, bem como entre professores em formação e alunos da educação básica.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: Ensino Médio. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc_ensino_medio.pdf. Acesso em: 27 set. 2025.

Licenciamento ambiental e fiscalização: os impactos da UHE Serra da Mesa sobre o Cerrado e comunidades tradicionais

Ana Carolina Araújo Brito[455]
Poliene Soares dos Santos Bicalho[456]

Introdução

A construção de usinas hidrelétricas tem sido amplamente utilizada como estratégias de geração energética no Brasil (Porto-Gonçalves, 2008). Neste cenário, destaca-se a Usina Hidrelétrica (UHE) Serra da Mesa, que abriga o maior reservatório brasileiro em volume de água, segundo Santos e Cidade (2005). O caso dessa usina é particularmente interessante, pois, segundo informações do Ministério Público Federal e do Ministério Público do Estado de Goiás, o seu licenciamento ambiental permaneceu irregular por um longo período, o que evidencia problemas sérios de governança ambiental do país.

Este caso não é isolado, e reflete um problema sistêmico. Segundo relatório recente da Agência Nacional de Energia Elétrica (Aneel) divulgado pela Agência Pública (Borges, 2024), das 56 usinas hidrelétricas fiscalizadas entre 2021 e 2023, 53 apresentaram algum tipo de falha em seus planos e estruturas de segurança, indicando fragilidades generalizadas e a importância do fortalecimento de fiscalização do setor.

Nossa pesquisa busca analisar as irregularidades no processo de licenciamento ambiental da UHE Serra da Mesa e seus desdobramentos socioambientais. Busca-se compreender como estas falhas regulatórias afetam o bioma Cerrado, as comunidades tradicionais e a qualidade dos recursos hídricos da região.

[455] Mestranda do Programa de Territórios e Expressões Culturais no Cerrado | E-mail: ac.araujobrito@gmail.com.
[456] Orientadora deste trabalho. Docente do Programa de Territórios e Expressões Culturais no Cerrado. Doutora em História pela Universidade de Brasília | E-mail: poliene.bicalho@ueg.br.

A expansão contínua de grandes projetos hidrelétricos em áreas sensíveis torna este estudo relevante, já que, conforme exposto anteriormente, existe uma necessidade urgente de aperfeiçoar os mecanismos de governança ambiental, especialmente no âmbito da fiscalização.

Para desenvolver esta análise, nos baseamos em artigos científicos, notícias e dados oficiais do IBAMA, a fim de identificar e avaliar as falhas regulatórias e seus impactos no meio ambiente e nas comunidades locais.

Desenvolvimento

O Licenciamento Ambiental da UHE Serra da Mesa: Um Histórico de Irregularidades

O caso da UHE Serra da Mesa escancara graves problemas no sistema de licenciamento ambiental brasileiro. A Promotora de Justiça Daniela Haun, da Comarca de Uruaçu, documentou que a hidrelétrica operou de forma irregular por quinze anos (2005-2020), com licenciamento ambiental vencido. O mais preocupante é que, durante todo esse período, a usina continuou operando sem interrupções, ou seja, sem cumprir a obrigação legal de monitorar e informar os impactos ambientais causados – isso revela um padrão alarmante de negligência nos mecanismos de regulação (EXCELÊNCIA NOTÍCIAS, 2020).

Os dados públicos do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) mostram que a Renovação da Licença de Operação nº 088/2003 só foi concedida em 03/11/2020, com prazo de validade estabelecido até 03/11/2024 (IBAMA, 2022), considerando que estamos em 2025, a referida licença encontra-se vencida, a menos que tenha sido renovada em procedimento administrativo recente não disponível para consulta pública. Vale notar que esta renovação ocorreu logo após uma reunião entre representantes do Ministério Público de Goiás, MPF, IBAMA e Furnas, realizada em março de 2020. Isso sugere que a regularização ocorreu, provavelmente, em resposta à pressão dos órgãos fiscalizadores.

O problema parece ser mais amplo – o Ministério Público Federal está contestando judicialmente a atuação do IBAMA sobre o licenciamento vencido da UHE Cana Brava (EXCELÊNCIA NOTÍCIAS, 2020). Este padrão sugere falhas sistêmicas na gestão ambiental de grandes barragens no país.

Impactos no Bioma Cerrado e na Qualidade da Água

A falta de fiscalização e monitoramento regulares tem provocado sérios danos ao Cerrado. Nesse sentido, Ferreira e Tokarski (2004 *apud* Santos; Cidade, 2005, p. 15) identificaram diversos problemas: matéria orgânica apodrecendo sem oxigênio, vários parâmetros químicos acima dos limites legais, excesso de nutrientes causando proliferação de algas e níveis de mercúrio além do permitido em todas as áreas monitoradas.

Outro problema identificado por Fernandes (2010) consiste na limpeza inadequada da vegetação antes do abastecimento do reservatório. Isso faz com que grande parte da vegetação acabe submersa, o que compromete a qualidade da água e contribui para o processo de eutrofização.

A qualidade da água do reservatório deveria permitir usos variados – abastecimento doméstico, proteção das comunidades aquáticas, recreação de contato primário, irrigação e aquicultura. Na prática, sem monitoramento adequado, esses usos ficam comprometidos, gerando conflitos entre a produção de energia e outras atividades essenciais para o desenvolvimento regional.

Efeitos sobre as Comunidades Tradicionais

Os impactos da UHE Serra da Mesa sobre as comunidades tradicionais são profundos e, em muitos casos, irreversíveis. O deslocamento forçado das populações que viviam na área do reservatório gerou problemas sociais que persistem até hoje. Um caso grave é o impacto sobre o território da população Avá-Canoeiro, afinal, a usina afetou 10% do território desses

indígenas (Santos; Cidade, 2005). A construção da barragem resultou na retirada forçada deste grupo de parte de seu território tradicional.

Santos e Nacke (1988) apontam que os impactos nas comunidades tradicionais acontecem de três formas principais. Primeiro, há perdas imediatas como terras, áreas de caça e pesca, que são fundamentais para sua sobrevivência. Depois, surgem problemas sociais complexos: rompimento dos laços comunitários, deslocamentos forçados, aumento de prostituição, doenças sexualmente transmissíveis, fome e até epidemias. Por fim, há alterações ecológicas que afetam seu modo de vida: mudanças nos movimentos migratórios dos peixes, água imprópria para consumo, proliferação de mosquitos vetores de doenças, interrupção de rotas tradicionais, redução da fauna para caça e pesca, e intensificação da competição pelos escassos recursos naturais restantes.

Sieben (2012, p. 96) reforça essa visão ao examinar os efeitos das usinas hidrelétricas sobre comunidades tradicionais, ao sustentar que: “Quem se utiliza da energia elétrica não tem noção de quantas vidas foram destruídas, de quantas culturas e formas de viver foram desenraizadas, e de quanto o ambiente foi transformado para o consumidor final ter o seu conforto.”

Para os povos tradicionais, o território não é mera extensão física de terra, mas um organismo vivo com quem se estabelece relações de parentesco. Como explica Krenak (2020), elementos naturais como os rios são considerados ancestrais. Nesta perspectiva, o alagamento de 10% do território Avá-Canoeiro representa não apenas a perda de recursos, mas o rompimento de relações ancestrais fundamentais para a constituição de sua identidade cultural e espiritual. Este entendimento amplia a compreensão do 'desenraizamento cultural', evidenciando que a destruição causada por hidrelétricas atinge dimensões que transcendem os aspectos materiais e sociais, geralmente considerados nos estudos de impacto ambiental.

Considerações finais

O caso da UHE Serra da Mesa revela uma falha sistêmica na governança ambiental brasileira. A regularização da licença ocorreu 15 anos após seu vencimento e somente mediante pressão dos órgãos fiscalizadores, evidenciando deficiências críticas nos mecanismos de controle. Os impactos resultantes são múltiplos: degradação do bioma Cerrado com alterações significativas na qualidade da água, perda de biodiversidade, submersão de patrimônio arqueológico e desequilíbrios nos ecossistemas locais. Para as comunidades tradicionais, o cenário é ainda mais grave – há uma desestruturação territorial e cultural profunda, com a imposição de novos modos de vida, recorrentemente incompatíveis com suas práticas ancestrais.

É imperativo o fortalecimento dos processos de licenciamento, fiscalização e controle social para garantir que os empreendimentos existentes e futuros cumpram efetivamente as exigências legais, buscando um equilíbrio real entre os interesses econômicos e a preservação ambiental, assim como a continuidade social e cultural dos povos em seus territórios.

Referências

BORGES, André. *Barragens de hidrelétricas estão marcadas por falhas de segurança*. Agência Pública, 28 fev. 2024. Disponível em: https://apublica.org/2024/02/barragens-de-hidreletricas-estao-marcadas-por-falhas-de-seguranca/. Acesso em: 26 set. 2025.

EXCELÊNCIA NOTÍCIAS. *Licenciamento ambiental da UHE Serra da Mesa, vencido há 15 anos, preocupa MPF e MPGO*. 13 mar. 2020. Disponível em: https://excelencianoticias.com.br/2020/03/13/licenciamento-ambiental-da-uhe-serra-da-mesa-vencido-ha-15-anos-preocupa-mpf-e-mp-go/. Acesso em: 25 set. 2025.

FERNANDES, Cláudio Tadeu Cardoso. *Impactos Socioambientais de Grandes Barragens e Desenvolvimento*: a percepção dos atores locais sobre a Usina Hidrelétrica de Serra da Mesa. 2010. 373 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

IBAMA. *Sistema de Licenciamento Ambiental Federal - Dados abertos*. 2022. Disponível em: https://dadosabertos.ibama.gov.br/dados/SISLIC/sislic-licencas.html. Acesso em: 25 set. 2025.

KRENAK, Ailton. *Caminhos para a cultura do Bem Viver*. Rio de Janeiro: Escola Parque, 2020.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *A globalização da natureza e a natureza da globalização.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

SANTOS, Renata Callaça Gadioli dos; CIDADE, Lúcia Cony Faria. Gestão de Recursos Hídricos e Conflitos na Usina Hidrelétrica de Serra da Mesa. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA URBANA, 9., 2005, Manaus. *Anais [...].* Manaus: UFAM, 2005.

SANTOS, Silvio Coelho dos; NACKE, Aneliese. Povos indígenas e desenvolvimento hidrelétrico na Amazônia. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 3, n. 8, p. 71-97, out. 1988.

SIEBEN, Airton. *Estado e Política Energética*: a desterritorialização da Comunidade rural de Palmatuba em Babaçulândia (TO) pela Usina Hidrelétrica Estreito. 2012. 204 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

Quando elas despertam o lado sombrio: a ausência das assassinas em série no imaginário

Ana Clara de Almeida Santana[457]
Profª. Ms. Sandra Rodart Araújo[458]

Palavras-chave: Criminologia; Historiografia; Representação.

Introdução

O fenômeno dos *serial killers*[459] sempre despertou interesse popular e acadêmico, mas sua representação é marcada pela predominância masculina, tanto nas pesquisas quanto nas produções culturais. Segundo a psicanalista Mercês Muribeca (Muribeca, 2017), até o final do século passado, as Ciências Criminais consideravam que somente homens se tornavam assassinos cruéis, o argumento era de que mulheres não teriam força física para expor suas vítimas a violência extrema, e de que são seres que foram criados para cuidar. Filmes, séries e livros consolidaram o arquétipo do assassino em série como um homem, invisibilizando a presença de mulheres nesse contexto.

Este trabalho investiga a existência e as especificidades das assassinas em série, analisando como foram retratadas na história, na literatura e no cinema. Para isso, utiliza-se o método historiográfico aliado a fontes de natureza cultural e criminalística. O objetivo é compreender de que forma os discursos sociais e científicos contribuíram para a

[457] Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), concluída em 2021. E-mail: anaacalmeid@gmail.com e Lattes http://lattes.cnpq.br/1265530511491339.
[458] Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de História e Mestre em História pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: sandra.araujo@ueg.br e Lattes http://lattes.cnpq.br/6333964751000146.
[459] Expressão em inglês que significa "assassino em série", na tradução para a língua portuguesa. Este termo foi utilizado pela primeira vez no final dos anos 1970 por Robert Ressler, agente aposentado, que pertencia a uma unidade do FBI chamada Unidade de Ciência Comportamental (UCC).

marginalização das mulheres nesse campo e ampliar a discussão sobre o crime serial sob uma perspectiva interdisciplinar.

Desenvolvimento

A pesquisa fundamenta-se no método historiográfico, em diálogo com aportes da criminologia, da psicologia e da crítica cultural. O tema das assassinas em série, pouco explorado pela historiografia, ganha relevância na medida em que questiona os discursos tradicionais que privilegiam a figura masculina como sujeito do crime serial. Nesse sentido, o trabalho articula fontes históricas, obras de divulgação científica e representações artísticas para compreender a presença feminina nesse universo, tanto em sua dimensão factual quanto simbólica.

O livro *Lady Killers: Assassinas em Série*, de Telfer (2019), constitui um dos principais referenciais da pesquisa. A autora desmistifica a imagem da mulher como alguém que cuida e acalenta é adorável, *"evocando aspectos da própria Mãe Terra, mas a Mãe Terra também é uma implacável destruidora, cuja ira assola progressivamente a culpa e a inocência de forma semelhante"* (Telfer, 2019, p. 17). Telfer (2019) evidencia que, embora os registros apontem a existência de diversas mulheres serial killers, a sociedade frequentemente opta por apagá-las da memória coletiva, classificando seus crimes como exceções, surtos emocionais ou atos de defesa. Esse apagamento reforça estereótipos de gênero e dificulta a compreensão de que mulheres também podem agir de forma calculada, cruel e sistemática.

Entre os casos destacados, sobressai a figura de Elizabeth Báthory, a condessa húngara acusada de torturar e matar centenas de jovens criadas no início do século XVII. Embora sua violência estivesse ligada ao sadismo e ao abuso de poder, sua imagem foi reelaborada culturalmente sob o mito da "condessa vaidosa" que se banhava em sangue para manter a juventude, Telfer (2019) diz que o historiador Raymond McNally chegou a argumentar que Elizabeth foi a inspiração para *Drácula*, de Bram Stoker (Telfer, 2019, p. 39). Esse processo

revela como narrativas ficcionais foram mobilizadas para suavizar a percepção da brutalidade feminina, transferindo-a para o campo do fantástico ou da vaidade.

Outro exemplo analisado é o de Nannie Doss, representada em Telfer (2019) como "Vovó Sorriso", responsável por envenenar diversos maridos e familiares ao longo do século XX. Sua representação midiática, marcada pelo humor e pela aparência dócil, evidencia a resistência social em associar uma figura feminina, idosa e aparentemente frágil ao arquétipo de assassino cruel. Nannie era uma paródia distorcida da dona de casa, com seus óculos gatinho, batom vermelho, cachos feitos nos cabelos e colar duplo de pérolas.

Já no caso das "Criadoras de Anjos de Nagyrév", um grupo de mulheres húngaras que entre 1914 e 1929 envenenou dezenas de pessoas, observa-se como fatores sociais contribuíram para o surgimento de uma rede de assassinatos em série, praticados de forma coletiva e quase naturalizada no contexto local. O início do século XX foi marcado de conflitos pesados e mudanças globais, o que causa reações em cadeia dentro da sociedade. Os homens estavam voltando da primeira guerra, deprimidos, mutilados, com transtornos pós traumáticos. Além de tudo, a grande depressão também afetou profundamente o mundo agrícola, Telfer (2019).

Esses exemplos permitem identificar diferenças nas motivações e nos métodos quando comparados aos assassinos homens. Enquanto estes frequentemente matam por questões sexuais ou impulso violento (Ressler & Schachtman, 2020) as mulheres tendem a agir por vingança, poder ou interesse financeiro, recorrendo a métodos menos ostensivos, como o envenenamento, Telfer (2019). Essa distinção reforça a necessidade de compreender os crimes femininos dentro de suas particularidades históricas e sociais, e não apenas como versões atenuadas ou "anomalias" do padrão masculino.

Além da análise documental, a pesquisa também considera a representação das assassinas na cultura. Obras literárias, cinematográficas e televisivas geralmente retratam mulheres assassinas de forma hipersexualizada, satirizada ou fantasiosa, como no caso de vampiras, bruxas ou personagens cômicas que matam em situações absurdas, Telfer (2019). Quando representações mais realistas aparecem, como no filme *Monster* (2003), baseado na

história de Aileen Wuornos, ou em personagens como *Annie Wilkes*, de *Misery* (Stephen King 2014), observa-se maior aproximação com o perfil psicológico de uma assassina em série, ainda que tais representações sejam exceções.

Portanto, o desenvolvimento deste trabalho demonstra que as mulheres *serial killers* existiram em diferentes períodos e contextos, mas sua presença foi sistematicamente minimizada pela mídia, pela criminologia tradicional e pela cultura popular. Ao trazer à tona esses casos e suas representações, a pesquisa busca romper com a invisibilidade feminina no estudo da criminalidade, mostrando como a historiografia pode dialogar com a arte e a cultura para compreender fenômenos complexos e multifacetados.

Considerações finais

O estudo mostrou que, embora os *serial killers* sejam em sua maioria homens, existem também mulheres nesse universo, muitas vezes invisibilizadas ou estigmatizadas. Casos como Elizabeth Báthory, Nannie Doss e o grupo de Nagyrév revelam que a criminalidade feminina foi historicamente presente, mas raramente reconhecida sem distorções. As representações culturais reforçam estereótipos, ora erotizando, ora satirizando ou transformando essas mulheres em figuras fantásticas. Ao resgatar suas histórias e refletir sobre suas representações, este trabalho evidencia que a ausência das assassinas em série está mais ligada à forma como foram narradas do que à realidade, contribuindo para ampliar a compreensão sobre gênero, criminalidade e cultura.

Referências

MURIBECA, M. M. M. *Existem mais serial killers homens do que mulheres - ou as criminosas apenas não são descobertas?*. 2017.

RESSLER, Robert K.; SCHACHTMAN, Tom. *Mindhunter Profile*: Serial Killers. 1. ed. Rio de Janeiro: Darkside Books, 2020.

TELFER, Tori. Lady Killers: *Assassinas em Série*. 1. ed. Rio de Janeiro: Darkside Books, 2019.

A formação do leitor literário nos anos iniciais do ensino fundamental

Ana Paula Rosa Galvão[460]
Ivana Alves Monnerat de Azevedo[461]
Maria de Fátima Gomes Matos[462]

Introdução

Este estudo é um 'recorte' da pesquisa, em fase de conclusão, cuja finalidade é analisar as perspectivas teóricas alusivas à Literatura Infantil e a Formação do Leitor Literário nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Durante esse percurso, foi possível observar a crescente ausência de livros literários nas salas de aula, situação que despertou a necessidade de refletir sobre como a Literatura Infantil tem sido explorada no espaço escolar e quais contribuições ela oferece para a formação leitora.

A relevância do estudo está no fato de que a Literatura Infantil não pode ser resumida simplesmente ao entretenimento, mas deve ser reconhecida como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança, promovendo o letramento literário e fortalecendo a formação do leitor literário, de forma consciente e reflexiva.

[460] Graduanda do Curso de Pedagogia. E-mail: rosagalvaoanapaula@gmail.com.
[461] Orientadora deste trabalho. Professora do curso de Pedagogia. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UNB) E-mail: ivanamonnerat@ueg.br.
[462] Coorientadora deste trabalho. Mestranda Bolsista CAPES do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás UEG. mariadefatimamatosgomes759@gmail.com.

Desenvolvimento

Desde sua origem, a Literatura Infantil sempre foi integrada à diversão ou ao aprendizado infantil, nesse sentido, essa área é indispensável na formação das crianças como cidadãos e seres capazes de agir, pensar e refletir sobre questões importantes que norteiam os princípios sócio culturais que permeiam o processo de desenvolvimento das crianças

Comumente, é no ambiente escolar que a criança realmente vai ter acesso a literatura, além de algo somente pedagógico, a leitura se torna prazerosa, e contribui com o imaginário infantil. Os livros infantis, muitas vezes são escritos por adultos que não conseguem ver o mundo a partir da lente das crianças, são pessoas que estão inseridas num contexto social bastante complexo.

Desse modo, para as crianças, esses livros são complicados demais de se entender, ainda mais quando são lidos por adultos que não conseguem ter uma boa desenvoltura para contação de histórias, logo, não conseguem transmitir as emoções que deviam ser oferecidas pelo livro literário infantil e, segundo Peter Hunt (2010, p. 8):

> Três situações de leitura precisam ser distinguidas: o adulto que lê um livro destinado a adultos, o adulto que lê um livro destinado a crianças e a criança que lê um livro destinado a crianças. As diferenças entre essas situações são fundamentais para a nossa discussão. A crítica tende a falar delas como se fossem iguais — mas não são, exceto de uma maneira um tanto perigosamente ilusório.

É notável que a Literatura Infantil é uma excelente ferramenta que contribui com a formação de valores e da reflexão sobre a vida, pode-se afirmar que as atividades desenvolvidas nesse âmbito oportunizam ao leitor ou ouvinte, tanto momentos de prazer e como de aprendizado.

Nesse sentido, o letramento literário se apresenta como um campo muito promissor para o desenvolvimento dos alunos, oferecendo diversas atividades que exploram a expressão e a subjetividade, buscando construir significado a partir da relação com a escrita e

incentivando a leitura. Por isso, é importante motivar os alunos de forma divertida, preparando-os para mergulhar no texto.

Na escola, o professor tem um papel muito importante em ajudar os alunos a se tornarem leitores independentes, auxiliando na escolha de livros adequados e indicando títulos interessantes. É preciso dar tempo para que cada aluno leia no seu próprio ritmo, e é essencial ter uma boa variedade de livros, com diferentes níveis de dificuldade, para que todos tenham acesso a materiais adequados

Cosson e Paulino (2003, p. 23), estabelecem que "o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola". Os autores destacam a responsabilidade que a escola tem no desenvolvimento da formação e desenvolvimento do letramento literário, sendo uma prática necessária e essencial na formação das crianças

Cossan (2009) afirma que, existem etapas para alcançar o letramento literário e formar bons leitores. Primeiro, apresenta-se o autor e a obra, e depois realizamos a leitura com o acompanhamento do professor, fazendo pausas para esclarecer dúvidas sobre palavras ou partes do texto.

Esses momentos de pausa são muito importantes para garantir que todos compreendam a história. Já, a interpretação acontece em duas fases: um momento interno, que é o encontro pessoal do leitor com a obra, e um momento externo, quando compartilham a interpretação do leitor com outras pessoas, construindo significados, de forma conjunta.

Conversar sobre os livros antes e depois da leitura, de forma coletiva ou individual, é muito importante, assim como oferecer orientação personalizada, respeitando o nível de leitura de cada aluno e dando o apoio necessário para que todos compreendam o que leem.

Segundo Cosson, (2009, p. 67) "a escola tem um papel crucial na formação de leitores competentes e críticos, oferecendo as ferramentas e a mediação necessárias para que os alunos se apropriem da leitura como uma prática significativa e prazerosa", pois os leitores em formação precisam de mais ajuda para escolher os livros, mais apoio durante a leitura e orientação nas interpretações sobre o texto.

Existem diferentes fases no desenvolvimento do leitor. O pré-leitor, que ainda não decifra a escrita e se beneficia de livros com imagens; o leitor iniciante, que começa a ter contato com a linguagem escrita. O leitor em processo, que já domina a leitura e precisa de motivação; o leitor fluente, que compreende bem o que lê e desenvolve o pensamento crítico; e o leitor crítico, que tem total domínio da leitura e analisa profundamente os textos (Coelho, 2000).

As práticas pedagógicas devem incluir atividades que promovam o uso da Literatura Infantil, pois as histórias não só oferecem entretenimento, mas também estimulam a imaginação e os desejos das crianças, além de ajudá-las a enfrentar desafios emocionais e a explorar diferentes perspectivas da realidade (Ferreira e Pretto, 2012)

Quando as atividades de literatura são desenvolvidas de maneira prazerosa, o desenvolvimento das habilidades citadas acima, se dão quase que de forma natural, porém, é sempre necessário ter o incentivo e apoio.

Freitas (2020) ressalta a importância de criar oportunidades para que os alunos se envolvam com diferentes formas de linguagem, favorecendo o aprimoramento de suas habilidades comunicativas. O mesmo autor destaca ainda que a literatura é uma forma de expressão artística, que promove a humanização e a apropriação do saber construído pela sociedade. Ou seja, a literatura é um recurso que, entre outras coisas, contribui para a preparação dos indivíduos para o exercício da cidadania.

A literatura, quando utilizada como estratégia de ensino, torna o aprendizado mais lúdico, além de facilitar a compreensão social e emocional, oportunizando às crianças de interagirem com o código linguístico[463] de maneira prazerosa, ao mesmo tempo em que exploram outros tipos de textos, como os encontrados, nos livros didáticos, nos anúncios, nas receitas e nos dicionários, que têm uma função mais utilitária e informativa, sem a intenção de provocar sensações ou amplas reflexões.

[463] É o meio pelo qual passa a mensagem: gestos, figuras, fala, escrita. Disponível em: https;//www.portal insights.com.br/perguntas-frequentes/o-que-e-o- codigo-na-linguagem. Acessado em: 14. maio.2025.

Pode-se notar a importância da literatura no contexto educacional e social, não devendo ser direcionada também pata trabalhar conceitos, situações problemas que são encontrados no dia-a-dia, além de se trabalhar as emoções e diversos aspectos que são muito particulares e sensíveis, contribuindo, significativamente, para a formação do leitor literário.

Considerações Finais

A Literatura Infantil, entendida como uma expressão artística e composta por variados gêneros literários, abrangendo a utilização de estratégias e recursos variados, ela contribui com a expressão e a corporeidade, suscitando emoções nos ouvintes ou leitores e, propiciando também, a partir das histórias, uma reflexão de mundo, estruturas sociais e sentimentos.

Desse modo, a literatura vai muito além do lúdico e do entretenimento, ela contribui bastante para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e crítico das crianças. Quando utilizada de forma eficaz, promove o letramento literário e amplia as possibilidades de visão e interpretação de mundo, fazendo com que as crianças se tornem leitores sensíveis, críticos e reflexivos, apaixonados pela literatura.

Nessa perspectiva, a formação do leitor literário de desenvolve, de forma mais interativa, contribuindo para que essa formação seja qualitativa, crítica e reflexiva, envolvendo uma ‘interação’ mais ampla entre o leitor e escritor, tornando essa prática mais prazerosa e compreensível.

Referências

COELHO, Nelly Novaes**.** *A literatura infantil: história, teoria e análise***.** S.P.: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo & PAULINO, Graça. Letramento literário: para viver dentro e fora da escola. *In*: Regina Zilberman & Tania M.K. Rosing (orgs.). *Escola e Leitura*: velha crise novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

COSSON, Rildo. *Letramento literário:* teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

FERREIRA, Fernanda; PRETTO, Valdir. A importância da utilização da literatura infantil para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. *In: XVI Jornada Nacional de Educação* – Educação: território de saberes, 2012.

FREITAS, Angela Maria Xavier**.** A importância do uso da literatura como recurso facilitador no processo de aprendizagem. *Perspectivas Sociais*, v. 6, n. 1, 2020.

FREITAS, Andreza Gonçalves de. A importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento. *Práxis Educacional*, v. 8, n. 13, p. 233-251, 2012.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil.* São Paulo: Cosac Naify, 2010.

Metadados no fluxo editorial de editoras universitárias: impactos na organização e recuperação da informação na web

Andressa de Oliveira Sussai[464]
Flávia Vanessa Silva Lima Pereira[465]

Introdução

A Organização e Recuperação da Informação é uma das áreas fundamentais da Ciência da Informação, sendo voltada à elaboração de métodos e técnicas que permitem o tratamento adequado dos conteúdos informacionais, visando seu posterior acesso. Com o advento da internet, o volume de informações disponíveis aumentou substancialmente, o que torna ainda mais necessário garantir a qualidade e a efetividade dos mecanismos de busca e recuperação da informação em ambientes digitais.

Nesse contexto, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) passaram a exercer um papel estratégico na produção, disseminação e acesso ao conhecimento. As editoras universitárias, enquanto unidades vinculadas às instituições de ensino superior, desempenham papel essencial na difusão do conhecimento científico e cultural. Segundo Bufrem (2015), as editoras universitárias são em geral, concebidas como projetos culturais que articulam ensino, pesquisa e extensão, promovendo publicações de elevado rigor acadêmico. Além disso, possuem uma função social relevante ao preservar culturas locais e dar visibilidade a produções que muitas vezes não encontram espaço nas editoras comerciais.

Apesar de sua importância, muitas obras publicadas por editoras universitárias ainda enfrentam limitações de alcance, permanecendo restritas a nichos acadêmicos. Isso revela a

[464] Mestranda do curso de pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás. E-mail: andressa.sussai@ueg.br.
[465] Mestranda do curso de pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás. E-mail: flaviaacademico765@gmail.com
Professora Orientadora Dra. Olira Saraiva Rodrigues docente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias. E-mail: olira.rodrigues@ueg.br.

necessidade de se discutir a democratização do acesso à leitura e à informação, bem como as estratégias editoriais voltadas à ampliação do acesso às publicações científicas. A mediação entre o conteúdo produzido e o público a ser alcançado depende, entre outros fatores, da forma como os metadados são gerados, estruturados e disponibilizados.

Diante desse contexto, o presente projeto de pesquisa propõe investigar como os metadados são utilizados no fluxo editorial de editoras universitárias brasileiras público-privadas, com foco na plataforma *Open Monograph Press* (OMP). O objetivo é analisar de que maneira esses metadados influenciam a organização e a recuperação da informação nos catálogos digitais e sistemas de busca na web. Além disso, busca compreender se/ ou de que forma a Inteligência Artificial pode ser incorporada a esses processos, especialmente na atribuição, padronização e enriquecimento de metadados, potencializando a visibilidade das publicações acadêmicas e promovendo o acesso mais amplo e qualificado à informação científica.

As editoras universitárias exercem um papel estratégico na disseminação do conhecimento científico e cultural, onde muitas vezes representam os únicos canais de publicação de obras com conteúdo especializado, técnico ou de interesse regional. Apesar de sua importância institucional, a visibilidade das publicações acadêmicas das editoras universitárias ainda é limitada, devido a processos frágeis de organização e descrição da informação. Entre os fatores que afetam a recuperação eficiente dessas obras em catálogos digitais e sistemas de busca, destaca-se a presença e a qualidade dos metadados (como título, autoria, resumo, palavras-chave e classificação temática).

Nesse sentido, a estruturação adequada de metadados no fluxo editorial é fundamental para garantir não apenas a organização interna dos processos editoriais, mas sobretudo, para ampliar o acesso público da sociedade à produção científica. A plataforma *Open Monograph Press* (OMP), utilizada por diversas editoras universitárias, permite a automação e padronização de etapas editoriais, incluindo a inserção de metadados. Porém, ainda são escassas as investigações que analisam de forma sistemática como esses metadados estão

sendo gerados, estruturados e utilizados, e qual o seu impacto na recuperação da informação na web.

O presente estudo se justifica, portanto, pela atualidade do tema, na medida em que propõe um olhar analítico sobre o uso do OMP no contexto das editoras universitárias brasileiras, com foco na eficiência dos metadados e na contribuição potencial da Inteligência Artificial para esse processo. A pesquisa pretende oferecer uma reflexão e dados empíricos que poderão subsidiar melhorias nas práticas editoriais, contribuindo para a democratização do acesso à informação científica e para a visibilidade da produção acadêmica universitária.

Além disso, a relevância pessoal e profissional da pesquisa se apoia na atuação direta da pesquisadora em uma editora universitária e em sua formação em Biblioteconomia, o que proporciona uma perspectiva técnica e prática sobre o tema. A realização de um levantamento de caráter netnográfico permitirá compreender, com maior profundidade, as dinâmicas, decisões e práticas adotadas nos processos editoriais das editoras universitárias público-privadas brasileiras, gerando conhecimentos aplicáveis e de interesse para profissionais da área, pesquisadores e gestores de editoras universitárias.

Diante disto, o presente trabalho visa analisar o papel dos metadados no fluxo editorial de editoras universitárias, com foco em seus impactos na organização e na recuperação da informação em ambientes digitais, especialmente nos catálogos digitais (preferencialmente no OMP, *Open Monograph Press)* adotados em editoras universitárias brasileiras e sistemas de busca; Avaliando se os meios utilizados atualmente são eficazes para garantir o acesso amplo e qualificado às publicações dessas editoras.

Tendo como principais objetivos: Mapear as etapas do fluxo editorial em editoras universitárias, com foco na produção, atribuição e uso de metadados; Identificar os tipos de metadados utilizados nas publicações acadêmicas, tais como título, autoria, resumo, palavras-chave e classificação temática; Avaliar a eficácia da estruturação dos metadados nos catálogos digitais das editoras universitárias selecionadas para fins de organização e recuperação da informação e Discutir as implicações desses processos para a visibilidade da produção

científica, considerando o acesso público, a interoperabilidade com sistemas de busca e a democratização do conhecimento.

O eixo deste trabalho se fundamentará diante do seguinte referencial teórico:

Cultura digital

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) transformaram profundamente os processos de ensino, aprendizagem e difusão do conhecimento científico. Segundo Narikawa e Rodrigues (2022, p. 121), é imprescindível realizar uma análise aprofundada sobre as implicações dessas transformações para a construção da educação neste século. Desse modo, o ambiente digital é um espaço estratégico para a disseminação da informação científica, exigindo a adaptação dos processos editoriais às novas formas de produção, organização e recuperação da informação.

Livro acadêmico

Entre os principais veículos de divulgação científica, destaca-se o livro acadêmico, amplamente utilizado nas ciências humanas, sociais, artes e literatura, onde representa uma importante forma de comunicação de pesquisas e saberes (Mueller, 2005; Velho, 1997 *apud* Ramalho, 2019, p. 87). Essa relevância é evidenciada pela composição temática das coleções de livros indexados pelo SciELO Livros, pelas bases internacionais de dados e pela análise das citações acadêmicas.

No contexto digital, o livro universitário vem sendo reconfigurado em função dos novos padrões de produção e circulação. O formato digital, conforme Fomenton e Sayão (2017, 2010 *apud* Ramalho, 2019) amplia a experiência de leitura e exige novas formas de descrever e organizar os conteúdos, com foco na utilização eficaz de metadados e formatos de publicação que favorecem a recuperação e preservação digital. Conforme reforça Ramalho

(2019, p. 88), o livro digital integra diferentes mídias (texto, imagem, áudio, vídeo) e rompe barreiras geográficas, desde que bem descrito e estruturado nos sistemas que o hospedam.

Metadados

Essa realidade exige atenção às boas práticas de organização da informação, pois o excesso de conteúdos disponíveis na internet impõe novos desafios para a recuperação eficiente de obras relevantes. É nesse ponto que os metadados assumem um papel fundamental, na qual, em todas as interpretações existentes, o autor Gilliand destaca:

os metadados não apenas identificam e descrevem um objeto de informação; também documentam como esse objeto se comporta, sua função e uso, sua relação com outros objetos de informação e como deve ser e tem sido gerenciado ao longo do tempo (Gilliand, 2016 *apud* Amaral, 2021).

Editoras universitárias

Conforme aponta Franchetti (2025, p. 41), a transição para o formato digital em editoras universitárias não resolve, por si só, os desafios da distribuição. Isso porque, apesar do potencial de alcance do e-book, sua adoção comercial é limitada, sendo mais comumente empregada como estratégia de difusão cultural e de formação de públicos, especialmente quando os conteúdos são disponibilizados gratuitamente. O custo de uma edição universitária de qualidade continua elevado, exigindo investimentos em preparação e revisão técnica, o que restringe a viabilidade de ampliação de formatos sem planejamento adequado.

Portanto, compreender como os metadados são gerados e utilizados no fluxo editorial digital torna-se essencial para que as editoras universitárias ampliem o alcance de suas produções acadêmicas. Ferramentas como o *Open Monograph Press* (OMP) permitem integrar as etapas editoriais com a descrição estruturada dos conteúdos, favorecendo a interoperabilidade com repositórios, indexadores e sistemas de busca da web.

Inteligência artificial

Além disso, o presente estudo propõe refletir sobre o papel da Inteligência Artificial (IA) na organização e recuperação da informação científica. Haja vista, o potencial para automatizar a atribuição de metadados, identificar padrões temáticos e melhorar significativamente os mecanismos de busca. Contudo, conforme alerta Amadeu (2025, p. 60), "é preciso cautela, o uso indiscriminado da IA pode gerar o que o autor chama de "alucinações estatísticas", isto é, padrões irreais derivados de associações probabilísticas desconectadas de significados reais, o que pode comprometer a qualidade da informação recuperada".

Por fim, esse referencial teórico ancora-se na compreensão de que a publicação digital de livros universitários é uma realidade consolidada nas editoras universitárias brasileiras, e que o acesso dessas publicações, em termos de alcance e impacto, depende diretamente da forma como os metadados são tratados no sistema editorial. A pesquisa, na qual pretende-se realizar, um levantamento netnográfico com editoras como UFPB, Edufal (UFAL), Editora IBICT, Unicamp (PLAA), EDUSP, Editora UFMG, EDUFRGS, EDUERJ, Editora UFPR e EDUFBA, propõe não apenas compreender as práticas atuais, mas também oferecer diagnósticos e fortalecer os processos editoriais e a democratização do acesso à produção científica nacional.

Metodologia

O presente projeto de pesquisa usará a estratégia de levantamento, considerada adequada para estudos nas Ciências Sociais Aplicadas, conforme defendem Martins e Theóphilo (2009). O uso do termo "estratégia de pesquisa" é adotado para designar a forma como os dados empíricos serão abordados e analisados, seguindo a abordagem qualitativa proposta.

Segundo os autores, o levantamento é indicado para responder a questões relacionadas à distribuição de variáveis ou à identificação de relações entre características de grupos ou instituições em contextos naturais. Embora também possa ser planejado para estudar relações causais, o levantamento é especialmente eficaz para descrever e analisar fatos e fenômenos em sua ocorrência real (Martins e Theóphilo, 2009, p. 60).

Ainda conforme os autores, os levantamentos exigem uma sistemática de coleta de dados, seja de populações inteiras ou de amostras representativas, utilizando-se de técnicas variadas. As denominações “survey” e “levantamento por amostragem” são frequentemente

associadas a essa estratégia, sendo a escolha da amostra ou do universo de análise definida conforme os objetivos da pesquisa. Nesta investigação, a abordagem será qualitativa, com objetivos exploratórios e descritivos. O foco será na compreensão do uso dos metadados no fluxo editorial de editoras universitárias, especialmente no ambiente digital e em plataformas como o *Open Monograph Press* (OMP).

Os procedimentos metodológicos adotados se darão por três eixos:

Questionários estruturados: serão aplicados questionários a profissionais (editores, bibliotecários ou técnicos) de cada editora universitária selecionada.

Observação sistemática dos metadados presentes nos catálogos digitais e/ou nas plataformas de publicação;

Análise de conteúdo (Bardin, 2011), aplicada aos dados obtidos nas entrevistas e observações, com foco nos elementos de descrição, uso e estruturação dos metadados no fluxo editorial.

Como complemento à estratégia de levantamento, será utilizada a netnografia, metodologia qualitativa proposta por Robert Kozinets, apropriada para a investigação de práticas e interações em ambientes digitais. No contexto do presente estudo, a netnografia permite observar o comportamento das editoras universitárias nas plataformas digitais, especialmente no uso da plataforma OMP, analisando como os metadados são utilizados, estruturados e acessados. Essa abordagem contribuirá para a identificação de padrões de uso, estratégias de visibilidade e dinâmicas de recuperação da informação, ampliando a

compreensão sobre o papel dos catálogos digitais como mediadores da disseminação do conhecimento científico.

O público-alvo da pesquisa será composto por editores e/ou colaboradores técnicos de editoras universitárias público-privadas, sem fins lucrativos, que possuam catálogos digitais acessíveis. As editoras selecionadas inicialmente para compor a amostra são: Edusp, Editora UFMG, EDUFRGS, EDUERJ, Editora UFPR e EDUFBA, escolhidas pela atuação consolidada no meio editorial acadêmico e por disponibilizarem suas obras em plataformas digitais, e as editoras: UFPB, Edufal (UFAL), Editora IBICT, Unicamp (PLAA) por utilizarem o OMP como plataforma de divulgação das obras.

Referências

AMARAL, Fátima *et al. Metadados e padrão de metadados para editoras universitárias brasileiras*. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rdbci/a/pyrG73SkzFWYfyrNSWBtGjP/?lang=pt. Acesso em: 16 ago. 2025.

BUFREM, Leilah Santiago. *Editoras universitárias no Brasil*: uma crítica para a reformulação da prática. São Paulo: Edusp, 2015.

FRANCHETTI, Paulo; MARTINS FILHO, Plinio. *Editoras universitárias para quê?* Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2024.

JENN, Riley. *Understanding metadata.* NISO, 2017. Disponível em: https://groups.niso.org/higherlogic/ws/public/download/17446/Understanding%20Metadata.pdf. Acesso em: 16 ago. 2025.

MARTINS, Gilberto; THEÓPHILO, Carlos Renato. *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas.* São Paulo: Atlas, 2009.

NARIKAWA, Thiago; RODRIGUES, Olira. Humanidades digitais: entre conceitos e contextos. *In:* REIS, Marlene *et al*. *Educação, linguagem e tecnologias:* possibilidades interdisciplinares de formação integral e compromisso social. Anápolis, GO: Editora UEG, 2022.

RAMALHO, Amanda. Os livros e as tecnologias: metadados, formatos e linguagens. *In:* ROSA, Flávia Goulart.; Argollo, Rita Virginia. *Editoras universitárias:* estratégias de gestão.

São Paulo: ABEU, 2019. Disponível em: https://arquivosbrasil.blob.core.windows.net/insulas/anexos/editoras-universitarias-miolo-integral-versao-grafica.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025.

RODRIGUES, Olira S. *et al.* (org.). *Inteligencias artificiais.* Portugal: Universidade do Porto, 2025. (Coleçåo Intelocuções, v. 5). Disponível em: https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/20733.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025.

Brincar na educação infantil: Direito de aprendizagem

Camila Viana Silva[466]
Luana Lopes Xavier[467]

Introdução

O brincar constitui-se como um dos eixos centrais da Educação Infantil, sendo reconhecido não apenas como atividade lúdica, mas como um direito fundamental da criança é uma estratégia pedagógica essencial para o seu desenvolvimento integral. Por meio das brincadeiras, as crianças exploram o mundo, constroem significados, desenvolvem a criatividade, a socialização e exercitam habilidades cognitivas, motoras e emocionais. Nesse sentido, tanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) asseguram o brincar como direito de aprendizagem e como experiência indispensável à formação infantil (Brasil, 1990; Brasil, 2017).

A relevância do brincar tem sido amplamente discutida por diferentes teóricos da área da educação. Para Vygotsky (1991) é no brincar que a criança atua além do comportamento habitual esperado para a sua idade, avançando em seu desenvolvimento. Piaget (1964) destaca que o jogo é parte dos estágios do desenvolvimento infantil, permitindo que a criança organize suas experiências e construa conhecimento a partir da ação. Kishimoto (1998), por sua vez, enfatiza a ludicidade como direito e necessidade da infância, defendendo que os jogos e brincadeiras devem ser integrados de forma intencional ao processo pedagógico.

Outros autores, como Wajskop (1995), Costa (2013) e Soares (2021), reforçam a perspectiva de que a brincadeira é espaço de expressão, vínculo, autonomia e aprendizagem significativa.

[466] Graduando do Curso de Pedagogia. E-mail: camilaviana910@gmail.com
[467] Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia na UNUCSEH. Doutora em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: luana.xavier@ueg.br.

O presente artigo tem como objetivo central analisar a importância do brincar na Educação Infantil e sua relação com outros direitos de aprendizagem. Para tanto, busca-se: compreender como o brincar é abordado na BNCC e em documentos normativos que regulamentam a educação infantil; investigar de que forma as brincadeiras favorecem o desenvolvimento cognitivo, social, motor e emocional; e refletir sobre o papel do professor como mediador de práticas pedagógicas lúdicas e significativas.

A estrutura do artigo está organizada da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se o referencial teórico, dividido em três eixos centrais — o conceito do brincar, sua abordagem na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a ludicidade como caminho para o desenvolvimento integral na Educação Infantil. Por fim, são discutidas as reflexões e considerações que emergem a partir da análise realizada.

A metodologia adotada para este estudo consiste em uma revisão bibliográfica, fundamentada em livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais que abordam a relevância do brincar na Educação Infantil. Essa abordagem possibilita reunir e analisar diferentes perspectivas teóricas, de modo a compreender como o brincar é concebido e aplicado no contexto escolar. Para tal, a temática será abordada a partir de referenciais teóricos como Vygotsky (1991), Piaget (1964), Kishimoto (1998), Wajskop (1995), Costa (2013) e Soares (2021), além de documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Essa escolha metodológica busca não apenas evidenciar os aportes teóricos sobre a ludicidade, mas também identificar seus desdobramentos práticos, analisando os benefícios e os desafios relacionados à inserção do brincar no cotidiano da Educação Infantil.

Assim, este estudo pretende contribuir para a valorização do brincar como prática pedagógica essencial, ressaltando sua função formativa e sua contribuição para a construção de uma Educação Infantil mais humanizada, participativa e comprometida com o desenvolvimento pleno das crianças.

Desenvolvimento

A literatura especializada evidencia que o brincar constitui um dos pilares do processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, assumindo uma função que ultrapassa o mero entretenimento e se consolida como elemento estruturante do desenvolvimento integral da criança. Para Vygotsky (1998), é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva distinta da realidade imediata, exercitando a capacidade de abstração, simbolização e elaboração de hipóteses.

Esse processo, ao dissociar o pensamento da ação concreta, amplia significativamente as possibilidades de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tornando o brincar uma atividade formativa de caráter indispensável. Em consonância, Piaget (1964) defende que os jogos acompanham as etapas do desenvolvimento infantil, desde os jogos de exercício até os de regras, sendo responsáveis por promover tanto a assimilação quanto a acomodação de novas experiências, o que se traduz em avanços cognitivos, sociais e afetivos.

Nesse sentido, a ludicidade é compreendida como espaço privilegiado de expressão, comunicação e construção de subjetividade. Kishimoto (1998) argumenta que brincar é um direito da criança e uma necessidade inerente à infância, devendo, portanto, ser garantido como prática intencional no contexto pedagógico.

Já Wajskop (1995) reforça que é na brincadeira que o sujeito, seja criança ou adulto, encontra um campo de liberdade criativa e de autodescoberta, capaz de fortalecer a identidade e os vínculos afetivos. Assim, brincar não pode ser visto apenas como recurso auxiliar, mas como experiência que possibilita a constituição do sujeito em sua integralidade, articulando dimensões cognitivas, emocionais e sociais de forma indissociável.

Do ponto de vista normativo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma essa concepção ao estabelecer o brincar como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

O documento orienta que o brincar seja planejado e mediado de forma intencional, relacionando-se aos campos de experiência que abrangem desde a socialização e convivência

até o desenvolvimento motor, artístico e cognitivo (Brasil, 2018). Ao reconhecer a ludicidade como linguagem universal da infância, a BNCC reforça a responsabilidade do educador em criar contextos pedagógicos que potencializem a imaginação, a cooperação e a autonomia da criança, permitindo que o brincar seja vivenciado como prática pedagógica e como direito inalienável.

Nesse processo, o papel do educador se destaca como mediador de experiências lúdicas que ampliam o repertório cultural e simbólico da criança. Conforme ressaltam Costa (2013) e Soares (2021), as brincadeiras possibilitam a elaboração de conflitos internos, a expressão de emoções, o desenvolvimento da empatia e a aprendizagem da convivência coletiva.

Do mesmo modo, promovem avanços motores, ao estimular a coordenação, o equilíbrio e a percepção espacial, e cognitivos, ao desafiar a criança a comparar, analisar e criar estratégias para a resolução de problemas. Assim, o brincar assume caráter formativo e transformador, integrando dimensões físicas, emocionais e sociais em experiências significativas.

Portanto, ao compreender o brincar como prática pedagógica intencional e como direito garantido, a literatura evidencia sua função central na constituição de uma Educação Infantil humanizadora, crítica e participativa.

A valorização da ludicidade no cotidiano escolar significa reconhecer a criança como sujeito de direitos e protagonista de sua aprendizagem, assegurando-lhe condições para desenvolver-se integralmente. Desse modo, o brincar deixa de ser atividade periférica e passa a ocupar posição de eixo estruturante da pedagogia da infância, promovendo aprendizagens que transcendem os limites da sala de aula e se projetam para a vida em sociedade.

Considerações finais

A análise realizada permite compreender que o brincar, na Educação Infantil, não se limita a uma prática espontânea ou acessória, mas constitui um direito e uma necessidade fundamental para o desenvolvimento integral da criança.

As contribuições teóricas de Vygotsky, Piaget, Kishimoto e Wajskop, associadas às orientações da BNCC e de documentos normativos, reforçam a ideia de que a ludicidade deve ser assumida como eixo estruturante do processo educativo. Ao brincar, a criança desenvolve habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras, além de elaborar experiências e construir significados que fortalecem sua identidade e autonomia.

Nesse contexto, cabe ao educador o papel de mediador, capaz de criar ambientes ricos em estímulos e experiências lúdicas intencionais, que respeitem a natureza da infância e garantam aprendizagens significativas. Valorizar o brincar significa, portanto, assegurar o direito da criança de aprender por meio de experiências prazerosas e transformadoras, reconhecendo-a como sujeito ativo e protagonista do seu processo formativo.

Assim, o brincar, quando compreendido em sua dimensão pedagógica e humanizadora, torna-se não apenas um recurso didático, mas uma prática essencial para a construção de uma educação mais inclusiva, crítica e integral. Garantir esse direito é investir na formação de sujeitos criativos, autônomos e socialmente participativos, reafirmando a importância de uma Educação Infantil comprometida com o pleno desenvolvimento humano.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990.* Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 21 mar. 2025.

COSTA, Cecília Regina Pereira da. *O brincar na Educação Infantil*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3750/1/CRPC2014.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

KISHIMOTO, T.M. *O jogo e a Educação Infantil.* São Paulo: Editora Pioneira, 1998. Disponivel em: https://favenieducacao1.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/kishimoto-o-jogo-e-a-ed ucac3a7c3a3o-infantil.pdf. Acesso em: 05 maio 2025.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1964. Disponivel em: https://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/A+forma%C3%A7%C3%A3o+do+s%C3%ADmbolo+na+crian%C3%A7a.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

SOARES, Letícia Cavassana. *O brincar na Educação Infantil*: enunciações docentes em um contexto de formação continuada. Vitória: Edifes, 2021. Disponivel em: https://edifes.ifes.edu.br/images/stories/livros/01_e_PDF__O_brincar_na_educa%C3%A7%C3%A3o_infantil__Leticia_Cavassana.pdf. Acesso em: 01 maio 2025.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponivel em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/pro-reitor ia/graduacao-assuntos-acad/forum/X_Forum/LIVRO.VYGOTSKY.FORMACAO.MENTE.pdf. Acesso em: 24 mar. 2025.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na Educação Infantil. *Cad. Pesq*., São Paulo, n.92, p. 62-69. 1995. Disponível em: https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/742.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

Da tela à sala de aula: Letramentos étnicos-raciais atraves do curta-metragem “A fábula de Vó Ita”

Carolina do Carmo Castro
Dhouglas Batista Nascimento
Emanuelly Pietra Moreira Ribeiro Ferreira de Macedo
Erick Gomes de Lima
Luiz Gustavo de Oliveira Gomes Aranha

Introdução

Este trabalho relata a execução e os resultados de uma ação de extensão que investigou a utilização do curta-metragem "A Fábula de Vó Ita" como ferramenta pedagógica para promover o letramento racial em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental. A iniciativa se fundamentou na pedagogia dos multiletramentos (Rojo, 2012), que valoriza a integração de múltiplas linguagens na construção de aprendizagens significativas, e no pensamento de bell hooks (1994), que compreende a educação como prática de libertação e resistência. O estudo partiu do projeto de extensão “Cine debate” em que através de encontros realizados quinzenalmente discutimos o curta-metragem como ferramenta multimodal para o debate de tematicas como racismo, ciberbullying, inclusão, todos esses temas dentro da grande tematica dos direitos humanos. A partir desses encontros escolhemos o curta “A Fábula de vó Ita” que favorece reflexões sobre identidade, diversidade cultural e respeito às diferenças, para ser exibido aos estudantes, promovendo a valorização da própria identidade e de suas origens o que é fundamental para o fortalecimento da autoestima e da convivência escolar. Os objetivos foram: exibir o curta, promover reflexões sobre diversidade por meio de atividades lúdicas e avaliar o potencial dessa estratégia para uma educação antirracista.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

Referencial Teórico-metodológico

A base teórica apoiou-se em Rojo (2012), que afirma que os multiletramentos ampliam as possibilidades de leitura crítica do mundo por meio de diferentes semioses. A prática também se apoia em bell hooks (1994) que forneceu o suporte para compreender a sala de aula como um espaço de transgressão e valorização de identidades historicamente silenciadas. A intervenção foi realizada em uma turma do 4º ano e estruturada em três etapas sequenciais: iniciamos com uma roda de conversa com o intuito de sentipensar sobre diversidade; seguindo da exibição do curta-metragem "A Fábula de Vó Ita"; e logo após a exibição partimos para a realização de uma atividade reflexiva e lúdica na qual os alunos desenharam suas autoimagens em um boneco em branco, seguida de discussão coletiva.

Resultados e Discussão

No primeiro semestre do ano de 2025 foram realizadas reuniões quinzenais na universidade no âmbito do projeto de extensão "Cine Debate: ", nas quais eram discutidos temas relacionados aos direitos humanos através do curta-metragem. Esses encontros preparatórios permitiram um aprofundamento teórico-metodológico que fundamentou o planejamento da intervenção realizada com as crianças.

A execução da atividade ocorreu no segundo semestre do ano de 2025 na Escola Municipal Rosevir Ribeiro, onde a equipe foi recebida pela turma do 4º ano do Ensino Fundamental. Inicialmente, realizou-se uma breve apresentação sobre o motivo da visita e, em seguida, os alunos foram conduzidos à sala de informática para a exibição do curta-metragem “A Fábula de Vó Ita”.

Após a exibição, foi promovido um diálogo com os estudantes, realizados por meio das seguintes questões suleadoras “Todos vocês são iguais?” “O que faz você único?”, que permitiu avaliar a compreensão das crianças sobre o tema. Os alunos demonstraram

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

capacidade de identificar temas como respeito às diferenças, valorização da diversidade etnico-racial.

Retornando à sala de aula, procedeu-se com uma explicação sobre o conceito de letramento étnico-racial, relacionando-o à história assistida. Na sequência, foi proposta uma atividade prática na qual os alunos, por meio de desenho, representaram suas próprias caracteristicas como cabelo, nariz, boca, em um boneco em branco previamente distribuído. Essa etapa permitiu que as crianças externalizassem aspectos de sua autoimagem e identidade, favorecendo a reflexão sobre diversidade e autorreconhecimento.

Para o encerramento, foram distribuídas lembranças como forma de agradecimento pela participação dos alunos. A lembranca entregue foi um pirulito para cada aluno e um cartão com a frase de Nelson Mandela estampada: “Ninguém nasce odiando o outro pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião”.

A atividade como um todo mostrou-se eficaz não apenas como estratégia de engajamento, mas como uma experiência significativa de letramentos etnico-raciais, permitindo que as crianças refletissem sobre identidade, diversidade e respeito de forma lúdica e crítica.

Considerações finais

A intervenção realizada confirmou a hipótese inicial de que o curta-metragem, associado a atividades reflexivas, é um recurso potente para fomentar o letramento racial no Ensino Fundamental I. A experiência não apenas cumpriu seus objetivos de exibição e promoção de reflexões, mas também demonstrou que é possível e necessário abordar a temática étnico-racial de forma lúdica e crítica com crianças. Os alunos envolveram-se ativamente e manifestaram reflexões valiosos sobre identidade e respeito.

Verificou-se que a ação extensionista logrou conectar teoria e prática, materializando os pressupostos de hooks (1994) ao criar um espaço educativo dialógico e libertador. A iniciativa reforça a importância do cumprimento da Lei 10.639/03 e das diretrizes da BNCC, apontando o audiovisual como uma ferramenta pedagógica vital para a construção de uma escola verdadeiramente antirracista e inclusiva.

Referências

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017.

A Fábula de Vó Ita. Direcção: Joyce Prado. Produção: Oxalá produções. Brasil, 2016. 1 curta-metragem.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir:* a educação como prática da liberdade. Tradução de Sérgio P. Teixeira. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

A Educação Infantil em Anápolis: a alfabetização de crianças nas redes pública e privada

Cristina Ovídio de Souza Bem[468]
Dr. João Roberto Resende Ferreira[469]

Palavras – chave: Alfabetização de crianças. Educação Infantil. Educação pública e privada.

Introdução

A proposta de pesquisa terá como eixo central o Indicador Criança Alfabetizada (ICA), que em 2024, demonstrou o percentual de 72,7%, como alunos alfabetizados no Estado de Goiás, com foco em Anápolis que passou de 72, 2% (2023) para 73,22% em 2024 (Brasil, 2024). Embora o ICA traz uma boa notícia nos números (Goiás e Anápolis), os números oficiais podem ocultar desigualdades internas e fragilidades no processo real de alfabetização, como por exemplo apropriação das habilidades de leitura e escrita por parte dos estudantes, bem com mais de 26% dos alunos não tiveram o direito à alfabetização.

Frente a essa realidade, a questão central da pesquisa consistirá em saber, em que medida o crescimento do ICA em Anápolis, em 2024, reflete avanços reais na alfabetização das crianças, e quais são as implicações sociais e educacionais das discrepâncias entre o indicador e a efetiva apropriação das habilidades de leitura e escrita?

Embora o ICA aparenta um crescimento no processo de alfabetização em Anápolis, esse percentual pode não refletir as desigualdades sociais e não necessariamente avanço real na aprendizagem. Frente à hipótese, a pesquisa busca encontrar as contradições no indicador nacional.

[468] Bacharel em Direito, Licenciada em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e mestranda em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT-UEG).
[469] Graduado em Pedagogia (1993), mestrado em Educação Escolar Brasileira (2001) e doutorado em Educação (2011) pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

Nosso objetivo geral é analisar em que medida o aumento do ICA em Anápolis, em 2024, reflete avanços efetivos no processo de alfabetização das crianças, investigando suas implicações sociais e educacionais. Entre os específicos destacamos: Examinar a evolução do ICA em Goiás e Anápolis entre 2023 e 2024, contextualizando-o nas metas nacionais de alfabetização; Identificar possíveis discrepâncias entre o desempenho médio do ICA e a alfabetização efetiva de crianças em diferentes escolas e regiões da cidade; Analisar os efeitos pedagógicos e sociais de uma lógica voltada para o cumprimento de metas em detrimento da aprendizagem real e; Compreender como gestores, professores e famílias percebem a relação entre o indicador e a alfabetização efetiva.

Referencial Teórico-metodológico

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, articulada com dados quantitativos. Abordagem que se justifica por possibilitar a compreensão das experiências e percepções dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização, enquanto os dados quantitativos (percentuais ICA e Saeb) fornecem um panorama objetivo. Assim, a alfabetização em Anápolis será compreendida não apenas como um dado estatístico, mas como expressão de um processo social marcado por tensões entre políticas públicas, condições socioeconômicas, práticas escolares e a aprendizagem efetiva das crianças.

A investigação será desenvolvida em três etapas. A primeira consiste na análise documental e estatística dos dados do ICA em Anápolis e Goiás (2023-2024), políticas públicas de alfabetização como programa do governo federal lançado em 2023, Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ocorrido entre 2013 e 2017. A segunda etapa envolve trabalho de campo com entrevistas semiestruturadas a professores, gestores e familiares de estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas e privadas de Anápolis, além de observações às práticas pedagógicas, buscando captar elementos do cotidiano escolar que revelem a tensão entre a alfabetização efetiva e as pressões institucionais associadas as avaliações de grande escala.

Por fim, a terceira etapa será a análise dos dados, com base nas categorias de totalidade, contradição e mediação, articulando falas e estatísticas à realidade histórica e social, de modo a evidenciar as tensões entre crescimento do ICA e aprendizagem real, discurso de avanço e desigualdades persistentes, promessas de universalização e exclusão social. Além disso, a pesquisa respeitará os princípios éticos exigidos para estudos com seres humanos, como aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa da UEG, assegurando sigilo, anonimato e consentimento livre e esclarecido dos participantes.

A proposta de pesquisa se fundamentará em autores que ampliam o conceito de alfabetização destacando as desigualdades sociais no sistema educacional brasileiro. Parte do entendimento da educação como direito garantido pela Constituição Federal de 1988, com base em teóricos como Chauí (1981) e Saviani (1978). Adota uma perspectiva crítica da alfabetização, apoiando-se em Patto (1990), Soares (2022) e Abreu (2014), e utiliza as contribuições de Freitas (2018), para analisar criticamente as políticas públicas e avaliações externas em larga escala.

Discussão

O Brasil, em 2024, registrou 59,2% de crianças alfabetizadas até o fim do 2º ano do EF na rede pública (Brasil, 2025). Dentre os estados com melhor percentual de alfabetização, estão: Ceará (85,3%), Goiás (72,7%), Minas Gerais (72,1%), Espírito Santo (71,7%) e Paraná (70,4%). O estado de Goiás, ocupa a segunda posição no ranking nacional, superando tanto a meta federal acordada (ICA) quanto a média nacional, que ficou em 59,2 %, (Brasil, 2024). O avanço de Goiás é resultado do investimento de R$ 158 milhões no Programa AlfaMais Goiás (2021), em parcerias municipais e Associação Bem Comum (Portal Goiás). No caso de Anápolis, o ICA mostra que em 2023, o percentual de alunos alfabetizados[470] era de 72,2%, em 2024, passou para 73,22% (Brasil, 2024).

[470] O ponto de corte que indica a alfabetização de uma criança ao final do 2º ano do ensino fundamental.

Embora o ICA apresente resultados positivos em Goiás e Anápolis, tais números ocultam variações internas, já que o indicador médio não reflete as diferenças locais. Os dados também evidenciam que, na rede pública, a alfabetização está longe de atingir 100%, deixando milhares de crianças sem acesso a esse direito fundamental. Outro limite do ICA é sua aplicação exclusiva na rede pública, o que impede comparações com a rede privada e restringe a compreensão das disparidades, sobretudo em contextos onde o desempenho privado é significativamente superior (Todos pela Educação, 2025).

Para as comparações entre as redes, o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) é mais indicado. Segundo o estudo da "Todos Pela Educação", os dados do Saeb revelam que, em geral, o desempenho dos alunos da rede privada é significativamente superior, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Todos Pela Educação, 2025), o que, possivelmente, pode ser um reflexo na alfabetização da EI na rede pública.

Segundo Soares (2022, p. 10), "não se apropriar de habilidades de leitura e escrita faz com que o fracasso se estenda ao longo da escolarização, que depende fundamentalmente dessas habilidades". De modo que alfabetizar implica considerar essas desigualdades, visto que a escola não pode ser neutra diante das disparidades sociais (Soares, 2022).

Embora alguns teóricos reconhecem que essas desigualdades estão relacionadas às condições socioeconômicas e culturais (Saviani, 1978; Chaui, 1981), a responsabilidade do sistema escolar, principalmente nas escolas públicas, influência à vida escolar dos estudantes (Patto, 1990; Abreu, 2014; Soares, 2022).

Diante dessas reflexões, a proposta de pesquisa é relevante no sentido de buscar uma melhor compreensão dos fatores estruturais, pedagógicos e socioeconômicos que influenciam o processo de alfabetização das realidades social e educacional em Anápolis.

Considerações finais

Esperamos com esta pesquisa constatar os seguintes resultados. Evidenciar se o crescimento do ICA corresponde a avanços efetivos na alfabetização ou se oculta

desigualdades internas. Contribuir para o debate sobre a eficácia dos indicadores nacionais como instrumentos de avaliação e também, compreender se as políticas públicas locais priorizem a aprendizagem efetiva, e não apenas o cumprimento de metas.

O estudo, focado em Anápolis (GO), pretende produzir conhecimento aplicável a outras regiões semelhantes, com o objetivo de fortalecer o direito à alfabetização plena.

Referências

ABREU, Sandra Elaine Aires. Os gestores das escolas públicas municipais de Anápolis e a qualidade do ensino. *In:* LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. *A Pesquisa sobre didática e prática de ensino no estado de Goiás:* 10 anos de EDIPE Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 1. ed. – Goiânia: CEPED Publicações; Gráfica e Editora América, 2014.

BRASIL**.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2024: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. Governo do Estado de Goiás. *Notícia sobre educação em Goiás alcança 2º lugar nacional em alfabetização infantil e supera meta do MEC*. Disponível em: https://www.goias.gov.br/educação/goiás-conquista-2o-lugar-nacional-em-alfabetização-infantil-e-supera-meta-do-mec/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 05 set. 2025.

CHAUÍ, M. S. *Cultura e democracia.* São Paulo: Moderna, 1981.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação***:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

PATTO, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar:* histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz.

SAVIANI, D. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. *In:* GARCIA, W. E. (org.). *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento.* São Paulo: McGrawHill/MEC, 1978.

SOARES, M. *Alfaletrar:* toda a criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2022.

O unitarismo no discurso da direita populista radical: análise das práticas discursivas de Gustavo Gayer no ecossistema digital

Daniel Augustus de Oliveira Prates[471]
Prof. Dr. Sóstenes Cezar de Lima[472]

Introdução

Nas últimas décadas, surgiram em diferentes regiões do mundo diversos movimentos de direita, cujas pautas refletem as especificidades sociais e políticas de cada contexto nacional. Na Europa e nos Estados Unidos, alguns dos temas mais acionados por atores políticos de direita são o nativismo[473], a anti-imigração e o negacionismo climático, entre outros (Mudde; Rovira Kaltwasser, 2017). No Brasil, a defesa de valores "tradicionais" de família e religião, a ênfase na segurança pública ou no combate à corrupção compõem um repertório central, capaz de provocar identificação com muitos segmentos sociais (Rocha, 2018; Cepêda, 2018), na mesma direção de narrativas globais do populismo radical, que se sustentam na oposição moral às elites corruptas e na construção de uma identidade homogênea para o povo.

Esses elementos, quando associados ao nacionalismo, frequentemente engendram uma narrativa unitarista que projeta a nação como um corpo indivisível, constantemente ameaçado por inimigos internos e externos, legitimando estratégias de exclusão e polarização (Cepêda, 2018). O unitarismo então se manifesta tanto na associação do patriotismo a uma identidade

[471] Mestrando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-Ielt/UEG. E-mail: daniel.prates@ueg.br
[472] Docente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-Ielt/UEG. Orientador deste trabalho.
[473] Nativismo pode ser entendido, em termos gerais, como a crença de que o Estado deve ser habitado apenas pelos nativos, considerando pessoas e ideias não-nativas como ameaças à identidade nacional e à coesão cultural (Mudde; Rovira Kaltwasser, 2017).

nacional exclusiva, quanto no uso do nacionalismo[474] como estratégias discursivas que reforçam fronteiras simbólicas rígidas entre "nós" (o povo uno) e "eles" (os inimigos da pátria).

Os atores políticos da direita populista radical brasileira utilizam várias estratégias discursivas para sustentar essa ideologia unitarista, com o intuito de legitimar suas narrativas e desconstruir as de seus adversários, numa disputa que se materializa nos discursos. Uma delas é a construção da imagem do adversário político como inimigo por meio de uma retórica patriótica e unitarista – só patriotas são o povo brasileiro –, estruturando a base ideológica para a polarização extrema (Cepêda, 2018).

A nova direita tem explorado de modo sistemático essa dimensão, transformando seus representantes em guardiões da identidade patriótica que afirmam partilhar. Não se trata apenas das ideias que eles defendem, mas também da encenação contínua de um *ethos* combativo, que utiliza o ato de falar como um gesto de resistência, suscitando um engajamento dos segmentos que se veem representados por seus ideais. Essa identificação entre o povo e esses atores, que representam seus valores de maneira categórica, constitui um dos fundamentos do populismo (Mudde e Rovira Kaltwasser, 2017, p. 6).

Temporalmente, a ascensão dessa nova direita veio acompanhada de uma reconfiguração dos meios para a disputa discursiva, sobretudo por conta das redes sociais e de plataformas como o YouTube, onde lideranças e influenciadores se projetam e ampliam sua audiência por meio de repertórios fortemente polarizadores, convertendo a disputa pública em clivagens morais entre "bem" e "mal" (Rocha, 2021).

Desenvolvimento

O propósito deste trabalho é examinar de que modo o deputado federal Gustavo Gayer (PL-GO), reconhecido como um dos mais radicais representantes da direita populista

[474] Patriotismo pode ser entendido como a lealdade e o apego à pátria, normalmente expresso por símbolos nacionais e valores de pertencimento, enquanto nacionalismo designa a ideologia segundo a qual os limites da nação e do Estado devem coincidir, garantindo soberania política (Bobbio, 1995; Mudde; Rovira Kaltwasser, 2017). Ambos os conceitos serão retomados e aprofundados em seções posteriores e na dissertação.

brasileira, constrói e difunde a ideologia do unitarismo por meio de seus discursos veiculados em seu canal oficial no YouTube (Gustavo Gayer Deputado Federal), no intervalo compreendido entre setembro de 2024 e março de 2025. Esse período releva porque engloba a fase posterior às eleições municipais de 2024, quando se intensificaram tensões políticas em razão da reorganização da base governista no Congresso e do avanço das narrativas da nova direita radical no espaço público.

A opção por tomar Gayer como sujeito discursivo se fundamenta na constatação de que seu repertório retórico reúne, de maneira recorrente, traços constitutivos dessa corrente política: (a) o lugar central no ecossistema digital (Rocha, 2018; 2021; Cepêda, 2018); (b) a mobilização de temas como a criação do inimigo político, a denúncia do "marxismo cultural", o apelo ao patriotismo e à religião, característicos do populismo de direita (Mudde; Rovira Kaltwasser, 2017; Cepêda, 2018); (c) a utilização de estratégias discursivas radicais e polarizadoras (Mudde, 2004; Fairclough, 2001; Charaudeau, 2008); (d) a transposição do engajamento digital para ganhos eleitorais, fenômeno já identificado por Rocha (2021) e interpretado sob a ótica do capital simbólico de Bourdieu (1991); e (e) a prática constante de deslegitimação das instituições democráticas, associada à rejeição populista às formas de mediação social e estatal (Mudde; Rovira Kaltwasser, 2017; Cepêda, 2018).

Assim, investigar o caso de Gayer ultrapassa a análise da performance individual de um parlamentar e oferece a possibilidade de compreender como dinâmicas comunicacionais da nova direita populista radical, sobretudo no ambiente digital, têm contribuído para acentuar a polarização política, fragilizar a legitimidade institucional e reforçar narrativas de moralidade e nacionalismo que estruturam sua base de mobilização.

Objetivos

O objetivo geral deste trabalho é investigar como Gustavo Gayer projeta a ideologia do unitarismo no meio digital através de suas práticas discursivas.

Os objetivos específicos incluem analisar como o parlamentar estrutura sua narrativa para promover um ideal unitário de nação, tendo como referência o modelo de categorização proposto por Lima e Lima (2024), com foco em quatro subtemas centrais: (1) patriotismo/nacionalismo, (2) o combate ao "marxismo cultural", (3) a construção do adversário político como "inimigo"; e (4) a religião como fator de unificação e exclusão ideológica.

Referencial teórico

Dada sua natureza interdisciplinar, este trabalho busca aporte tanto nas contribuições das ciências políticas — que possibilitam situar o contexto histórico e ideológico da ascensão da nova direita —, quanto nas teorias linguísticas e discursivas — que permitem analisar os enunciados em sua materialidade.

Para tanto, serão mobilizados os trabalhos de Cas Mudde e Cristóbal Rovira Kaltwasser (2017), que discutem o populismo e o avanço da direita global em uma perspectiva comparada, além de Camila Rocha (2018), João Cezar de Castro Rocha (2021) e Vera Cepêda (2018), que analisam o avanço da nova direita no Brasil e apresentam um panorama sobre esses movimentos ao longo da última década para a contextualização do cenário político contemporâneo.

O discurso, objeto central do estudo, é compreendido em diálogo com Foucault (2008) que o define como prática social e histórica, vinculada a relações de poder e luta pela verdade, e Fairclough (2001), que propõe a análise crítica do discurso em três dimensões — texto, prática discursiva e prática social. Essa articulação permite compreender tanto o caráter ideológico dos enunciados de Gayer, quanto os mecanismos linguísticos e interdiscursivos que lhes conferem legitimidade.

Serão também considerados os trabalhos de Charaudeau (2008), que identifica no discurso político estratégias retóricas como justificação, dissimulação, simplificação e dramatização, mecanismos que permitem interpretar como Gayer constrói seu ethos político,

apresenta-se como representante legítimo do povo e reforça, em suas falas, a lógica unitarista que estrutura sua retórica.

Metodologia

A seleção dos vídeos seguirá critérios de relevância temática e representatividade do discurso do parlamentar em um recorte temporal de seis meses. O *corpus* proposto não pretende esgotar ou dar conta de todas as estratégias discursivas utilizadas pela direita ou mesmo pelo próprio parlamentar, mas viabiliza uma análise transversal capaz de identificar padrões discursivos recorrentes e suas variações.

A Análise Crítica do Discurso (ACD), como proposta por Fairclough (2001, 2003, 2015), será a ferramenta metodológica utilizada para a análise dos vídeos. Ao articular dimensões linguísticas, discursivas e sociopolíticas, busca-se revelar como as práticas comunicativas de Gustavo Gayer operam na produção e circulação de sentidos, evidenciando os mecanismos que sustentam a retórica unitarista da nova direita no Brasil.

Referências

BOBBIO, Norberto. *Direita e esquerda:* razões e significados de uma distinção política. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora Unesp, 1995.

BOURDIEU, Pierre. *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press, 1991.

CEPÊDA, Vera Alves. *A nova direita no Brasil:* contexto e matrizes conceituais**.** Mediações - Revista de Ciências Sociais, Londrina, v. 23, n. 2, p. 75–122, maio/ago. 2018.

CHARAUDEAU, Patrick. O discurso político. Tradução de Wander Emediato. *In*: CHARAUDEAU, Patrick. *Análise do discurso:* gêneros, comunicação e sociedade. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 251-268.

FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing discourse*: textual analysis for social research**.** London; New York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and power*. 2nd ed. London: Routledge, 2015.

LIMA, Sostenes Cezar de; LIMA, Priscilla Melo Ribeiro de. *Discursos da direita populista radical no Brasil*. Projeto de pesquisa (não publicado). Universidade Estadual de Goiás; Universidade Federal de Goiás, 2024.

MUDDE, Cas. *The populist zeitgeist. Government and Opposition*, Cambridge, v. 39, n. 4, p. 541–563, 2004.

MUDDE, Cas; ROVIRA KALTWASSER, Cristóbal. Populism and political leadership. *In:* RHODES, R. A. W.; HART, Paul 't (ed.). *The Oxford Handbook of Political Leadership*. Oxford: Oxford University Press, 2014. Disponível em: https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199653881.001.0001/oxfordhb-9780199653881-e-16. Acesso em: 31 jul. 2025.

MUDDE, Cas; ROVIRA KALTWASSER, Cristóbal. *Populism: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2017.

ROCHA, Camila. *Menos Marx, mais Mises*: a gênese e a consolidação de uma direita libertária no Brasil. São Paulo: Todavia, 2021.

ROCHA, João Cezar de Castro. *Guerra Cultural e Retórica do Ódio*: Crônicas de um Brasil Pós-Político. São Paulo: Caminhos, 2021.

Afetividade e relação professor-aluno: contribuições nos processos de ensino e de aprendizagem

Eliza Emanoelle Silva Guimarães[475]
Thalita Aguiar Siqueira[476]

Resumo. A afetividade constitui elemento essencial nos processos de ensino e aprendizagem, influenciando diretamente a motivação, o engajamento e a construção do conhecimento. Diversos estudos apontam que a qualidade da relação professor-aluno é decisiva para a aprendizagem significativa. Este trabalho tem como objetivo discutir a importância da afetividade na prática pedagógica da Geografia, considerando as experiências no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e no estágio. tomando como base autores como Carminatti (2019), Alves (2008), Uller e Rosso (2009) e Rodrigues (2021), além de outras produções acadêmicas que abordam a relação entre cognição, emoção e ensino. A análise evidencia que práticas pedagógicas mediadas pela afetividade ampliam o interesse dos alunos, favorecem a criticidade e contribuem para um ensino mais humanizado. Conclui-se que, ao reconhecer a afetividade como dimensão pedagógica legítima, o professor de Geografia fortalece não apenas a aprendizagem, mas também a formação cidadã de seus estudantes.

Palavras-chave: Afetividade. Ensino de Geografia. Relação professor-aluno. Aprendizagem significativa.

Introdução

A educação é um processo que não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve também a formação integral do sujeito. Nesse contexto, a afetividade se apresenta como um elemento essencial para a mediação pedagógica, pois possibilita a criação de vínculos que favorecem o aprendizado e a participação ativa do aluno. Na experiencia vivida na segunda fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, essa dimensão adquire relevância ainda maior, uma vez que os estudantes se encontram em uma fase de desenvolvimento marcada por mudanças cognitivas, sociais e emocionais. A Geografia, como disciplina que

[475] Graduanda do Curso de Geografia. E-mail: Eelizaeemanoelle@gmail.com.
[476] Orientadora deste trabalho. Docente da rede municipal de educação de Anápolis e da rede estadual de educação do Estado de Goiás Mestre em Ciências Sociais e Humanidades pela Universidade Estadual de Goiás E-mail: aguiarthalita29@gmail.com.

articula fenômenos naturais, sociais e culturais, exige um envolvimento crítico-reflexivo que pode ser fortalecido pela relação afetiva entre professor e aluno. Assim, este estudo busca discutir de que maneira a afetividade contribui para os processos de ensino e aprendizagem em Geografia, a partir de reflexões teóricas e análises já produzidas na área.

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. Foram analisados artigos e obras que discutem a afetividade e sua relação com a prática docente, com ênfase nos trabalhos de Carminatti (2019), Alves (2008), Uller e Rosso (2009) e Rodrigues (2021).

A seleção dos textos seguiu o critério de relevância temática e atualidade, considerando produções acadêmicas que abordam especificamente o impacto da afetividade no processo de ensino e aprendizagem. A análise concentrou-se na interpretação crítica dos textos, e na articulação de suas contribuições para o ensino de Geografia, estabelecendo um diálogo entre teoria e prática pedagógica e na experiencia proporcionada pelo PIBID e pelo Estágio

Desenvolvimento

O papel da afetividade no ensino tem sido objeto de reflexão em diferentes áreas do conhecimento. Para Carminatti e Del Pino (2019), é observado em escolas da rede estadual, nas turmas da fundamental segunda fase e do ensino médio, a afetividade se torna um recurso pedagógico indispensável, pois, ao criar vínculos entre professores e alunos, fortalece a motivação e promove o interesse pelos conteúdos escolares. A autora demonstra que professores que incorporam práticas afetivas em sala de aula conseguem resultados mais satisfatórios em termos de aprendizagem e participação estudantil.

Nesse mesmo sentido, Uller e Rosso (2009) destacam que a interação entre afetividade e cognição constitui fator determinante no processo de aprendizagem. Ao sentirem-se valorizados e reconhecidos, os estudantes tendem a ampliar seu envolvimento com o conhecimento, enquanto relações frias ou autoritárias tendem a inibir sua participação. No

ensino de Geografia, esse aspecto é crucial, pois os conteúdos demandam interpretação crítica da realidade, exigindo um ambiente de diálogo e confiança mútua.

Rubem Alves (2008), em sua obra A Arte de Produzir Fome, reforça que a função primordial da educação é despertar a curiosidade e o desejo pelo saber. Segundo o autor, ensinar não deve ser visto apenas como transmitir informações, mas como instigar os alunos a terem "fome" de aprender. Essa perspectiva aplicada à Geografia possibilita aproximar o estudante de sua realidade, problematizando questões ambientais, urbanas e sociais que fazem parte de seu cotidiano.

A afetividade é um elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem, pois estabelece uma ponte entre o desenvolvimento cognitivo e o emocional dos alunos. Ela está presente em todas as interações humanas e, no contexto escolar, manifesta-se principalmente na relação entre professor e estudante. Essa relação afetiva influencia diretamente a motivação, o interesse e a autoconfiança do aluno, promovendo um ambiente mais propício à construção do conhecimento.

Segundo Paulo Freire, a afetividade é um componente inseparável do ato educativo. Rubem Alves destaca que o desenvolvimento intelectual está profundamente ligado às emoções, ou seja, aprender não é um ato puramente racional, mas também emocional. Freire, por sua vez, defende que o ato de educar deve ser permeado por amor, respeito e diálogo, uma vez que o processo educativo é uma prática de liberdade e humanização.

Quando o professor demonstra empatia, acolhimento e respeito, o aluno se sente valorizado e seguro para expressar suas ideias, tirar dúvidas e participar ativamente das atividades. Esse vínculo afetivo favorece a criação de um clima de confiança e colaboração, reduzindo o medo de errar e aumentando a disposição para aprender. Por outro lado, a ausência de afetividade pode gerar desinteresse, insegurança e resistência à aprendizagem.

Assim, a afetividade não se limita a um aspecto emocional isolado, mas constitui um fator pedagógico fundamental. Ela contribui para o desenvolvimento integral do educando, promovendo não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas também a formação ética, social e

emocional. Portanto, compreender e valorizar a afetividade como parte do processo educativo é essencial para uma educação mais humana, significativa e transformadora.

Por fim, Rodrigues (2021) salienta que a afetividade deve ser considerada uma dimensão legítima da prática pedagógica, e não apenas um aspecto complementar. Ao negligenciar a afetividade, corre-se o risco de reduzir o ensino a uma prática tecnicista, centrada exclusivamente na memorização e na reprodução de conteúdo. Esse desafio se torna ainda mais evidente no contexto da Geografia, disciplina que busca formar sujeitos críticos e participativos frente às problemáticas sociais e ambientais.

A análise dos textos demonstra que a afetividade é uma condição fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas. Em especial na Geografia, percebe-se que os vínculos afetivos estabelecidos entre professor e aluno potencializam a aprendizagem, promovem maior engajamento e estimulam o pensamento crítico. Além disso, práticas mediadas pela afetividade favorecem a contextualização dos conteúdos, aproximando-os da vida cotidiana do estudante.

Outro ponto relevante identificado é que a afetividade contribui para reduzir os índices de evasão e desmotivação, fenômenos comuns no Ensino Médio. Quando os alunos se sentem acolhidos e respeitados, tendem a permanecer mais ativos no processo de aprendizagem. A Geografia, ao tratar de questões que impactam diretamente o território vivido, torna-se ainda mais potente quando mediada por uma relação pedagógica afetiva, pois mobiliza tanto a dimensão cognitiva quanto a emocional.

Desta forma ao considerar a experiencia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é possível perceber como a afetividade contribui de forma positiva para o processo ensino aprendizagem pois os alunos tem mais liberdade em participarem efetivamente das atividades. Isso se dá tanto em relação ao professor regente quando aos bolsistas do programas, pois os alunos criam expectativas em tordo das aulas de geografia e ficam aguardando ansiosos.

Considerações finais

Entende-se que a afetividade constitui um elemento indispensável para o ensino e a aprendizagem. A revisão bibliográfica e a experiencia com projetos do PIBID e Estágio demonstrou que a relação professor-aluno, quando pautada no respeito, no diálogo e no acolhimento, contribui para a construção de um ambiente escolar mais democrático e inclusivo.

Nesse contexto, o ensino de Geografia se fortalece como espaço de formação crítica e cidadã, capaz de articular conhecimento científico e vivências cotidianas. Recomenda-se, portanto, que a formação inicial e continuada de professores inclua discussões e práticas relacionadas à afetividade, reconhecendo-a como dimensão legítima e necessária do fazer pedagógico.

Referências

ALVES, Rubem. *A arte de produzir fome*: ensaios de educação. Campinas: Papirus, 2008.

CARMINATTI, Bruna; DEL PINO, José Claudio. Afetividade e relação professor-aluno: contribuições nos processos de ensino e de aprendizagem em ciências no ensino médio. *Experiências em Ensino de Ciências*. 2015.

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

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 28. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

RODRIGUES, Gleice Mari Machado de Miranda. A afetividade na relação professor-aluno e o processo ensino-aprendizagem. *Revista Internacional de Educação Superior*.

Violência de gênero na teledramaturgia brasileira: uma análise crítica feminista das narrativas pré e pós-Lei Maria da Penha

Flávia Vanessa Silva Lima Pereira[477]
Andressa de Oliveira Sussai[478]

Introdução

A violência contra a mulher permanece como um desafio social de grandes proporções no Brasil, manifestando-se em diferentes contextos e realidades. Apesar dos avanços legais promovidos pela Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), os índices de agressões e feminicídios continuam alarmantes, o que levanta a necessidade de compreender como esse fenômeno é representado em espaços simbólicos de grande alcance, como a teledramaturgia. O presente estudo trata-se de um recorte de dissertação de mestrado em andamento junto ao PPGIELT/UEG, em Anápolis (GO), tem como problemática central investigar de que maneira as telenovelas brasileiras retratam a violência de gênero antes e depois da Lei Maria da Penha?

O objetivo geral consiste em analisar criticamente os discursos sobre a violência contra a mulher em telenovelas brasileiras, comparando as representações dessa problemática em produções anteriores e posteriores à Lei Maria da Penha. Como objetivos específicos, a pesquisa busca examinar a forma como a violência de gênero é tematizada nas tramas, identificar e caracterizar as diferentes formas de violência representadas, analisar suas implicações sociais e culturais e verificar se houve deslocamentos nos discursos midiáticos após a promulgação da lei.

Ao problematizar as formas de violência apresentadas em produções do horário nobre da Rede Globo: *A Próxima Vítima (1995), Mulheres Apaixonadas (2003)* e *Amor de Mãe*

[477] Mestranda do curso de pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás. E-mail: flaviaacademico765@gmail.com.
[478] Mestranda do curso de pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás. E-mail: andressa.sussai@ueg.br.

(2019), este estudo busca compreender se tais narrativas contribuem para reforçar estereótipos e desigualdades.

Desenvolvimento

A violência doméstica no Brasil continua configurando-se como um problema alarmante. Dados divulgados pela Defensoria Pública do Espírito Santo (DPES), em agosto de 2024, registraram mais de 250 mil casos apenas no ano de 2023 (DPES, 2024). Entretanto, esses números expressam somente as denúncias formalizadas, não refletindo a dimensão real do fenômeno. O Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania aponta que cerca de 70% das mulheres vítimas de feminicídio jamais haviam denunciado agressões anteriores, o que evidencia a gravidade da subnotificação e a necessidade urgente de fortalecer o combate à violência (Brasil, 2020).

Nesse cenário, a Lei Maria da Penha, sancionada em 7 de agosto de 2006, representou um avanço significativo na proteção dos direitos das mulheres, ao criar mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar, instituir os Juizados de Violência Doméstica e introduzir alterações no Código de Processo Penal, no Código Penal e na Lei de Execução Penal (Brasil, 2006). O próprio § 8º do artigo 226 da Constituição Federal, mencionado pela Lei, já estabelecia que caberia ao Estado assegurar a assistência à família em cada um de seus membros e desenvolver mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações (Brasil, 1988).

Considerando esse contexto, as telenovelas brasileiras, devido ao seu grande alcance e popularidade, revelam-se um espaço privilegiado para abordar problemáticas sociais e provocar reflexões críticas. Ao inserir em suas tramas situações de violência doméstica e familiar, a teledramaturgia pode atuar como instrumento de sensibilização e incentivo à mudança de comportamento. Conforme destaca Lopes (2003), a telenovela exerce a função de *agenda setting*, isto é, contribui para determinar os assuntos que passam a compor a pauta social. Assim,

> A violência contra a mulher remonta aos primórdios da sociedade brasileira e pode assumir diferentes formas, ocorrendo em diversos contextos. Por se tratar de um fenômeno complexo, é natural que se tenha dificuldade para diferenciar os tipos de violência ou mesmo para definir o que caracteriza uma situação de violência (Correia, 2023, p. 17).

Na dissertação *Abordagens de violência contra a mulher em telenovelas brasileiras: uma análise feminista de discurso*, Vanessa da Silva Correia (2023) examina como as narrativas televisivas retratam a violência de gênero, destacando que, por vezes, esses produtos midiáticos acabam perpetuando estereótipos e desigualdades. A autora ressalta a relevância de se analisar criticamente a forma como a mídia representa a violência contra a mulher, dado que tais representações influenciam a formação de imaginários sociais e podem contribuir para a naturalização de estigmas relacionados ao gênero (Correia, 2023).

A telenovela diária consolidou-se em 1963, após a introdução do videotape, e obteve seu primeiro grande êxito com *O direito de nascer* (1964-1965), responsável por consolidar o hábito do público de acompanhar tramas no horário nobre (Fadul, 2000). Para a autora, as novelas brasileiras, além de refletirem transformações familiares, também exercem influência cultural significativa, funcionando como espaços de reforço ou de questionam.

À luz dessas considerações, a presente pesquisa busca compreender as mudanças discursivas na forma como a violência de gênero é representada na teledramaturgia brasileira e verificar em que medida tais discursos dialogam com os avanços jurídicos e sociais alcançados no país. Afinal, "[...] a novela é o gênero popular por excelência. Alienando ou emancipando, o produto evoluiu e transformou-se num curioso fenômeno cultural" (Alencar, 2002 *apud* Correia, 2023, p. 27, grifo nosso). Isso evidencia que a novela não apenas reflete a realidade, mas também influencia percepções e comportamentos sociais, desempenhando função educativa e de conscientização.

Dessa maneira, este estudo pretende contribuir para uma reflexão crítica sobre o papel da mídia no enfrentamento da violência doméstica e na promoção da igualdade de gênero. Ao investigar como as narrativas ficcionais representam a violência contra a mulher, busca-se compreender de que modo tais produções culturais incentivam a denúncia, o empoderamento

das vítimas e dialogam com a legislação, revelando avanços ou retrocessos sociais no Brasil contemporâneo.

Metodologia

A presente pesquisa adota como percurso metodológico a combinação entre investigação bibliográfica e análise documental, orientada pela perspectiva da Análise Crítica Feminista do Discurso (ACFD) com base nas contribuições de Lazar (2005). Essa abordagem permite problematizar as representações da violência contra a mulher nas telenovelas brasileiras, evidenciando relações de poder, silenciamentos, resistências e deslocamentos de sentido construídos nas tramas. A pesquisa bibliográfica tem como finalidade oferecer o embasamento teórico necessário para compreender a complexidade da violência de gênero no Brasil e suas repercussões socioculturais, organizando criticamente o conhecimento já produzido (Marconi; Lakatos, 2003; Gil, 2002).

Já a pesquisa documental concentra-se na análise de três telenovelas exibidas no horário nobre da Rede Globo: *A Próxima Vítima* (1995), *Mulheres Apaixonadas* (2003) e *Amor de Mãe* (2019). A escolha dessas obras justifica-se por sua relevância temática e pelo recorte temporal, que permite comparar representações midiáticas da violência antes e depois da vigência da Lei Maria da Penha. As cenas serão acessadas pela plataforma Globoplay e o corpus será composto por núcleos narrativos que tematizam explicitamente a violência contra a mulher.

Resultados Parciais

O levantamento inicial identificou os três núcleos narrativos que retratam a violência de gênero nas novelas analisadas. Em *A Próxima Vítima* (1995), a violência física e psicológica entre Marcelo (José Wilker) e Isabela (Cláudia Ohana) evidencia a naturalização da agressão e a culpabilização da vítima. Em *Mulheres Apaixonadas* (2003), o caso de Raquel

(Helena Ranaldi), violentada pelo marido Marcos (Dan Stulbach), trouxe maior realismo à representação da violência conjugal, ainda sem respaldo jurídico efetivo na época. Já em *Amor de Mãe* (2019), a trajetória de Betina (Isis Valverde), Edilene (Beatrice Sayd) e a atuação da advogada Vitória (Taís Araújo) mostram o diálogo da teledramaturgia com a Lei Maria da Penha e com medidas protetivas.

Essas observações iniciais apontam para a existência de um processo de transformação nas narrativas televisivas: de uma representação marcada pela naturalização da violência e pela culpabilização da vítima, como em 1995, para construções que buscam problematizar e dialogar com avanços sociais e jurídicos, como em 2019. Os próximos passos da pesquisa incluem o aprofundamento da análise crítica das cenas selecionadas e a integração do referencial teórico às interpretações, a fim de compreender de que forma a teledramaturgia contribui para reforçar estereótipos ou fomentar práticas de conscientização e denúncia.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. *Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006.* Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 25 set. 2024.

CORREIA, Vanessa. *Abordagens de violência contra a mulher em telenovelas brasileiras:* uma análise feminista de discurso. 2023. 117 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Anápolis - Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis,GO. Disponível em: http://www.bdtd.ueg.br/handle/tede/1469. Acesso em: 30 out. 2024.

DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO (DPES). *Mais de 250 mil casos de violência doméstica são registrados no Brasil em 2023.* Publicado em: 1 ago. 2024. Disponível em: https://www.defensoria.es.def.br/mais-de-250-mil-casos-de-violencia-domestica-sao-registrados-no-brasil-em-2023/. Acesso em: 10 out. 2024.

FADUL, Anamaria. Telenovela e família no Brasil. *Comunicação & Sociedade.* São Bernardo do Campo: PósCom-Umesp, n. 34, p. 13-39, 2º sem. 2000.

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

GOVERNO FEDERAL DO BRASIL. *70% das mulheres vítimas de feminicídio nunca denunciaram agressões*. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, nov. 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/novembro/70-das-mulheres-vitimas-de-feminicidio-nunca-denunciaram-agressoes. Acesso em: 10 out. 2024.

LAZAR, Michelle M. (Ed.). *Feminist Critical Discourse Analysis:* Gender, Power and Ideology in Discourse. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. *Técnicas de Pesquisa.* São Paulo, SP: Atlas, 1991.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. Telenovela brasileira: uma narrativa sobre a nação. *Comunicação & Educação*, n. 26, p. 17-34, 2003. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37469. Acesso em: 16 out. 2024.

Literatura e coletividade negra em Noémia de Sousa: uma análise da retomada da identidade negra moçambicana

Franklin Ribeiro Vieira[479]
Josilene Silva Campos[480]

Palavras-chave: Literatura; Moçambique; Coletividade; Negritude; Colonialismo.

Introdução

Esse artigo tem como objetivo estudar a identidade negra moçambicana durante o colonialismo português a partir dos poemas de Noémia de Sousa[481]. O intuito é analisar as características dessa construção identitária na poesia da "Mãe dos poetas moçambicanos" bem como destacar os elementos estéticos literários que são utilizados. Tais pontos são importantes para entendermos sua relevância, inovação estética e temática na literatura.

Entre os anos de 1948 e 1951, Noémia teve uma intensa produção poética, marcada pelo engajamento político, denúncia das injustiças do sistema colonial português e pela valorização da identidade negra e africana. A partir dos poemas de Noémia de Sousa publicados na obra *Sangue Negro,* propomos analisar como a autora constrói representações sobre identidade negra em seus textos. O nosso objetivo é compreender quais elementos a poeta recorre para pensar o que é ser negro em uma sociedade colonial marcada pela violência racial. Dentre importantes referências teóricas desse trabalho, destacamos Francisco Noa,

[479] Graduando do Curso de Letras - Português/Inglês. E-mail: franrafa709@gmail.com. Este estudo é parte do trabalho desenvolvido no programa de Iniciação Científica da UEG.

[480] Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de História Doutora em História pela Universidade de São Paulo (USP) E-mail: josicampos@ueg.br.

[481] Carolina Noémia Abranches de Sousa Soares, nasceu em 20 de setembro de 1926, em Catembe, Moçambique, e faleceu em 4 de dezembro de 2002, em Cascais, Portugal. Filha de pai moçambicano com ascendência africana, portuguesa e goesa, e mãe de origem europeia (germânica). Foi uma importante poeta, tradutora, jornalista e revolucionária da "geração da negritude" moçambicana. A exaltação da mulher, a cultura africana como protagonista e a denúncia da opressão colonial portuguesa são temas centrais em sua escrita.

especialmente por este considerar que a voz poética de Noémia de Sousa transcende os limites egoístas, instituindo-se, de certo modo, como uma voz de aspiração plural e universalista (Noa, 2016, p. 170). Deste modo, as perguntas de pesquisa que direcionam este estudo são: Como a autora estabelece, através dos recursos literários, a identidade negra em seus textos? Quais as situações de violências a que os moçambicanos são submetidos nas poesias de Noémia de Sousa?

Desenvolvimento

Para Manuel Ferreira (1989) a literatura Africana pode ser dividida em quatro momentos fundamentais para ser entendida: (1) O escritor em estado de alienação, o indivíduo procura uma narrativa olhando para fora; (2) O escritor fica consciente da realidade, o indivíduo toma como referencial a sua própria condição; (3) O escritor com seus discursos de revolta; (4) A reconstrução da identidade africana. Quando analisamos a produção de Noémia de Sousa, percebemos que seus poemas estão preocupados em realizar uma denúncia contra a violência colonial bem como refletir sobre a situação dos moçambicanos.

Nas produções de Noémia de Sousa a identidade negra aparece de diversas formas, bem como o clamor de revolta, a esperança na fraternidade, a valorização da cultura e, sobretudo, a musicalidade como arma da resistência. Esses elementos aparecem, em conjunto e dissolvidos entre elementos como violência física, trabalho forçado, desumanização, negligência e restrição social[482].

No poema *Patrão*[483], podemos observar que é através da situação de trabalho forçado que a poeta vai construir a identidade do eu lírico. Conforme observamos no trecho a seguir:

> Patrão, patrão, oh meu patrão!
> Porque me bates sempre, sem dó,
> com teus olhos duros e hostis,

[482] As principais identificadas são: a obrigatoriedade do passe para andar nas ruas e a proibição das manifestações culturais.
[483] Noémia de Sousa, "Patrão", em *Sangue negro* (São Paulo: Editora Kapulana, 2016), 70-72.

com tuas palavras que ferem com setas,
com todo o teu ar de desprezo motejador
por meus atos forçadamente servis,
e até com a bofetada humilhante da tua mão?

Oh, mas porquê, patrão? Diz-me só:
que mal te fiz?
(Será o ter eu nascido assim com esta cor?)

O poema supracitado constrói uma narrativa relacionada, explicitamente, ao trabalho forçado, um dos métodos utilizados pelo colonialismo em África para exercer opressão e justificar a violência. Os versos nos apresentam uma voz poética de um questionador subserviente. Para o colonizador, sua condição enquanto negro é de sub-humano, é a condição de doméstico que lhe é atribuída, em primeira partida, por Noémia. Depois, há a construção de ocupação, é uma atribuição de orgulho, história e identidade.

> É por esta via que os poemas de Noémia de Sousa introduzem na poesia moçambicana um discurso simultaneamente lírico (no sentido que lhe atribui Paul Valéry de desenvolvimento de uma exclamação) e épico, o que vai determinar o seu papel de vanguarda estética e justificar mais tarde a sua inclusão no discurso africano moderno (Mendonça, 2016, p. 191).

A reivindicação da terra e do território se mostra presente, o negro entende o que lhe foi tomado. Não é uma exigência apenas da terra, é a exigência do fim do domínio parasitário colonial aos corpos e mentes africanos.

Ah patrão, eu levantei
esta terra mestiça de Moçambique
com a força do meu amor,
com o suor de meu sacrifício,
com os músculos da minha vontade!
Eu levantei-a, patrão
pedra por pedra, casa por casa,
árvore por árvore, cidade por cidade,
com alegria e com dor!
Eu a levantei!

Ao final da poesia, ela provoca seu leitor, estimula e entrega solução.

E tu bates-me, patrão meu!
Bates-me…
E o sangue alastra, e há-de ser mar…
Patrão, cuidado,
que um mar de sangue pode afogar
tudo… até a ti, meu patrão!
Até a ti…

Na última estrofe do poema, há duas análises que consideramos importantes. A primeira reforça uma ideia individual de ameaça, é o aviso de uma finalização violenta daquela opressão. Será o propriamente dito derramamento do sangue do antagonista da narrativa, o colonizador. A segunda, a revolta, a fagulha de esperança do eu lírico que recebe constantemente desprezo. A revolta é o desfecho para essa incansável vida de humilhação e dor aos seus companheiros moçambicanos. É nesta última interpretação que procuro pensar o eixo central da minha pesquisa. Temos uma voz coletiva, que transcende o ego e parte de uma experiência individual para se tornar uma coletividade negra identitária, neste caso moçambicana.

Considerações finais

Noémia de Sousa é para Pires Laranjeira, a "ânsia de absoluto, mística de fusão com o povo e o continente" (Laranjeira, 1995, p. 499). A conexão entre povo e continente, proposta por Laranjeira, é muito bem trabalhada na obra completa da "Mãe dos poetas moçambicanos", essa relação é o legado dela na literatura africana, sendo também o suporte intelectual contra a mão esmagadora do colonialismo. Em outras palavras, o que nos foi deixado é a literatura que denunciou as violências por parte da Europa, Noémia não se tornou omissa devido à retaliação e ao medo**.**

Pensar e estudar a poesia de Noémia de Sousa é trabalhar uma ferida ainda não sanada na memória de Moçambique, é, também, entender como ela se fez escudo para seu povo. Ela

trabalha sua literatura na prática da coletividade.[484] A poeta escrevia suas poesias para jornais e nisso entendia como estratégia a poesia vocálica, visto que, a maioria da população não sabia ler. Assim, ela prova, com genialidade, como a oralidade de sua literatura vai além de uma simples projeção.

O retrato do passado e essa relação na poesia, faz Noémia mais do que coletiva, sua arte é o grito de uma mulher que ecoa infinitamente. Dessa forma, sigo com encanto proclamando aos quatro cantos o poder e audácia de uma mulher que não aceitou as amarras de um sistema que sub humanizou os seus.

Referências

FERREIRA, Manuel. *Literaturas Africanas de Língua Portuguesa*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa / Biblioteca Breve, 1989.

LARANJEIRA, Pires. *Literaturas africanas de expressão portuguesa*: formação e desenvolvimento das literaturas. Lisboa: Universidade Aberta, 1995.

LEITE, Ana Mafalda. Voz, origem, corpo, narração - poesia de Noémia de Sousa. *In: Oralidades e escritas nas literaturas africanas*. Lisboa: Ed. Colibri, 1998.

MENDONÇA, Fátima. Moçambique, lugar para a poesia. *In:* SOUSA, Noémia de. *Sangue negro*. São Paulo: Kapulana, 2016. p. 183–194.

NOA, Francisco. Noémia de Sousa: a metafísica do grito. *In:* SOUSA, Noémia de. *Sangue negro*. São Paulo: Kapulana, 2016. p. 169–174.

SOUSA, Noémia de. *Sangue Negro*. Série Vozes da África. São Paulo: Editora Kapulana, 2016.

[484] Segundo Ana Mafalda Leite (1998, p. 107), “toda a poesia da autora aspira a ser vocal, escapando assim ao exílio silencioso da escrita”.

Água e Consciência Cidadã: O papel da educação ambiental na formação de estudantes em Anápolis - GO

Gabriel Gomes Rotondo de Mello[485]
Ícaro Felipe Soares Rodrigues[486]

Introdução

Este resumo expandido apresenta uma análise das atividades e resultados de um projeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), cujo objetivo é investigar e disseminar a temática das inundações urbanas entre estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de Anápolis-GO. O projeto busca utilizar recursos pedagógicos como jogos diagnósticos, análises de reportagens locais e produção de mapas e maquetes, aproximando os conceitos de hidrografia e relevo ao cotidiano dos alunos. Dessa forma, o projeto visa desenvolver o pensamento crítico, incentivar a participação ativa dos estudantes e promover uma nova consciência cidadã sobre a problemática da água em seus diversos aspectos.

Desenvolvimento

O Projeto intitulado "Água, Vital ou Vilã?! As inundações urbanas na perspectiva da Educação Ambiental" fundamentou-se na compreensão das inundações urbanas como eventos socioambientais complexos, que vão além da dimensão natural e resultam da interação entre características físico-naturais do território e processos de uso e ocupação desordenada do solo urbano em Anápolis. Essa abordagem alinha-se à perspectiva geográfica contemporânea que, conforme Santos (2006, p. 12) propõe que "o espaço seja definido como um conjunto

[485] Graduando do Curso de Geografia. E-mail: gabriel.mellogo@gmail.com.
[486] Orientador deste trabalho. Supervisor do subprojeto de Geografia do PIBID. E-mail: icaro.rodrigues@educa.go.gov.br.

indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações", evidenciando a necessidade de análise integrada entre elementos naturais e sociais na compreensão dos fenômenos espaciais.

A partir dessa fundamentação teórica, o projeto propõe ultrapassar a simples transmissão dos conteúdos e busca promover uma experiência de aprendizagem participativa e crítica, visando o desenvolvimento de habilidades espaciais e a conscientização dos estudantes. As atividades foram estruturadas em um cronograma semestral com o uso de metodologias ativas como jogos de diagnóstico inicial, debates e a elaboração de material visual.

Figura 1 - Atividades desenvolvidas no projeto "Água, Vital ou Vilã?!" - apresentações em sala de aula e material didático produzido pelos estudantes

Fonte: Acervo do PIBID Geografia - Departamento de Geografia do Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas (2025).

As atividades citadas incluíram a análise de reportagens locais sobre alagamentos, que serviram como ponto de partida para contextualizar o tema na realidade vivenciada pelos estudantes. A produção de maquetes hipsométricas e mapas temáticos foi uma estratégia fundamental, ao possibilitar que os alunos compreendessem a relação entre o relevo da bacia hidrográfica e a ocorrência das inundações. Essa abordagem metodológica transformou conceitos abstratos da geografia em experiências concretas e significativas, fazendo com que os alunos deixassem de ser meros espectadores e passassem a protagonistas na compreensão de um problema que os afetam.

Essa perspectiva metodológica alinha-se aos fundamentos da Educação Ambiental no ensino de Geografia, considerando que “as ações educativas, dentre elas a construção de materiais didáticos, baseadas nos princípios da Educação Ambiental, devem voltar-se à formação de atitudes ecológicas e cidadãs” (Rodrigues; Colesanti *apud* Carvalho, 2004, p. 54). Tal orientação

> pressupõe o desenvolvimento de capacidades e sensibilidades para identificar e compreender os problemas ambientais, mobilizar-se e comprometer-se com a tomada de decisões voltadas à melhoria da qualidade de vida, implicando uma responsabilidade ética/social e justiça ambiental (Rodrigues; Colesanti, 2008, p. 54).

A parte prática do projeto foi especialmente relevante. Ela permitiu que os estudantes compreendessem conceitos fundamentais como como declividade, escoamento superficial e impermeabilidade do solo. Os resultados obtidos, observados durante a culminância do projeto, demonstram que a metodologia empregada foi eficaz no engajamento dos alunos e na consolidação dos aprendizados propostos.

A exposição dos trabalhos finais, que incluiu maquetes, apresentações orais e material gráfico,-evidenciou a assimilação dos conceitos geográficos e a capacidade dos estudantes de se tornarem multiplicadores de conhecimento. Eles demonstraram habilidades para explicar seus aprendizados a outros alunos e aos pais, com o apoio dos bolsistas do PIBID, o que reforça o papel do projeto na formação de uma consciência cidadã e no desenvolvimento de competências comunicativas.

A criatividade demonstrada na produção dos materiais e o sucesso da culminância possibilitaram despertar o interesse de outros estudantes em participar de futuras edições da eletiva, indicando que a abordagem pedagógica adotada foi bem-sucedida em gerar um impacto positivo e duradouro na comunidade escolar.

Figura 2 - Materiais didáticos produzidos pelos estudantes - maquetes hipsométricas e do Ciclo da Água desenvolvidos durante o projeto "Água, Vital ou Vilã?!

Fonte: Acervo do PIBID Geografia - Departamento de Geografia do Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas (2025).

Considerações finais

O projeto do PIBID "Água, Vital ou Vilã?!" demonstra que a Educação Ambiental pode e deve ser uma ferramenta transformadora no ensino de Geografia e em outras áreas relacionadas. Ao abordar o tema das inundações urbanas de forma prática e contextualizada à realidade de Anápolis, o projeto foi bem sucedido em superar o modelo de ensino tradicional, que muitas vezes se limita à teoria em sala de aula.

A implementação de metodologias ativas, como a produção de maquetes e mapas temáticos, não apenas facilitaram a compreensão de conceitos complexos como hidrografia e relevo, mas também incentivaram o protagonismo dos estudantes. Os alunos foram estimulados a refletir criticamente sobre as causas e consequências das inundações, entendendo que o problema é fruto de uma complexa relação entre o meio físico e as ações humanas. Dessa forma, o projeto cumpriu seu objetivo principal de formar cidadãos críticos e conscientes, capacitados para atuar como agentes de mudança em suas comunidades.

Referências

RODRIGUES, G.S.; COLESANTI, M. T.. Educação ambiental e as novas tecnologias de informação e comunicação. *Sociedade & Natureza*, Uberlândia, v. 20, n. 1, p. 51-66, jun.

2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sn/a/4fsfCKXvpV8FvdxGyjJ95LS/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25 set. 2025.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*: técnica e tempo, razão e emoção. 4. Ed. 2. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

Vozes femininas: a representação da mulher moçambicana em *Sangue Negro*, de Noémia de Sousa

Giovanna Messias de Bessa[487]
Prof.ª Dra. Josilene Silva Campos[488]

Palavras-chaves: Noémia de Sousa; mulher moçambicana; resistência feminina; *Sangue Negro*; literatura africana de língua portuguesa.

Introdução

As literaturas africanas de língua portuguesa têm desempenhado papel essencial na reconstrução das memórias coletivas dos povos colonizados, denúncia e afirmação identitária. No contexto moçambicano, a poesia de Noémia de Sousa[489] ocupa lugar central por ser considerada a "mãe da poesia moçambicana moderna" e por expressar, de forma engajada, as dores e esperanças de seu povo sob domínio colonial.

Escritos entre 1948 e 1951, os poemas reunidos em *Sangue Negro* foram compostos em meio ao autoritarismo do Estado Novo português, ao trabalho forçado e ao racismo institucionalizado pelo Estatuto do Indigenato. Nesse cenário de violência e silenciamento, a autora constrói uma voz poética insurgente, que denuncia a opressão colonial e patriarcal, ao mesmo tempo em que reivindica a dignidade do corpo negro e a identidade cultural africana.

O presente trabalho tem como objetivo analisar a representação da mulher moçambicana em uma seleção de poemas de *Sangue Negro*, com enfoque nas vozes femininas

[487] Graduanda do Curso de História E-mail: giovanna.23@aluno.ueg.br.
[488] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de História. Doutor em História pela Universidade de São Paulo. E-mail: josicampos@ueg.br.
[489] Noémia de Sousa (1926–2002), conhecida como a "mãe da poesia moçambicana moderna", publicou a maior parte de sua obra entre 1948 e 1951, em contexto de colonização portuguesa. Sua escrita é marcada pelo engajamento político, pela valorização da identidade africana e pela denúncia das múltiplas formas de opressão sofridas pelo povo moçambicano, em especial pelas mulheres negras.

como territórios de resistência. Pretende-se compreender como Noémia de Sousa articula corpo, terra e voz como elementos simbólicos de luta, e de que maneira suas imagens poéticas contribuem para valorização da mulher negra em um contexto de dominação colonial.

Desenvolvimento

A pesquisa[490] se fundamenta em uma perspectiva crítica que relaciona literatura, história e estudos de gênero. Para este trabalho, alguns estudos foram relevantes para a construção apresentada, como os de Silva & Nascimento (2022) que discutem a descrição da mulher moçambicana em *Sangue Negro*, destacando sua força simbólica e resistência cultural. Nathalya Silva (2025) enfatiza em seu artigo que a marginalização da mulher em poemas como *Moça das Docas*, evidenciando a intersecção entre colonialismo e patriarcado. Ramos & Freitas (2023) apresentam uma leitura de *Sangue Negro* a partir dos conceitos de "territórios de r-existência[s]", em que terra, corpo e voz são compreendidos como espaços de resistência simbólica frente à opressão.

Tal abordagem contribui para pensar a representação da mulher como sujeito histórico que rompe o silenciamento e reivindica sua presença na construção da moçambicanidade. A partir da análise dos poemas, os primeiros levantamentos revelam que a mulher negra aparece na poesia de Noémia de Sousa de forma ambivalente: é representada como vítima de estereótipos coloniais e como protagonista da resistência cultural.

No poema *Moças das Docas*, a voz poética denuncia a exploração e a violência sofrida por mulheres negras em contexto social, mas recusa a piedade, reivindicando esperança e dignidade, conforme observamos no seguinte trecho:

[490] Este resumo expandido apresenta parte de uma pesquisa em andamento, desenvolvida no âmbito do **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq)**. O estudo integra o projeto *O sistema colonial português em Moçambique: uma leitura a partir da obra completa de Noémia de Sousa*, coordenado pela Prof.ª Dra. Josilene Silva Campos, e tem como recorte específico a análise das vozes femininas no livro *Sangue Negro*, de Noémia de Sousa.

> "Mas não é a piedade que pedimos, vida!
> Não queremos piedade
> Daqueles que nos roubaram e nos mataram
> Valendo-se de nossas almas ignorantes e de nossos corpos macios! (...)
> Agora, vida, só queremos que nos dês esperança (...),
> E formos novamente mulheres! (Sousa, 2016, p. 82).

Esse excerto evidencia como a autora transforma a dor em resistência, deslocando a representação feminina de objeto passivo, para sujeito histórico capaz de projetar um futuro de liberdade. Assim, a voz feminina no poema transcende a denúncia e assume caráter político, ao reafirmar a possibilidade de reconstrução identitária e social.

Considerações finais

A análise das vozes femininas em *Sangue Negro* evidencia a relevância da poesia de Noémia de Sousa como instrumento de denúncia social e de valorização identitária. Sua obra transcende a dimensão estética, tornando-se prática política e cultural de resistência ao colonialismo e ao patriarcado. Espera-se que este estudo contribua para ampliar o debate acadêmico sobre a representação da mulher na literatura africana de língua portuguesa, destacando sua importância como espaço de memória e luta.

Referências

LOPES, Aline da Silva. *O corpo na escrita de mulheres em Moçambique*: a poesia de Noémia de Sousa e a prosa de Paulina Chiziane. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) – FFLCH, USP, São Paulo, 2015.

RAMOS, Joranaide Alves; FREITAS, Sávio Roberto Fonseca de. Terra, corpo e voz como territórios de r-existência[s]: uma leitura de Sangue Negro, de Noémia de Sousa, e do projeto de moçambicanidade. Griot: *Revista de Filosofia*, v. 23, n. 2, p. 1-15, 2023.

SILVA, Francisca Jocineide de Alencar; NASCIMENTO, Josyane Malta. A poesia de Noémia de Sousa: uma descrição da mulher moçambicana em Sangue Negro. Njinga e Sepé: *Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*, v. 2, n. 1, p. 371–388, 2022.

SILVA, Nathalya Stephanni Silva Teixeira e Caldas**.** A marginalização da mulher moçambicana durante o período de colonização: uma análise do poema “Moça das Docas” de Noémia de Sousa. *Brazilian Journal of Development*, v. 11, n. 3, p. e78365, 2025.

SOUSA, Noémia de. *Sangue Negro.* Série Vozes da África. São Paulo: Kapulana, 2016.

A condição da mulher na sociedade capitalista e sua representação na obra "A grande arte" de Rubem Fonseca

Gracielle Moysés Pereira da Costa[491]
Veralúcia Pinheiro[492]

Introdução

A condição da mulher na sociedade capitalista é um tema que perpassa diferentes áreas do conhecimento, sendo fundamental para compreender as múltiplas formas de opressão e violência que incidem sobre o gênero feminino. A literatura, enquanto forma de expressão estética, também se constitui em campo fértil para análise crítica dessas questões, pois reflete as contradições históricas e sociais de seu tempo. Nesse sentido, a pesquisa tem por objetivo compreender a representação da mulher na obra A Grande Arte (2004), de Rubem Fonseca, estabelecendo diálogos entre a ficção literária e a realidade social brasileira, sobretudo no que se refere às manifestações de violência contra a mulher.

A escolha do romance de Fonseca se justifica pelo caráter contundente com que o autor aborda a violência, expondo as contradições da sociedade brasileira na década de 1980. Além disso, a pesquisa se ancora no método dialético e em referenciais como Lukács (2003; 2007), que permitem compreender a literatura como reflexo e crítica das contradições sociais, e também em Bakhtin (2000), cuja perspectiva de dialogismo contribui para enriquecer a análise. O estudo se insere no projeto de pesquisa, intitulado: "Entre a ficção e a realidade: a questão da educação, da mulher, da pobreza e da marginalização na sociedade brasileira", coordenado pela Profa. Veralúcia Pinheiro.

[491] Graduando do Curso de História. E-mail: costagracielle12@gmail.com.
[492] Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de História e Pedagogia. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. E-mail: veralucia.pinheiro@ueg.br.

Referencial teórico

O presente estudo fundamenta-se em referenciais teóricos que permitem articular a análise literária com as questões sociais, em especial a condição da mulher na sociedade capitalista e as formas de diversas formas violência que se comete contra ela. Para tanto, apoiamo-nos nas contribuições de Georg Lukács e Mikhail Bakhtin, cujas reflexões sobre a relação entre literatura e sociedade oferecem bases sólidas para a interpretação da obra A Grande Arte, de Rubem Fonseca.

De Lukács (2003; 2007), adotamos a noção de que a literatura não é apenas um reflexo da totalidade social, mas também uma forma de desvelar as contradições inerentes à realidade histórica. Em História e consciência de classe, Lukács discute o fenômeno da reificação, pelo qual as relações humanas são transformadas em relações entre coisas, processo que atinge de modo particular as mulheres em uma sociedade capitalista e patriarcal. Em A teoria do romance, o autor analisa as formas narrativas como expressões de uma época, o que nos auxilia a compreender como o romance de Fonseca, ambientado na década de 1980, capta a degradação ética e a violência urbana desse período.

Já Bakhtin (2000), com sua teoria do dialogismo, oferece um instrumental valioso para analisar as vozes que compõem o texto literário. Em Estética da criação verbal, o autor defende que a obra é um espaço de encontro de múltiplas consciências, em constante interação com o contexto social. Essa perspectiva nos permite examinar como as personagens femininas na obra de Fonseca não são meras representações passivas, mas constituem vozes que dialogam — mesmo quando silenciadas — com as estruturas de poder e violência que as oprimem.

Além desses autores, o estudo dialoga com a produção crítica sobre gênero e violência, ainda que de modo indireto, partindo do pressuposto de que a ficção literária pode funcionar como um instrumento da crítica social. A representação da mulher em A Grande Arte é analisada à luz de uma realidade histórica específica — o Brasil dos anos 1980 —, momento

em que a violência contra a mulher, especialmente o feminicídio, não era reconhecida em sua gravidade, seja do ponto de vista legal, seja no imaginário cultural.

Desse modo, o referencial aqui construído busca integrar a dimensão estética da obra literária à sua função social, entendendo a literatura como um campo privilegiado para a compreensão e a denúncia das formas de opressão que marcam a experiência feminina na sociedade capitalista.

Metodologia

Nossa principal metodologia é o estudo bibliográfico, fundamentado na leitura e análise da obra A Grande Arte, de Rubem Fonseca, e no diálogo com referenciais teóricos das Ciências Humanas e Sociais. O método dialético é utilizado como instrumento para relacionar a ficção literária com as condições concretas da sociedade capitalista, sobretudo no que se refere à degradação da experiência humana e à coisificação dos indivíduos, tal como discutido por Lukács.

A análise parte da historicidade do objeto, considerando o contexto da década de 1980 no Brasil, período em que a obra foi escrita, marcado por transições políticas e pela permanência de profundas desigualdades sociais. Nos propomos a aprofundar nosso conhecimento acerca da violência contra a mulher, especialmente o feminicídio, tendo como parâmetro que na década de 1980 esse crime do ponto de vista legal e cultural não era tratado com o rigor que a lei nos dias atuais, trata casos dessa natureza.

Considerações finais

A pesquisa ora em desenvolvimento coloca a relevância da literatura como instrumento crítico capaz de revelar e problematizar as contradições da sociedade capitalista. A análise da obra: A Grande Arte nos possibilita compreender como a representação da mulher na ficção

dialoga com a realidade concreta da violência contra a mulher no Brasil, evidenciando a permanência desse problema estrutural.

Assim, este estudo não apenas contribui para o debate acadêmico sobre literatura e sociedade, mas também reforça a necessidade de refletir sobre as condições históricas e sociais que sustentam a marginalização e a violência contra a mulher. Ao relacionar o universo ficcional com casos reais, o trabalho amplia a compreensão sobre a relevância da crítica literária enquanto forma de denúncia e resistência, oferecendo elementos para discussões futuras e para a produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2000.

FONSECA, Rubem. *A grande arte*. São Paulo/SP: Planeta De Agostini, 2004.

LUKÁCS, Georg. A *teoria do romance*: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica. Tradução: José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Editora 34, 2007.

LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe*. Tradução: Karina Jannini. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2003.

Água, vital ou vilã: a aprendizagem do ciclo da água em atividades práticas no PIBID de Geografia

Guilherme Gontijo Costa[493]
Icaro Felipe Soares Rodrigues[494]

Palavras-chave: PIBID. Ensino de Geografia. Ciclo hidrológico. Metodologias ativas. Sustentabilidade.

Introdução

Este trabalho, apresentado em formato de resumo expandido, relata uma experiência desenvolvida através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás - Unidade Universitária de Anápolis - Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Junior. As atividades foram realizadas por meio de um projeto de disciplina eletiva, ministrado nas duas últimas aulas de todas as terças-feiras no Colégio Estadual Leiny Lopes de Souza, situado na região sul de Anápolis, no bairro Calixtópolis. A disciplina eletiva abordou o tema da sustentabilidade com o título "Água: vital ou vilã", permitindo trabalhar conteúdos como ciclo da água, relevo, inundações e alagamentos, além de discutir suas causas naturais e humanas.

Para entender melhor essa experiência, é importante explicar como funciona uma disciplina eletiva na escola. Trata-se de um projeto criado pelos professores com uma abordagem mais prática que as aulas tradicionais. Os professores escolhem temas para serem desenvolvidos ao longo de seis meses, e os estudantes podem escolher livremente qual projeto querem participar, respeitando o limite de vagas por turma. Essa organização permite reunir

[493] Graduando do Curso de Geografia E-mail: guilherme.costa@aluno.ueg.
[494] Orientador deste trabalho. Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: icaro.rodrigues@educa.go.gov.br.

alunos de diferentes séries em uma mesma eletiva, pois estudantes da 1ª à 3ª série podem se interessar e participar juntos. A eletiva começou em fevereiro e se encerrou em junho, ao final do primeiro semestre do ano letivo. Devido ao sucesso da iniciativa, o projeto foi retomado após as férias, recebendo novos alunos e proporcionando novas experiências.

O que será relatado são as aulas sobre o ciclo da água, um tema central para a Geografia, pois possibilita a compreensão da dinâmica natural e sua relação com a sociedade. A forma como o tema foi abordado buscou explorar diferentes aspectos do tema, permitindo que os alunos compreendessem, por exemplo, como a água se relaciona com as causas naturais de inundações. Para compreensão do conteúdo, foram necessários três dias, cada um com duas aulas, totalizando seis aulas, que combinaram explicação teórica e produção prática de maquetes.

Desenvolvimento

No primeiro momento, foi necessário um embasamento teórico sobre a atividade, com apresentação de slides e condução de uma atividade dialogada que explicasse cada etapa do ciclo da água: incidência da luz solar, o processo de evaporação, condensação, precipitação e infiltração, entre outros aspectos pertinentes ao tema. Em seguida, com a teoria apresentada e uma atividade de perguntas e respostas para verificar a compreensão dos alunos, foi possível estabelecer a base necessária para a execução da etapa prática na aula subsequente.

Na aula seguinte, o objetivo foi construir uma maquete do ciclo hidrológico. Para isso, os estudantes bolsistas preparam um modelo de referência a ser apresentado no dia da prática, de modo a orientar a construção coletiva. Essa opção metodológica está alinhada ao entendimento de que "o aluno aprende com mais profundidade quando é sujeito ativo no processo, construindo materiais que representem os conceitos trabalhados." (Callai, 2000, p. 67). Como desdobramento dessa proposta, a etapa posterior detalhará os materiais utilizados, os procedimentos adotados e os critérios de avaliação usados, dando continuidade ao relato da experiência

No dia da atividade prática, os alunos foram organizados em sete grupos de quatro a cinco pessoas. Os materiais consistiam em recursos recicláveis, alinhando-se ao tema da sustentabilidade que também integrava o projeto. Foram aproveitados materiais como papel, papelão, rolos de papel higiênico, entre outros. A proposta da maquete envolvia a criação de uma paisagem contendo elementos como cachoeira, árvores, céu com nuvens em processo de precipitação e outros componentes que a criatividade dos estudantes pudesse agregar. Dessa forma, a maquete contemplava, de maneira integrada, todos os aspectos do ciclo da água anteriormente estudados na fundamentação teórica.

Todo o processo de construção das maquetes ocorreu durante dois dias. Os bolsistas atuaram como mediadores de todo o desenvolvimento, oferecendo auxílio desde a distribuição de materiais até a conclusão do projeto, além de incentivar reflexões críticas sobre as representações do ciclo hidrológico elaboradas pelos grupos. Essa mediação pedagógica permitiu que os estudantes aprofundassem seus conhecimentos de forma prática e colaborativa.

Resultados e Discussões

A experiência evidenciou maior engajamento dos alunos, que participaram ativamente da construção das maquetes e demonstraram interesse e significativa do conteúdo. Os estudantes mostraram-se protagonistas do processo de aprendizagem, desenvolvendo autonomia e pensamento crítico durante a execução da atividade prática. Essa prática confirma a perspectiva de que “o ensino de Geografia deve favorecer a construção de conhecimentos que façam sentido para o aluno, permitindo que ele compreenda a realidade e atue nela de forma crítica” (Cavalcanti, 2010, p. 52).

O estudo ciclo da água representou um passo importante para a construção de toda eletiva que estaria por vir; por isso, foi o primeiro tópico a ser tratado. Ter claro esse conceito para os alunos foi e será de suma importância para o desenvolvimento de todo projeto, uma vez que os demais conteúdos serão articulados a partir dessa base teórica consolidada.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

Considerações finais

A experiência desenvolvida, revelou-se altamente proveitosa para os alunos. A atividade relacionada ao ciclo hidrológico, ao promover a articulação entre teoria e prática, potencializou significativamente o aprendizado dos alunos, proporcionando-lhes a compreensão concreta e aprofundada de todos os aspectos abordados. A utilização de metodologias ativas, especialmente a construção de maquetes com materiais recicláveis, demonstrou ser uma estratégia eficaz para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioambientais.

Para os bolsistas, a atividade mostrou-se igualmente enriquecedora, uma vez que possibilitou o exercício do planejamento pedagógico e o desenvolvimento de práticas que poderão ser aplicadas em suas futuras carreiras docentes. A experiência proporcionou vivências fundamentais para a formação inicial, permitindo a reflexão crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem em Geografia. Nesse sentido, confirma-se que "o PIBID é espaço privilegiado de formação, ao aproximar a universidade da escola e permitir ao licenciando vivenciar a prática desde cedo" (Brasil, 2007, p. 12).

Os resultados obtidos evidenciam que a integração entre universidade e escola básica, promovida pelo PIBID, constitui elemento fundamental para a qualificação da formação docente e para a melhoria do ensino de Geografia na educação básica. A experiência demonstra, ainda, a importância das metodologias ativas no desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*. Brasília: MEC/CAPES, 2007.

CALLAI, Helena Copetti. *Cartografia e o ensino de Geografia*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Ensino de Geografia e diversidade*: práticas e reflexões. Campinas: Papirus, 2010.

Métodos de ensino ativo: o protagonismo dos alunos construtores de seu conhecimento

Gustavo Fernandes Pimentel[495]
Icaro Felipe Soares Rodrigues[496]

Palavras-chave: PIBID; Metodologias Ativas; Formação Docente.

Introdução

Este resumo expandido tem como objetivo apresentar minha experiência como bolsista do programa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e sua contribuição na construção da formação acadêmica. O trabalho é resultado das atividades desenvolvidas em uma escola pública estadual de Anápolis, Goiás, onde foi implementado o projeto "Água Vital ou Vila" utilizando metodologias ativas de ensino. As práticas pedagógicas desenvolvidas proporcionaram aulas dinâmicas e participativas para os alunos do ensino médio, promovendo maior envolvimento discente no processo de aprendizagem.

As escolhas pelas metodologias ativas justificam-se pelo contexto educacional, que demanda práticas pedagógicas capazes de superar o modelo tradicional de ensino, no qual o professor assume papel de transmissor de conhecimento e o aluno permanece como receptor passivo. Conforme estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é fundamental que os estudantes desenvolvam competências que os tornem protagonistas de sua aprendizagem, sendo capazes de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana (Brasil, 2018).

Desenvolvimento

[495] Graduando do curso de geografia. E-mail: gustavofernandespimentel@gmail.com.
[496] Supervisor deste PIBID. Docente da rede municipal de educação de Anápolis e da rede estadual da educação do Estado de Goiás. Mestre em geografia pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: icaro.rodrigues@educa.go.gov.br.

A escola onde foi desenvolvido o Projeto "Água Vital ou Vila" localiza-se em um bairro periférico, cujo alunos apresentam vestimentas que representam uma cultura da periferia, como correntes, calçados esportivos e roupas despojadas, além de usarem gírias urbanas influenciadas pelo consumo de mídias digitais. A instituição possui, assim como a maioria das escolas públicas periféricas, estrutura física vandalizada, contudo dispõe de recursos básicos como ar condicionado, quadro branco e televisão - recursos mínimos que, em muitas outras escolas periféricas, não estão disponíveis.

Quanto aos acadêmicos participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), são seis integrantes que dependem financeiramente desta bolsa. Contudo, a experiência prática docente configura-se como elemento central do programa, considerando que a formação acadêmica tradicionalmente privilegia aspectos teóricos, sendo a vivência em ambiente escolar real indispensável para a consolidação dos conhecimentos pedagógicos. O cronograma de atividades estabelece encontros semanais de duas horas nas terças-feiras, das 10h30 às 12h30, complementados por reuniões de orientação às quintas-feiras, destinadas ao planejamento pedagógico e à reflexão sobre as práticas desenvolvidas.

A abordagem metodológica prioriza os conteúdos de geografia física, especificamente as dimensões geomorfológica e hidrológica. A inserção no modelo de disciplinas eletivas permite aos estudantes exercerem autonomia na escolha de seus percursos formativos. Por compor a metodologia de ensino eletivo, os estudantes têm a opção de escolher o projeto de ensino de seu interesse. Observa-se que essa eletiva cativa os alunos, sendo escolhida por muitos , além daqueles que participam de outros projetos e se interessam pela proposta, pois o trabalho diferenciado realizado por meio de jogos, dinâmica de ensino ativo, maquetes e construção de atividades com EVA e papelão para representação do ciclo da água, e produção de relevos. O material apresentado a seguir demonstra a produção dessas atividades.

Figura 1 - Maquetes sobre o ciclo da água e geomorfologia

Fonte: Acervo do PIBID Geografia - Departamento de Geografia do Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas (2025).

Conforme demonstrado nas imagens apresentadas, as atividades práticas desenvolvidas empregam materiais diversificados, incluindo papelão, tintas, algodão e materiais recicláveis variados para construção de representações didáticas do ciclo hidrológico e elementos geomorfológicos. A primeira imagem evidencia o processo de criação com as mãos dos estudantes cobertas de tinta, ilustrando o envolvimento direto na manipulação dos materiais. A segunda fotografia registra o momento de construção das maquetes, com estudantes trabalhando ativamente na montagem dos elementos que compõem a paisagem. A terceira imagem apresenta o resultado final: um mapa hipsométrico colorido que representa as diferentes altitudes do relevo, demonstrando como a teoria geográfica é materializada em objeto concreto de aprendizagem

Essa abordagem metodológica permite o desenvolvimento de habilidades, na qual os conceitos teóricos são transformados em conhecimentos práticos, posicionando os estudantes como protagonistas ativos na construção do próprio conhecimento. A relevância dessas metodologias ativas no processo educacional é corroborada por Berbel (2011, p. 28), que define “as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os

alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor".

A implementação dessas estratégias pedagógicas evidencia maior engajamento discente e participação nas atividades propostas. Para os futuros professores, esses resultados de aprendizagem são importantes, pois permitem visualizar os efeitos de um ensino que transcende o modelo tradicional. Percebe-se um alívio nos estudantes por estarem em um ambiente de metodologias de ensino diferenciadas, que quebram a rigidez do ensino tradicional cotidiano.

Considerações finais

A experiência desenvolvida reafirma a relevância das metodologias ativas no contexto educacional, particularmente em ambientes periféricos onde as práticas pedagógicas tradicionais frequentemente se mostram insuficientes para despertar o interesse e a participação dos estudantes. A aplicação dessas estratégias didáticas demonstrou que é possível superar as limitações por meio de abordagens pedagógicas inovadoras e contextualizadas. Vale ressaltar que, a bolsa do PIBID proporciona essa liberdade aos acadêmicos, permitindo fazer a diferença na vida de alunos que enfrentam problemas sociais por pertencerem a uma classe marginalizada por um sistema de produção desigual e segregatório.

O PIBID configura-se como programa fundamental na formação inicial docente, proporcionando aos licenciandos oportunidades de intervenção pedagógica junto a estudantes em situação de vulnerabilidade social, decorrente das desigualdades estruturais do sistema socioeconômico vigente. A imersão antecipada no ambiente escolar permite aos futuros professores desenvolverem competências práticas essenciais, estabelecendo a conexão necessária entre os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade e a complexidade da prática docente no chão da escola.

Referências

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes**.** *Semina*: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326. Acesso em: 25 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricula*r: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc_ensino_medio.pdf. Acesso em: 25 set. 2025.

Civilizados e Primitivos: uma leitura do poema *"Patrão"* de Noémia de Sousa.

Ibraim josé Santana[497]
Josilene Silva Campos[498]

Palavras-Chave: Colonialismo; Resistência; Denúncia; Moçambique.

Introdução

Noémia de Sousa[499] (1926-2002) é considerada a precursora da poesia moçambicana, uma das vozes mais importantes da literatura de resistência do país. Sua obra poética, reunida no livro *Sangue Negro* (2001), nasceu em um contexto de dominação colonial portuguesa, marcada pela violência e exploração econômica. Engajada nos movimentos anticoloniais e na afirmação da identidade africana, a poeta transformou sua escrita em instrumento de denúncia e de esperança, dando visibilidade às experiências de subalternização impostas ao povo moçambicano. O poema *Patrão,* analisado neste estudo, é exemplar dessa produção, pois expõe as relações de opressão entre colonizador e colonizado, ao mesmo tempo em que projeta a possibilidade de emancipação.

Os estudos sobre o colonialismo especialmente em Moçambique têm dado pouca atenção a literatura produzida neste período. Entretanto, essa é uma fonte fundamental para compreendermos essa experiencia, sobretudo quando pensamos os elementos simbólicos, discursivos. Tal perspectiva dialoga diretamente com as análises de Leila Hernandez[500] no capítulo "Civilizados e primitivos" (2005), que problematiza as construções ideológicas do

[497] Graduando do Curso de História E-mail: ibraim@aluno.ueg.br. Este estudo é parte do trabalho desenvolvido no âmbito da Iniciação Científica UEG.
[498] Orientador deste trabalho Docente do Curso de História Doutora em História da África pela Universidade de São Paulo (USP) E-mail: josicampos@ueg.br.
[499] Noémia De Sousa nascida em 1929-2002, poetisa e ativista moçambicana.
[500] Professora Dra. Leila M.G. Leite Hernandez é Licenciada e Doutora pela (PUC-SP), autora e pesquisadora de História da África do D.H da FFLCH-USP e desde 2005, Professora Livre-Docente.

colonialismo e a naturalização das hierarquias entre europeus e africanos como veremos no decorrer do presente texto.

Desenvolvimento

O poema *Patrão*, de Noémia de Sousa, é uma denúncia visceral das relações coloniais de exploração, especialmente no contexto moçambicano de dominação europeia. A autora busca desmascarar e questionar o motivo daquele sofrimento, conforme podemos observar no seguinte trecho:

> E tu bates-me patrão meu!
> bates-me...
> E o sangue se alastra, e há de ser mar...
> Patrão, cuidado,
> que um mar de sangue pode te afogar
> tudo... até a ti, meu patrão
> até a ti... (Sousa, 2001, p. 72).

A sua voz reflete a imagem do "mar de sangue" sintetiza a denúncia da violência colonial, mas também aponta para a possibilidade de uma revanche histórica, aquilo que foi derramado em dor pode se voltar contra o opressor. Trata-se de uma poesia que recusa a submissão exalando resistência e reivindica a dignidade humana dos africanos.

Essa dimensão dialoga com a reflexão de Leila Hernandez, que, no capítulo *"Civilizados e primitivos",* demonstra como a retórica colonial opôs "civilizados" e "primitivos" como forma de legitimar a exploração: "A contraposição entre o civilizado e o primitivo foi construída como forma de legitimar a violência colonial, sustentando-se em estereótipos que representavam a África como continente atrasado e carente da tutela europeia" (Hernandez, 2005, p. 91).

Assim, enquanto a historiadora analisa os mecanismos discursivos da dominação, ligada acima de tudo ao racismo e a subalternização dos povos africanos, Noémia de Sousa dramatiza em versos a resistência contra a opressão, dando voz à experiência vivida do

colonizado refletindo diretamente a dor e o sofrimento do povo moçambicano. Ao transformar o sofrimento em palavra e o sangue em metáfora de revolta, a autora reafirma a importância da literatura como espaço de reconstrução da memória e da identidade africana.

Dessa forma, o diálogo entre as duas intelectuais revela não apenas a denúncia da dominação, mas também a potência do discurso decolonial que emerge da experiência africana, transportando o leitor a sentir o sofrimento e resistência daqueles considerados bárbaros pelo colonizador — um discurso que confronta a hierarquia imposta pelo colonialismo e resgata a dignidade de um povo historicamente silenciado.

Considerações finais

A análise do poema "*Patrão*", de Noémia de Sousa, em diálogo com as ideias apresentadas por Leila Leite Hernandez, permite compreender a complexidade do colonialismo como sistema de dominação. Enquanto Leila evidencia, em sua abordagem teórica, como as categorias de 'civilizado' e 'primitivo' foram construídas para legitimar a exploração dos povos africanos, Noémia dá voz ao colonizado, transformando a experiência histórica em poesia e resistência. O patrão, figura central do poema, simboliza a estrutura colonial que oprime e desumaniza, mas a voz poética, ao recusar a submissão eterna, afirma a possibilidade de transformação e libertação daqueles que construíram a ferro e fogo tudo aquilo que os portugueses exploram.

Desse modo, o poema *"Patrão"* não é apenas uma denúncia, mas também um ato de insurgência cultural. Ele mostra que a literatura pode desempenhar um papel fundamental na luta contra a opressão, ao mesmo tempo em que contribui para a construção de uma identidade africana.

Referências

HERNANDEZ, Leila. A *África na sala de aula*: visita à história contemporânea. 4. ed. São Paulo: Selo Negro, 2005.

SOUSA, Noémia de. *Sangue negro*. Maputo: Associação dos Escritores Moçambicanos, 2001.

O uso do rap brasileiro e sua pedagogia libertadora na Universidade de Cabo Verde

Isabella Lopes dos Santos[501]

Introdução

Essa pesquisa foi desenvolvida através do programa Caminhos Americanos, a segunda edição teve com o destino Cabo Verde em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Ministério da Igualdade Racial (MIR), esse programa visa elevar as produções negras acadêmicas para valorização de conhecimento e combate e superação do racismo.

Considerando os aspectos culturais, em destaque a questão da língua que ao usar outro idioma é assumir uma cultura e suportar o pesa da civilização (FANON, 2020), no caso de Brasil-Cabo Verde carregam o mesmo idioma como um laço colonial, diante disso compartilhamos literaturas e características culturais. Isso justifica a pesquisa do rap brasileiro no espaço acadêmico em Cabo Verde.

A presente pesquisa ainda está em desenvolvimento tem como objetivo analisar a influência do rap nas esferas acadêmicas no continente africano, especificamente na ilha de Cabo Verde. É alinhada a lei 10.639\2003 e aos parâmetros decoloniais. O uso do estilo musical na academia rompe com a manutenção do ensino eurocêntrico, partindo das obras de Mano Brown, Kl Jay, Ice Blue e Edi Rock, que compõem o grupo Racionais MC's, e das teorias de Paulo Freire em autonomia educacional e educação libertadora, as letras das canções que compõem o estilo musical têm um poder didático para uma educação antirracista e anti-imperialista.

[501] Graduando do Curso de Ciência Sociais do IFG Campus Anápolis. E-mail: isabellaeduca2027@gmail.com.

Desenvolvimento

Observamos que rap nacional em sua abordagem sobre identidade cultural, tem um poder educativo que promove a prática pedagogia libertadora. A inclusão da cultura afro-brasileira contribui para a luta antirracista, o rap brasileiro pode ser atribuido com método de ensino por ter sua estrutura abundante de fatores sociológicos capaz de contruir o pensamento crítico e emancipador. O referencial teórico se baseia no diálogo entre Paulo Freire e Amílcar Cabral, o revolucionário e educador que lutou pela independência de Cabo Verde e Guiné Bissau, inspirou a Educação Libertadora ao demonstrar como a educação cabo-verdiana mesmo no período colonial, usava a lógica da desafricanização, essa mesma lógica atualmente se mantém por um ideal neoliberal. O objetivo desta pesquisa é examinar o desenvolvimento educacional e a emancipação dos indivíduos por meio dos métodos didáticos utilizados por professores. O estudo se aprofunda no papel do rap nacional como uma ferramenta educativa, analisando como ele pode ser um veículo para a aprendizagem. As metodologias para essa pesquisa consistem em revisão bibliográfica e entrevistas divididas em dois blocos: (1) Entrevista, com alunos para percepção do ensino aplicado, na intenção de conhecer as formas de culturas na sala de aula, (2) Entrevistas com professores tendo objetivo de saber os métodos didáticos culturais apresentados para os alunos. O elemento de relevância desta pesquisa se funda na luta para implementação de escritores anti-imperialistas e descolonial, trazer o rap nacional para as esferas educacionais significa qualificar-se em um pensamento anti-imperialista, a fim de romper com as ementas branco-eurocêntrica.

Considerações finais

O trabalho de campo feito durante o intercâmbio revelou uma grande barreira para o acesso de uma educação libertadora, a cidade ainda se deita em um berço portugues. A questão da raça em Cabo Verde se pauta por uma lógica colonialista, onde os nativos são mestiços, da junção de africanos e portugueses pautado na ideia de raça da obra Casa-Grande-

Senzala de Gilberto Freyre. Essa discussão se destaca pois nos auxiliam para compreender os processo educativos no país.

Os indicativos dessa pesquisa apontam para uma educação cabo-verdiana conduzida pelo colonialismo, em campo foi observado a presença direta na educação infantil, que no momento usam livros didáticos portugueses. Isso é apenas um reflexo do que acontece na educação quando voltamos o olhar para a acadêmia, programas de pós graduação e pesquisa sendo financiados por países europeus, que também compõem uma lógica de ensino e cursos na UniCV voltada para o ocidente.

Referências

CABRAL, Amílcar. *A arma da teoria*. Lisboa: Seara Nova,1976. v. 1: Unidade e luta.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Trad. Ligia F. Ferreira & Regina S. Campos. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FANON, Frantz. *Pele Negra*, Máscaras Brancas. Salvador: Editora da UFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 4th ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1974.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia.* São Paulo: Paz e Terra, 2011.

RACIONAIS MC´S . *Raio X Brasil*. São Paulo. Zimbabwe: 1993.

CEILÂNDIA: O sucesso da segregação na capital do Brasil.

Isabella Lopes[502]

Introdução

Trata-se de uma pesquisa em andamento, e será uma monografia de Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Sociais. O presente trabalho está sendo escrito em primeira pessoa, se faz necessário o uso da escrevivência de uma mulher negra que carrega a ancestralidade em seu texto (Conceição, 2014), eu Isabella Lopes como pesquisadora do tema, sendo filha de nordestina que, reside em há mais de 20 anos em Brasília, sou nascida na Ceilândia.

A construção da capital do Brasil é um marco contemporâneo em nossa sociedade, realizada por Juscelino Kubitschek, Brasília segue um modelo da tradicional modernidade. O objetivo principal deste trabalho é escrutinar o sucesso da segregação em Brasília e a partir desse ponto minha hipótese se assegura em torno do fator racial. Pretendo discorrer sobre isso em uma pesquisa qualitativa com análise documental de matérias jornalísticas entre 1951-1971, destacando a formação de Ceilândia em uma varredura de referencial bibliográfico na área de geografia urbana e as questões de trabalho por uma lógica sociológica. Nos recentes resultados foi identificado um planejamento minucioso de Lúcio Costa para remoção dos operários, a Campanha de Erradicação das Favelas é o nascimento da Ceilândia. Que evidencia uma capital na qual tem suas bases no progresso, mas ainda mantém uma lógica elitista e excludente.

[502] Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais. E-mail: isabellaeduca2027@gmail.com

Desenvolvimento

Os estudos sobre a construção de Brasília é amplo, se destaca na área da arquitetura e da geografia, entretanto quando é pauta na sociologia é cabível nas discussões sobre desigualdade, e se tratando dos trabalhadores o números de trabalhos produzidos são poucos.

Meu impulso para o desenvolvimento dessa pesquisa foi a longa "viagem" de metrô, da Ceilândia para o Plano Piloto, quase 34 km distância um bairro de outro, a lonjura não é o único fator que as separa, durante os 50 minutos pude perceber como as casas, ruas e as pessoas mudam, passamos de ruas sem saída, esburacadas, e com fios soltos, para um espaço mais organizado de superquadras, e fios subterrâneos. Essa análise que fiz rapidamente durante a viagem se tornou em uma pergunta: Por que a segregação em Brasília deu tão certo?. Para atingir a resposta dessa pergunta faço um levantamento bibliográfico de artigos e clássicos da sociologia que exprimem os resultados esperados, além de um recorte temporal entre 1951-1971, para o resgate de matérias jornalísticas sobre as perspectivas da construção de Brasília, perfil dos trabalhadores e o processo de segregação para a Ceilândia.

Esse trabalho é dividido em três capítulos, para cada um deles há um referencial teórico específico que costura o caminho para a resposta da minha inquietação. O primeiro, intitulado "Tudo se transforma em alvorada nesta cidade que se abre para o amanhã", no qual tem como principal referencial a obra "Direito à cidade" de Henri Lefebvre, início pelo projeto de interiorização da capital e o plano de metas. Em seguida, ressalto a ideia de modernidade como ponto de partida, a fim de articular com os impulsos para a construção de Brasília em que é guiada por Juscelino Kubitschek sendo destaque deste capítulo, é feito um delineamento do perfil de J.K, pela suas ideias nacional-desenvolvimentistas.

Para o segundo capítulo: "Segregação planejada" uso de referência Karl Marx em O Capital, trazendo uma perspectiva do sujeito que participa da construção. Neste capítulo faço uma análise do trabalho dos Candangos, e artículo as ideias de valor de uso e valor de troca sob a construção da cidade e a mão de obra. Por seguinte, dou ênfase na Campanha de Erradicação de Invasões sendo ela o maior processo segregatório dos operários.

O terceiro capítulo nomeado " A cor dos Candangos", para referenciar utilizo Frantz Fanon em Os condenados da terra (2022), sobre a categoria de mundo compartimentado, alinhados aos fatores que culminaram para uma segregação planejada, os aspectos que aponta para a uma exclusão de corpos específicos, além de gerar o apagamento do negro no processo de construção.

Considerações finais

O presente trabalho ainda em andamento há um indicativo de resultado, sendo o fator racial que mantém a discussão sobre a segregação planejada, através das análises já feitas a obra de Karl Marx, com a perspectiva do sujeito que constrói a cidade, e a referência a Frantz Fanon, com sua teoria de mundo compartimentado, costuram os resultados, evidenciando o apagamento do negro na história da construção de Brasília. Por fim a pesquisa continua, mas já aponta para a importância a discussão sobre a história dos trabalhadores especialmente os negros, no processo de formação de Brasília, pois não há discussões sobre a questão da raça quando mencionamos a capital.

Referências

EVARISTO, Conceição. "Nos gritos d'Oxum quero entrelaçar minha escrevivência." *Arquivos femininos: literatura, valores, sentido. Org*. Constância Lima Duarte *et al*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2014, p. 25-33.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Trad. Ligia F. Ferreira & Regina S. Campos. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

Marx, Karl. *O Capital*: Crítica da Economia Política – Volume I. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

Subjugação e violência contra a mulher no conto “A virgem Santíssima do quarto de Joana” de Bernardo Elis

Ivair Alves de Souza[503]
Veralúcia Pinheiro[504]

Introdução

Refletir o passado é uma das formas de construir conscientemente o futuro. A produção literária possibilita essa reflexão. O olhar sensível e crítico desperta-se, em 1922, a partir da semana de arte em São Paulo, originando o movimento Modernista, que passa a incorporar personagens marginalizadas, antes negligenciadas. Não diferentemente, Bernardo Élis Fleury de Campos Curado, contista e romancista representante da geração de 1930, compartilha a predileção por personagens simples e injustiçadas.

Sua narrativa desvela a conflitante relação humana no cenário agrário, enfatizado por Fischer (2007, p. 63), “[...] crítica moderna, capaz de diagnosticar racionalmente as estruturas do mundo rural de modo a ver o sentido e o destino dos homens nesse mundo, que agonizava”. A literatura desvela a exploração do segmento marginalizado pelas estruturas dominantes, como no caso do nosso objeto de estudo, a protagonista homônima do conto intitulado “A virgem santíssima do quarto de Joana”.

A fim de entender como se anela a realidade da mulher nesse contexto de violência, e sua representação na obra literária, denominado “Subjugação e violência contra a mulher no conto ‘A virgem Santíssima Do Quarto De Joana’ (Bernardo Élis)” transcrição da realidade,

[503] Mestrando do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás. Pesquisa sobre Violência Feminina na Obra de Élis. ivairalves@hotmail.com.
[504] Orientadora Professora e Pesquisadora da Universidade Estadual de Goiás, UnU Nelson de Abreu Junior / Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia (PPG-IELT). Doutora em Educação/Unicamp. Desenvolve pesquisa sobre violência, educação, juventude e mulher. veralucia.pinheiro@ueg.br.

que se eterniza no contexto social como afirma Bosi (2015, p. 8), "[...] o conto tende a cumprir-se na visada intensa de uma situação real ou imaginária, para a qual se convergem signos de pessoas e de ações e um discurso que os amarra".

Desenredar a injustiça estrutural que não se trata de um passado exclusivo do território goiano como esclarece Silva (2001, p. 43), "o coronelismo florescente no Brasil desde os tempos imperiais tornou-se, no sistema republicano, a forma política de expressão do mandonismo local". Seria possível a partir com contexto de produção, analisar as formas de violências contemporâneas, refletindo-as, como oportunidade da formação humana geradora de novas atitudes e valores em relação à mulher retratada naquela época?

No conto, "A virgem santíssima do quarto de Joana", constata-se a apropriação do trabalho doméstico por meio dessa personagem que intitula o conto. A passividade foi imposta à mulher. O controle do corpo à sexualidade conforme estudos sobre a Idade Média (Le Goff, 2006). A submissão imposta às mulheres nessas circunstâncias análogas ao trabalho escravo, permite-nos indagar o percurso histórico de violência, a começar pela imposição das atividades domésticas: um trabalho por amor? Perdura o domínio e a violência sobre o corpo da mulher, a exploração naturalizada como explica Federici (2019, p. 42):

> É importante reconhecer que, quando falamos de trabalho doméstico, não estamos tratando de um trabalho como os outros, mas, sim, da manipulação mais disseminada e da violência mais sutil que o capitalismo já perpetuou contra qualquer setor da classe trabalhadora. É verdade que no capitalismo, todo trabalhador é manipulado e explorado, sua relação com o trabalho é totalmente mistificada.

A manipulação se dá a partir do trabalho não remunerado, por meio da exploração meio de sustentação do capital. Trabalhadoras assujeitadas a situação de dominação. Persiste o trabalho análogo à escravidão. Desvela-se os conflitos de classe, dominantes e dominados, a antítese social fundamentada pelo pensamento de Marx (2013), a mesma mão produtora de mercadorias, torna-se geradora da acumulação capitalista. Desta forma superestrutura impõe suas políticas garantindo o *status quo* dominante – criando as desigualdades sociais.

No conto o autor discorre sobre o aproveitamento e o desencadeamento da marginalização humana no Brasil central, apontado por Candido (2006) como a autoidentificação do homem brasileiro retratado na literatura, desde as personagens aos cenários representados de forma bem peculiares da origem do goiano em um enredo marcado por tensões e relações abusivas.

Meio à violência, dores e vozes são caladas pela força patrimonial reveladas na literatura, como destaca Bosi (2015, p. 9) "há uma relação muitas vezes agônica entre a opção narrativa e o mundo narrável". No conto constata-se a violência à personagem desde a humilhação velada à praticada em força desmedida. A personagem não se reconhece como vítima, a exploração é naturalizada.

A narrativa do conto "A virgem santíssima do quarto de Joana" (Ermos Gerais, 1944) reproduz criticamente o aviltamento humano em uma região em desenvolvimento, sob controle de uma política clientelista que justificava esses mecanismos de domínio e opressão, como afirma Silva (2001, p. 43) "dominando a terra e os que nela trabalhavam, os proprietários rurais em Goiás estendiam seu domínio a todos os níveis da sociedade, com base nos mecanismos de funcionamento do coronelismo e do pacto oligárquico para autossustentação". A oligarquia que se mantém da propriedade constitutiva de poder, força e domínio, como afirma Locke (1983) o trabalho legitima a propriedade e confere prestígio aos coronéis da época, aludidos na obra.

Desenvolvimento

A investigação em "A Virgem Santíssima do Quarto de Joana", conto de Élis, visa analisar a mulher em contextos de submissão, trabalho doméstico não remunerado. E ainda, compreender de que forma a estrutura fundiária, o coronelismo se beneficiava do interior goiano, explorando homens e as mulheres de forma mais acentuada: objetificada e explorada.

O aporte teórico inclui autores como Antonio Candido (2006), Alfredo Bosi (2015), Marx (2013), Bakhtin (2010), Federici (2019), Le Goff (2006) e Locke (1983), entre outros

que possam surgir ao longo do estudo. O objetivo é analisar as relações sociais e históricas da literatura brasileira, com ênfase na crítica feminista aos meios de produção e à exploração.

Busca-se compreender a abordagem interdisciplinar do enredo sobre a acumulação primitiva e o trabalho feminino não remunerado como formas de violência, refletindo sobre sua representação no século XX e suas permanências na realidade contemporânea — do machismo à exploração das mulheres nas relações de trabalho doméstico no século XXI.

Considerações finais

A investigação no conto de Bernardo Élis "A Virgem Santíssima do Quarto de Joana" pode hipoteticamente, além da análise de conjuntura sobre o contexto de violência no século XX, ser instrumento de aprendizagem, utilizando-se de conteúdos procedimentais e atitudinais fomentando o debate, inferindo a transformação da sociedade Zabala (1988). Propor a partir da obra a educação formativa, a fim de despertar de valores nas relações interpessoais capazes de despertar comportamentos respeitosos, reconhecer o papel da mulher na sociedade a partir dos direitos e deveres sociais, assegurando-lhes dignidade, segurança e igualdade de oportunidades, entre elas, a principal: a sua proteção. Revisar as abordagens de violência, preconceitos manifestados em grupos sociais, em tempo e espaços configurados e estabelecidos nos textos literários no momento de produção.

Repensar a literatura como proposta de estudo, cujas temáticas relacionadas à violência contra a mulher, a exemplo do conto "A virgem santíssima do quarto de Joana", em que possam ultrapassar a fronteira da compreensão estética, tornar-se ferramenta humanística e a partir da leitura, sistematização de trabalhos e debates capazes de estimular atitudes de humanização no meio estudantil.

Reconhecer a importância do estudo de uma peça literária, mas também às provocações do próprio enredo que perpassa pela leitura e em interseção com leitor engendram reflexões e possibilidades de desenredar a conflitante luta de classe. Entender a naturalização da violência propagada sobre homens e nas mulheres de forma mais enfática.

Compreender na literatura valores sociais e ideologias nessas representações a fim de serem repensadas para que não sejam replicadas no presente como no enredo do conto "A virgem santíssima do quarto de Joana", entre outras peças literárias de Élis. Essas que podem ser objetos de estudo para o público juvenil instrumentos geradores de reflexão, permitindo a revisão de padrões opressores à mulher, narrada da prosa Bernardina. Refletir valores e comportamentos do passado e contrastando-os na sociedade contemporânea cujas entranhas se perpetuam a violência reinterpretando valores disformes à dignidade humana e possivelmente trabalhar em prol de uma transformação humana, utilizando-se desse e outros contos como instrumento de alfabetização de futuros (Unesco, 2012). Explorando e percorrer novos caminhos educativos em que seja promovido o direito à literatura no desenvolvimento de valores potencializando a formação humana, entendendo que o futuro não é destino, é construção.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: *Estética da criação verbal.* Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277- 288.

BERNARDO, Élis. *Melhores contos*: seleção de Gilberto Mendonça Teles. 1 ed., São Paulo: Global, 1996.

BOSI, Alfredo. *O conto Brasileiro Contemporâneo*. São Paulo: Cultrix, 2015.

CANDIDO, Antonio. Literatura e subdesenvolvimento. *In: A educação pela noite***.** 5. ed. rev. Rio de Janeiro: 2006.

FEDERICI. Silvia. *O ponto zero da Revolução*: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista/tradução de Coletivo Sycoraz – São Paulo: Elefante: 2019.

FISCHER, L. Augusto. *Literatura brasileira*: modos de usar. Porto Alegre: L&P, 2008. p. 63.

GONÇALVES, Aguinaldo José. A poética de Bernardo Elis e seu procedimento humanizador. *In*: ELIS, Bernardo. *Veranico de janeiro*. Goiânia: ICBC, 2006. p. 125-130.

LE GOFF, Jacques e TRUONG, Nicolas. *Uma história do corpo na Idade Média.* Trad. de Marcos Flamínio Peres. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2006, p. 8-14; 35-55.

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo*. Trad. de Anoar Aiex e E. Jacy Monteiro. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl. *O Capital.* Trad. de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 785-833. cap. 24.

SILVA, Ana Lucia. *A revolução de 30 em Goiás.* Goiânia: Cânone Editorial e Agepel, 2001. p. 43.

UNESCO. *Alfabetização e previsão para o futuro,* (2012). Disponível em: https://www.unesco.org/en/futures-literacy. Acesso em: 29 set. 2025.

VOLOCHÍNOV, Valentin/BAKHTIN, Mikhail. Estudo das Ideologias e Filosofia da Linguagem. *In: Marxismo e filosofia da linguagem.* 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006. p. 31-38.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa:* como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Vivências, desafios e aprendizados no Estágio Supervisionado do Ensino Médio

Jhany Karolaine Souza Silva[505]
Silvair Félix dos Santos[506]

Introdução

O estágio supervisionado é uma etapa essencial na formação de professores, pois representa o momento em que o licenciando tem a oportunidade de vivenciar, de forma concreta, a realidade da sala de aula e o cotidiano escolar. Além de ser uma exigência curricular, o estágio é um espaço onde teoria e prática se encontram, fazendo com que o futuro docente reflita sobre o processo educativo e sobre as metodologias de ensino que podem ser adotadas, sobre as relações interpessoais que ocorrem no ambiente escolar e sobre as contradições que atravessam a prática docente diariamente.

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo expor e refletir, de forma resumida, as experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, realizado num Centro de Ensino em Período Integral, na cidade de Anápolis (GO). Este resumo busca evidenciar como a vivência contribuiu para a formação docente, destacando os aprendizados construídos, as dificuldades enfrentadas, as práticas observadas, bem como, os impactos pessoais e profissionais que essa experiência proporcionou. Além disso, este trabalho pretende mostrar, de forma crítica, a importância de se compreender a educação como um caminho seguro para a transformação social.

Outro ponto a ser mencionado é a concepção de que o ensino é um processo dialógico e transformador e, ancorado na perspectiva sociointeracionista, a escrita e a leitura são práticas sociais que devem ser mediadas de forma que tenha sentido e significado para os estudantes.

[505] Graduando do Curso de Letras. E-mail: jhanysouza26@gmail.com.
[506] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Letras. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: silvair@ueg.br.

Além disso, serão apresentadas reflexões críticas sobre as contradições presentes na escola, principalmente no que diz respeito à valorização das diferenças, à inclusão e ao papel da docência como prática emancipadora.

1 Reflexões pautadas nas vivências e nos desafios pedagógicos

A realização do estágio supervisionado no Centro de Ensino em Período Integral em Anápolis-GO foi marcada por desafios, descobertas e reconstruções pessoais. Inicialmente, a escolha da instituição ocorreu de forma inesperada, já que a intenção inicial era permanecer no mesmo colégio em que havia sido realizado o estágio do ensino fundamental. No entanto, a mudança foi extremamente importante para observar que o processo de ensino e a convivência escolar são completamente distintas de uma escola para outra, mesmo seguindo os mesmos documentos oficiais, como a BNCC.

No centro de ensino escolhido, o acolhimento da equipe escolar favoreceu o desenvolvimento de uma experiência transformadora, pois possibilitou um olhar pessoal mais esperançoso para o ensino. Este olhar, de forma subjetiva, nasceu do desejo de mudanças para a educação, após visualizar uma crescente desmotivação de determinados docentes que, muitas vezes, devido à extrema sobrecarga, reproduzem discursos que reforçam que a educação não vale a pena. A intenção não é condenar estes profissionais, mas refletir sobre como a desvalorização, as rotinas cansativas e as cobranças excedentes os impedem de acreditar que ensinar ainda é o melhor caminho.

Para além das utopias, o processo de ensino e aprendizagem é primordial na luta por transformações sociopolíticas e, com a chegada de uma nova geração de docentes comprometidos com a justiça social, é possível desconstruir discursos estrategicamente criados para fortalecer um sistema que se beneficia com a não formação de sujeitos críticos e conscientes.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

2 Metodologias e escolhas didáticas

Durante o estágio, foi possível observar aulas, participar de planejamentos, vivenciar a semirregência e a regência e essas etapas permitiram compreender, na prática, as relações entre o ensino, as metodologias utilizadas pelos docentes e o comportamento dos estudantes. Um ponto que merece destaque foi a dificuldade observada na produção textual dos alunos, especialmente na escrita da dissertação argumentativa. Muitos estudantes apresentaram dificuldades para fazer uma problematização da temática e interpretar os textos motivadores, que foram lidos às pressas e muitas vezes nem lidos, como mostrou as elaborações que eles realizaram.

Portanto, é urgente uma remodelação na forma que os gêneros textuais são abordados, pois a escrita deve ser vista como prática social e não apenas como um método de avaliação, cujo objetivo é apenas dar nota. Seguindo essa reflexão, fica nítido que é essencial mediar a leitura antes de cobrar a escrita, explicando o tema com exemplos do cotidiano, trazendo para perto do universo dos estudantes aquilo que fica distante de suas realidades. Essa percepção está alinhada à concepção freiriana de que ensinar é um ato de diálogo e de humanização (Freire, 1996).

Outro ponto relevante observado foi o uso de metodologias diversificadas, como a utilização de jogos e recursos digitais no ensino de gramática. Essa abordagem rompe com o tradicionalismo das aulas expositivas e desperta maior engajamento dos alunos, mostrando que é possível tornar o aprendizado mais leve e significativo. Por outro lado, o trabalho com o Revisa Goiás e *Go-English* evidenciou as limitações de recursos prontos, que, embora sejam úteis como apoio em alguns momentos, podem limitar práticas docentes mais contextualizadas com a realidade das turmas, pois acaba gerando uma padronização das aulas e consequentemente uma superficialidade. Desse modo, o aprofundamento deve partir do professor, utilizando essas ferramentas como uma base, mas não de forma única e sem criticidade.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

3 Diversidade e formação crítica docente

Durante o estágio, para além de situações referentes às áreas de formação, foram presenciadas situações que mostraram as contradições presentes no ambiente escolar relacionadas ao respeito à diversidade. Por exemplo, um episódio marcante foi a proibição da participação de alunos em pares do mesmo gênero na dança da quadrilha, demonstrando o distanciamento entre o discurso de inclusão, presente nos documentos oficiais, e a prática cotidiana. Este acontecimento permitiu reflexões sobre os silenciamentos que persistem nas instituições e a urgência de uma prática docente comprometida com a diversidade e o respeito às identidades.

Essa vivência dialoga com a perspectiva crítica da Linguística Aplicada, campo teórico que permite a realização de discussões sobre silenciamento e resistência de corpos subalternos na educação. O estágio, portanto, não foi apenas um momento de aprendizado prático relacionado a área de Linguagens, mas um exercício de posicionamento político, crítico e engajado diante das realidades observadas no ambiente escolar. Nesse sentido, as reflexões da Linguística Aplicada Crítica apontam que é essencial problematizar corporalidades e identidades subalternas no ambiente educativo, de modo a permitir que vozes antes silenciadas sejam reconhecidas (Moreira *et al.*, 2023).

Considerações finais

As experiências vividas durante o Estágio Supervisionado reafirmaram que a docência é um espaço de transformação, diálogo e construção contínua. Sendo assim, o contato direto com os alunos, a observação das práticas pedagógicas e as reflexões acerca das contradições escolares possibilitaram compreender a sala de aula como um ambiente vivo, repleto de desafios, mas também de inúmeras potencialidades.

Nessa linha de raciocínio, ser professora não se resume a transmitir conteúdos, mas compreender os sujeitos que estão em aprendizado, suas histórias, emoções e contextos que

estão inseridos, tendo consciência de que a docência exige sensibilidade, escuta, empatia, criticidade e disposição para aprender constantemente e mudar práticas rígidas. O estágio, portanto, mostra como é possível promover mudanças através de pequenos gestos diários.

Em conclusão, essa etapa da formação docente pode ser compreendida como uma forma de reconstrução pessoal e profissional, que pode devolver a confiança e o desejo de continuar acreditando na educação como uma prática libertadora, reafirmando o compromisso de ser uma professora que escuta, acolhe, questiona e resiste constantemente.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Parecer 15/98; Resolução 03/98*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, CNE/CEB, 1998.

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

MOREIRA, Gabriel Gomes Ferreira; Ó, Jeniffer Gonçalves do; PEREIRA, Ariovaldo Lopes. Possibilidades para uma educação linguística crítica corporificada e interseccional. *Revista de Educação, Linguagem e Literatura – Revelli,* UEG, 2023.

Formação continuada de professores para ensino fundamental I e II: fundamentos e contribuições críticas para uma prática pedagógica transformadora

João Roberto Resende Ferreira[507]
Yara Fonseca de Oliveira e Silva[508]

Introdução

O resumo aqui apresentado, refere-se ao curso de Extensão oferecido pelo Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Formação de Professores, (GPEFORP-CNPq-UEG), vinculado ao Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias (PPGIELT – UEG, Anápolis - GO) em parceria com o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE – UEG, Inhumas - GO). Neste ano de 2025, tivemos uma modificação na concepção do curso. Estamos trabalhando na cidade de Aragoiânia com professores da rede municipal e com profissionais do Centro Cultural Raio de Sol. Por esse último, ser uma organização social, reorientamos nosso conteúdo para uma educação popular e de cultura geral. Assim, tanto nós professores como os cursistas, debatem e buscam ampliar o conhecimento sobre os fundamentos da educação na formação continuada de professores numa perspectiva crítica e do ponto de vista da totalidade da educação humanizadora.

Entendemos o professor como mediador de um conhecimento que promove uma educação como direito do aluno, centrada na pesquisa, na interrogação e conteúdos

[507] Graduado em Pedagogia (1993), mestrado em Educação Escolar Brasileira (2001) e doutorado em Educação (2011) pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atualmente é Professor Adjunto e pesquisador da Universidade Estadual de Goiás (UEG), atuando no Curso de Pedagogia, no Programa Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPGIELT) e no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências (PPEC), ambos na UEG. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2240778833120256; Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6160-6944; E-mail: joao.ferreira@ueg.br.

[508] Universidade Estadual de Goiás (UEG), Goiás, GO, Brasil. Doutora em Políticas Públicas, e-mail: yarafonsecas09@gmail.com.

necessários para o pleno desenvolvimento das relações de ensino, aprendizagem e emancipação humana.

O objetivo é oportunizar, por meio dos estudos de fundamentos da educação, uma reflexão que atenda às necessidades de formação continuada dos professores da educação básica e suas relações com práticas pedagógicas emancipadoras. Promover estudos teóricos e metodológicos como fonte de reflexão sobre a escola, a formação ética e humana. Contribuir na qualificação científica e acadêmica dos professores da educação básica e agora também com os agentes culturais.

Espera-se como resultados, uma ação social de interação e fortalecimento da interlocução entre Universidade e comunidade, ampliando os estudos de uma bibliografia mínima pelos professores, mas fundamental para fortalecer teoricamente o processo de formação, a defesa da escola pública, o debate sobre a educação escolar no âmbito da educação básica. Espera-se também, propiciar aos alunos da graduação participantes do curso, a experiência formativa da monitoria na ação de extensão.

Desenvolvimento

O curso é coordenado pelo professor Dr. João Roberto Resende Ferreira da Unidade Ciências Socioeconômicas Nelson de Abreu Junior, UEG Anápolis e pela professora Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva do Campus Metropolitano de Aparecida de Goiânia. Ocorre em 7 encontros, no período de 26 de abril à 08 de novembro de 2025, aos sábados no horário das 8:30 às 12 horas. Cada encontro é ministrado aulas e discussão de textos, coordenado por um professor do GPEFORP, sendo os professores: Dr. Ged Guimarães e Dr. Fernando Quiroga e as professoras: Dra. Veralúcia Pinheiro, Dra. Sandra Elaine Aires e Dra. Simone de M. V. Barcelos, os quais podem estar acompanhados por seus orientandos de graduação e pós-graduação como parte da comissão organizadora e atuarão na monitoria. Assim, oportunizamos a relação entre a universidade e a sociedade com práticas transformadoras capazes de promover soluções aos problemas locais e regionais, ofertando curso de extensão

com objetivo de formação política e pedagógica de professores da educação básica, das redes municipal, estadual e particular, em toda região do Estado de Goiás.

O curso é oferecido de forma hibrida, sendo sua maior parte presencial, com o apoio de uma sala de aula online na plataforma Google, onde disponibilizaremos os textos e/ou materiais que serão utilizados. O curso terá um total de 40 horas, sendo 28h destinadas às atividades em aulas e 12h para leitura e aprofundamento teórico sobre o tema a ser discutido e debatido em sala.

Considerações finais

Partindo do pressuposto que a formação continuada de professores é importante para garantir uma formação integral, comunicacional e de aptidão profissional a todos os alunos da escola pública seja do ensino fundamental, médio ou superior, buscamos contemplar as discussões teóricas juntamente com as diretrizes específicas do Estado de Goiás, a saber, o Documento Curricular para o Estado de Goiás, (DC-GOEM). Nele, aponta a importância dessa formação para implantação do novo currículo. “Em outras palavras, o processo de implementação dessa nova estrutura curricular para Goiás exige formações continuadas amplas e robustas sobre os conceitos apresentados no DC-GOEM.” (DC-GO, 2021, p. 130).

Posto isso, esperamos como resultados, uma ação social de interação e fortalecimento da interlocução entre Universidade e comunidade, ampliando os estudos de uma bibliografia mínima pelos professores, mas fundamental para fortalecer teoricamente o processo de formação, a defesa da escola pública, o debate sobre a educação escolar no âmbito da educação básica. Espera-se também, propiciar aos alunos da graduação participantes do curso, a experiência formativa da monitoria na ação de extensão.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa de 1988*. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 11 abr. 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 11 abr. 2022.

GOIÁS. *Documento curricular para goiás - etapa ensino médio*. 2021. Disponível em: https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/files/documentos/PEDAGOGICO/DCGOEM%202021.pdf. Acesso em: 11 abr. 2022.

Bibliografia Básica a ser utilizada no curso.

COELHO, Ildeu M. Filosofia, educação, cultura e formação: uma introdução. *In*. COELHO, Ildeu M. (Org,). *Educação, cultura e formação*: o olhar da filosofia. Goiânia, Ed. PUC, Goiás, 2009. p. 15-27.

MARX, Karl. Dinheiro. *In.* MARX, Karl. *Karl*. Manuscritos econômicos-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2004. p. 157-162.

NASCIMENTO, C. L. L. do. *A pedagogia histórico-crítica como abordagem metodológica para o ensino de filosofia*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação,* v. 27, p. 1-20, e270129, 2022.

Figura 1 - Fotos de momentos de formação com professores e com alunos do curso de Pedagogia

Fonte: Fotos tiradas no local, pelos próprios professores.

Educação e expansão do capital: a educação como mercadoria

João Roberto Resende Ferreira[509]

Introdução

A pesquisa aqui apresentada está em andamento, no Programa de Mestrado da Universidade Estadual de Goiás (UEG), com sede em Anápolis-GO. O problema central é compreender a educação como mercadoria na perspectiva de Marx. A metodologia utilizada foi o estudo bibliográfico com a premissa inicial de entender o conceito de mercadoria em Marx, a partir da leitura do livro 1, capítulo I de O Capital. O objetivo é relacionar a educação também como mercadoria em seu processo de financeirização. Como caminho teórico para a investigação científica, após o preparo para pesquisar sobre o objeto educação e mercadoria, desenvolveu-se a busca por detalhes, as diferentes formas de seu desenvolvimento, o rastreamento de seus nexos internos para sim, depois disso, investigar o movimento real. Segundo Marx, isso tem de ser realizado com cuidado para a vida da matéria, o objeto, pode ser agora refletido idealmente. Nas considerações finais, sublinho o desafio dos defensores da educação pública a lutarem pelo direito à educação, não como mercadoria, mas sim, ocupar de um estudo teórico mais robusto do materialismo histórico, como forma de compreensão da relação teoria e prática visando a transformação da vida social e com isso também da educação. Palavras-chave: Educação. Mercadoria. Reforma educacional. Escola Pública. Ensino.

[509] Graduado em Pedagogia (1993), mestrado em Educação Escolar Brasileira (2001) e doutorado em Educação (2011) pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atualmente é Professor Adjunto e pesquisador da Universidade Estadual de Goiás (UEG), atuando no Curso de Pedagogia, no Programa Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPGIELT) e no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências (PPEC), ambos na UEG. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2240778833120256; Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6160-6944; E-mail: joao.ferreira@ueg.br.

Desenvolvimento

Até o momento já desenvolvemos estudos teóricos que nos levaram a entender que Marx inicia no capítulo um, de O Capital, tendo como questão central a análise da mercadoria. Para ele, a sociedade capitalista aparece como produtora de mercadorias, ou seja, essa é a categoria mais simples e elementar do modo de produção capitalista. A mercadoria é antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer. A natureza dessas necessidades - se, por exemplo, elas provêm do estômago ou da imaginação – não altera em nada a questão" (Marx, 2017, p. 113).

A mercadoria é uma forma elementar de riqueza. É um produto do trabalho humano destinado à troca. "A diversidade das medidas das mercadorias resulta e parte, da natureza diversa dos objetos a serem medidos e, em parte, da convenção" (Marx, 2017, p. 114). Para ser uma mercadoria é necessário que a coisa em si, possua dois valores: o de uso e o de troca. O valor de uso está determinado pelas propriedades do corpo da mercadoria, seja o ferro, o trigo ou o diamante é um valor de uso ou um bem. O pressuposto do valor de uso, ou seja, a sua determinação será sempre quantitativa, como uma dúzia de relógios, uma tonelada de ferro etc. No entanto, o valor de uso das mercadorias pode ser de diferentes qualidades. "O valor de uso se efetiva apenas no uso ou no consumo. Os valores de uso formam o conteúdo material [*stoffische träger*] do valor de troca" (Marx, 2017, p. 114).

O valor de troca é estabelecido entre uma coisa e outra. Por isso seu pressuposto é situado na relação de quantidade de um produto e quantidade de outro. "O valor de troca aparece inicialmente como a relação quantitativa, a proporção na qual os valores de uso de um tipo são trocados por valores de uso de outro tipo." (Marx, 2017, p. 114). Neste sentido, a troca de uma mercadoria por outra pode assumir diversas proporções.

Esse processo tem ampliado a mercantilização na área educacional, com interesse de instituição lucrativas atuando cada vez mais em países menos desenvolvido, como é o caso do Brasil, transformando a educação em uma mercadoria. Pensando no campo educacional, este aparece como mercadoria na medida em que seja útil, para a formação técnica de maior

número de trabalhadores, necessários para o fornecimento de uma determinada quantidade de trabalho no próprio processo de produção, hoje considerado em sua nova forma produtiva denominado de capitalismo de plataforma. Nesse caminho que está sendo desenvolvida a pesquisa.

Considerações finais

Até o momento, os estudos têm se desenvolvido sobre o capítulo 1 de O Capital. O que podemos perceber é que para ser uma mercadoria é necessário que a coisa em si, possua dois valores: o de uso e o de troca. O valor de uso está determinado pelas propriedades do corpo da mercadoria, seja o ferro, o trigo ou o diamante é um valor de uso ou um bem. O valor de troca, é estabelecido entre uma coisa e outra. Por isso seu pressuposto é estabelecido na relação de quantidade de um produto e quantidade de outro. “O valor de troca aparece inicialmente como a relação quantitativa, a proporção na qual os valores de uso de um tipo são trocados por valores de uso de outro tipo.” (Marx, 2017, p. 114).

No campo da educação, o aspecto que podemos sublinhar é que utilizando a base teórica do materialismo histórico, entendemos que a educação como mercadoria não atende a sua universalidade de formação humana. Pois o dinheiro como equivalente universal, que orienta a troca da educação, como valor de uso, subverte todas as qualidades naturais e humana. Pois quem tem dinheiro poderá trocar por uma mercadoria educacional “melhor”, ou simplesmente corporativa que interessa ao desenvolvimento do capital, e não a formação universal que eleve a capacidade cultural da humanidade. O andamento da pesquisa está agora no entendimento das categorias produção e fetiche, para estabelecer suas relações com a educação.

Referências

ABDELNOUR, Sarah; BERNARD, Sophie. Rumo ao capitalismo de plataforma? Mobilizar o trabalho, contornar as regulamentações. *The New Labor Review* [online], 2018. Disponível em: https://journals.openedition.org/nrt/3797. Acesso em: 6 abr. 2025.

CHAVES, Vera Lucia Jacob; CAMARGO, Maria Dayse Henriques de; SOUSA, Leila Maria Costa. A privatização da educação básica superior em tempos de financeirização: o caso da Cogna Educação. *FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação*, v. 13, n. 14, 2023. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/127434/88983. Acesso em: 20 jan. 2025.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã.* São Paulo.

OLIVERIA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. Educ. Soc. 30 (108) Out 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/sM4kwNzqZMk5nsp8SchmkQD/?lang=pt#. Acesso em: 25 out. 2024.

Conectados com respeito: reflexões sobre a utilização do curta metragem no ambiente escolar

Jordanna Maria Pereira Arcanjo[510]
Sumaya Miguel José[511]
Carolina do Carmo Castro[512]

Introdução

O projeto **Conectados com Respeito** propõe a conscientização de alunos do ensino fundamental acerca do *cyberbullying*, prática cada vez mais recorrente no ambiente digital e que afeta diretamente a convivência escolar.

A iniciativa tem como objetivo central promover a cidadania digital, o respeito mútuo e o uso responsável das tecnologias, prevenindo comportamentos nocivos e incentivando práticas de empatia e solidariedade. Para isso, em primeiro momento, as ações realizadas consistiram em discussões teóricas e exibição de curtas na Universidade, e posteriormente na exibição de um curta-metragem e na realização de um debate em sala de aula, possibilitando a reflexão crítica dos estudantes sobre o tema.

Essa integração fortalece os laços entre escola e sociedade, ampliando o impacto das ações e favorecendo a formação integral do indivíduo. Assim, o projeto contribui não apenas para a redução de casos de violência virtual, mas também para a construção de uma cultura de paz e respeito dentro e fora do ambiente escolar, evidenciando seu caráter extensionista e socialmente transformador.

O crescimento acelerado das tecnologias digitais transformou a forma como crianças e adolescentes se comunicam e aprendem. No entanto, o uso inadequado dessas ferramentas

[510] jojoarcanjo110702@gmail.com.
[511] sumaya.miguel@gmail.com.
[512] carolina.castro@ueg.br.

tem favorecido a ocorrência de práticas prejudiciais, como o cyberbullying, que consiste em agressões virtuais intencionais, repetitivas e que podem gerar impactos emocionais, sociais e escolares significativos (Maldonado, 2011). Segundo Fante (2005), o bullying sempre existiu em ambientes educacionais, mas a dimensão digital amplificou seu alcance e impacto. O cyberbullying difere do bullying tradicional por sua natureza persistente e por transcender os limites físicos da escola (Silva, 2010).

Assim a escola emerge como espaço privilegiado para o desenvolvimento de ações preventivas e educativas. Mais do que simples transmissora de conhecimentos, a instituição escolar assume papel central na formação integral de cidadãos conscientes e éticos, capazes de navegar criticamente pelo ambiente digital (Freire,1996). Alinhado às competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que enfatizam a necessidade de desenvolver nos estudantes autonomia, responsabilidade e capacidade de engajamento social, este projeto buscou não apenas combater o cyberbullying, mas principalmente fomentar uma cultura digital positiva, pautada pela empatia, pelo respeito à diversidade e pelo uso ético das tecnologias.

Enquanto ação extensionista, o projeto "Conectados com Respeito" destaca-se pela integração entre ensino, escola e comunidade, promovendo uma resposta concreta a um desafio da contemporaneidade. Sua metodologia participativa e seu caráter preventivo o tornam um instrumento eficaz para fortalecer a convivência ética no espaço escolar e ampliar o alcance da educação para além dos muros da escola.

Em um mundo cada vez mais digitalizado, onde as fronteiras entre o físico e o virtual se tornam progressivamente mais tênues, iniciativas como esta não apenas combatem um problema específico, mas contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e éticos em sua relação com as tecnologias. A educação para o uso responsável das ferramentas digitais revela-se, portanto, não como uma opção, mas como uma imperiosa necessidade do nosso tempo, essencial para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e respeitosa em todos os ambientes - sejam eles físicos ou virtuais.

Os desafios impostos pelo cyberbullying exigem respostas coletivas, sistêmicas e sustentadas no tempo. Este projeto representou um passo significativo nessa direção, contudo sua efetividade dependerá fundamentalmente do engajamento contínuo de todos os atores envolvidos - educadores, estudantes, famílias e comunidade - em um compromisso permanente com a cultura do respeito e da dignidade humana, onde quer que ela se manifeste.

Considerações finais

O projeto Conectados com Respeito mostra que a escola pode ir muito além de ensinar só conteúdo. Quando a gente abre espaço para conversar sobre o uso responsável da internet e sobre o respeito no ambiente digital, estamos ajudando os alunos a crescerem mais conscientes, empáticos e preparados para lidar com os desafios do dia a dia. O trabalho feito aqui não é só para reduzir casos de cyberbullying, mas também para construir um ambiente escolar mais saudável, acolhedor e positivo para todos.

Isso dá mais força ao projeto e aumenta seu impacto. Em tempos em que a vida online e offline estão cada vez mais entrelaçadas, é fundamental ensinar desde cedo que a internet também é um espaço de convivência que requer respeito, responsabilidade e cuidado. Assim, o projeto contribuiu para formar cidadãos mais críticos e éticos, capazes de usar a tecnologia de maneira construtiva.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 28 set. 2025.

FANTE, Cléo. *Fenômeno bullying***:** como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

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

MALDONADO, Maria Tereza. *Bullying e cyberbullying:* quando a diversão vira crueldade. Rio de Janeiro: Moderna, 2011.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Bullying***:** mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

O papel de uma sala de recursos multifuncional no processo de apropriação de conhecimentos matemáticos de crianças com Transtorno do Espectro Autista

Jordanna Maria Pereira Arcanjo[513]
Daniela Cristina de Oliveira[514]

Introdução

Este trabalho traz reflexões sobre uma pesquisa em desenvolvimento, vinculada ao curso de Pedagogia, que busca analisar de qual forma uma sala de recursos multifuncional presente em uma escola pública de Goiânia pode facilitar a apropriação de conhecimentos de um alunos no espectro autista, com ênfase na matemática. A escolha do tema se deu pelo interesse de compreender de que maneira estas salas, juntamente com a professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) podem possibilitar um ambiente de aprendizagem mais atrativo, dinâmica e lúdico para uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para isso, buscamos compreender quais são as estratégias utilizadas pela professora de AEE dentro deste ambiente, atendendo às necessidades específicas de uma criança com TEA sendo estes, de modo geral: desafios na comunicação e interação social, padrões comportamentais repetitivos, interesses restritos e sensibilidades sensoriais.

Desta forma, ao entender que cada aluno é único e necessita de um olhar voltado para suas particularidades, podemos destacar a importância de uma sala que acolha e atenda a cada sujeito. O autor Papa *et al.* (2015, p. 1) afirma: “cada um é único e não existe uma fórmula geral que funcione para todos. O ritmo de aprendizagem é individual, seja da criança com deficiência, ou não. Quanto mais recursos a escola oferecer, menos limitações as crianças terão”. Daí a importância de um ensino e ambiente educacional especializado, que esteja em

[513] Graduando do Curso de Pedagogia. E-mail: jojoarcanjo110702@gmail.com.
[514] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia.Pós Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás E-mail: daniela.oliveira@ueg.br.

constante inovação para atender a particularidade de cada estudante com ferramentas pedagógicas adequadas.

Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo apresentar aspectos teóricos relacionados à pesquisa em desenvolvimento, bem como a estruturação para sua concretização. A pergunta norteadora da investigação em desenvolvimento é: *Qual o papel de uma sala de recurso multifuncional para a apropriação de conhecimentos matemáticos por estudantes com TEA?*

Desenvolvimento

Ao compreender que a criança dentro do espectro autista apresenta particularidades no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, torna-se evidente a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas. Segundo Coury (2022), o TEA afeta áreas fundamentais como a comunicação, a interação social e o aprendizado, o que repercute diretamente na forma como esses alunos acessam e se apropriam dos conteúdos curriculares. Dessa forma, o processo de ensino não pode ser uniforme, mas precisa ser adaptado, considerando os diferentes modos de perceber, interagir e aprender que as crianças com TEA apresentam.

Nesse contexto, a adoção de metodologias inovadoras e flexíveis é essencial para a construção de um ensino verdadeiramente inclusivo. Estratégias de caráter lúdico, visual e interativo tornam-se importantes ferramentas para tornar a aprendizagem mais significativa. Como reforça Coury (2022), o uso de materiais manipulativos favorece o engajamento e amplia as possibilidades de participação ativa do aluno. Essa perspectiva vai além da simples transmissão de conteúdos, pois valoriza a experimentação, a autonomia e a interação social como elementos indispensáveis para o desenvolvimento integral da criança com necessidades educacionais específicas (NEEs).

Ao abordar a questão da inclusão, Alves e Andrade (2015, p. 321) ressaltam que o direito à educação de qualidade é inalienável e deve ser assegurado a todos os estudantes. Nesse sentido, quando necessário, o AEE deve ser garantido, especialmente por meio da

utilização das salas de recursos multifuncionais. Esses espaços oferecem apoio complementar ao ensino regular e constituem um recurso indispensável para a promoção da equidade, já que possibilitam a adoção de práticas educativas condizentes com as condições e especificidades dos alunos.

As salas de recursos multifuncionais, regulamentadas pela Resolução nº 4/2009, configuram-se como instrumentos fundamentais no processo de inclusão escolar. Conforme estabelecido no Art. 4º do documento, o público-alvo da Educação Especial compreende três grandes grupos: alunos com deficiência, que apresentam impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; alunos com transtornos globais do desenvolvimento, nos quais se incluem o autismo clássico, a síndrome de Asperger, a síndrome de Rett, o transtorno desintegrativo da infância e outros quadros invasivos; e alunos com altas habilidades/superdotação, caracterizados pelo elevado potencial em áreas específicas do conhecimento humano, como intelectual, criativa, psicomotora, de liderança ou artística (Brasil, 2009).

Essas definições reforçam a importância de compreender a diversidade presente no ambiente escolar e de estruturar práticas pedagógicas que contemplem diferentes formas de aprender. No caso específico do TEA, a criação de um espaço inclusivo e adaptado permite que os alunos superem barreiras e se sintam confortáveis para aprender em conformidade com suas necessidades.

Portanto, pode-se afirmar que o atendimento às crianças com TEA nas salas de recursos multifuncionais não se configura apenas como uma exigência legal, mas também como um compromisso ético e pedagógico. Ao criar condições reais de aprendizagem e estimular a participação ativa dos estudantes, a escola contribui para a formação integral de sujeitos críticos, autônomos e socialmente integrados. A inclusão educacional, nesse sentido, transcende a mera inserção física do aluno no espaço escolar, constituindo-se em um processo contínuo de valorização da diversidade e de promoção da equidade no ensino**.**

Nesse sentido, essa investigação em desenvolvimento possui uma metodologia de pesquisa qualitativa, em que será realizada uma entrevista com uma professora pedagoga de

AEE em uma escola pública de Goiânia. Buscamos, responder a pergunta de pesquisa: *Qual o papel de uma sala de recurso multifuncional para a apropriação de conhecimentos matemáticos por estudantes com TEA?* Para tanto, a fala da professora será gravada e transcrita, com a autorização da mesma, para que possamos analisar no contexto desta investigação, resguardando a identidade da docente.

Considerações finais

Compreendemos que a inclusão de crianças com TEA no contexto escolar exige mais do que a simples presença física desses alunos em classes regulares. Trata-se de garantir condições efetivas de aprendizagem, respeitando suas particularidades e assegurando o direito à educação de qualidade. Os estudos de Coury (2022) demonstram que metodologias diferenciadas, com caráter lúdico, visual e manipulativo, são fundamentais para estimular a autonomia, a experimentação e a interação social, elementos essenciais ao desenvolvimento desses estudantes.

Deste modo , o AEE ofertado nas salas de recursos multifuncionais, cumpre um papel decisivo, pois amplia as possibilidades de inclusão por meio de práticas pedagógicas adaptadas às necessidades individuais.

Sendo assim, acreditamos que ao proporcionar experiências de experimentação, autonomia e socialização, a escola se torna um espaço de acolhimento e de desenvolvimento para o aluno TEA. Ao adotar metodologias diferenciadas e ambientes de aprendizagem inclusivos, a escola contribui não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a formação integral e a participação social das crianças com TEA**.**

Referências

ALVES, C.R.S.T; ANDRADE, M.P.F. A Sala de Recursos Multifuncional como um ingrediente essencial na inclusão de crianças especiais, na escola regular de ensino. *Revista Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão*, Rio Grande do Sul, v. 3, n. 1, p. 320- 326, fev. 2015.

BRASIL. *Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União. Brasília: CNE/CP, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 29 set. 2021.

COURY, D. *Matemática inclusiva*: reflexões sobre práticas pedagógicas para alunos com TEA. São Paulo: Cortez, 2022.

Silêncios que gritam: gênero e o silenciamento sociocultural em *Fique Comigo*, de Ayọ̀bámi Adébáyọ̀

Larissa Lopes Ferreira[515]
Josilene Silva Campos[516]

Palavras-Chave: fique comigo; silenciamento sociocultural; gênero; Nigéria.

Introdução

A literatura utiliza de um olhar perspicaz lançado sobre a sociedade, não apenas retratando, mas também expondo suas frustrações, silêncios e injustiças. Por meio da ficção, ela oferece um espelho crítico que nos força a confrontar as estruturas de poder e as experiências humanas.

A partir desta definição o presente estudo visa compreender as representações de silêncios femininos na obra *Fique Comigo*[517] (2018), de Ayọ̀bámi Adébáyọ̀. O problema norteador desta pesquisa está centrado em investigar como o silêncio construído na narrativa se configura como uma forma de opressão de gênero e seus efeitos socioculturais. O objetivo é analisar como o silêncio atua como uma forma de opressão de gênero e refletir sobre as implicações socioculturais desse silenciamento. A perspectiva metodológica adotada foi a da pesquisa bibliográfica.

Os referenciais teóricos utilizados nesta pesquisa para compreendermos o contexto histórico da obra são Hernandez (2008). Para entendermos a profunda insegurança e as fissuras sociais que moldam as decisões de Akin e Yejide no contexto pós-guerra, é crucial recorrer à análise histórica dos conflitos regionais e do impacto da Guerra de Biafra (1967–

[515] Graduanda do Curso de Letras Português/Inglês E-mail: larissalopesf12@gmail.com.
[516] Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de História Doutora em História pela Universidade de São Paulo (USP) E-mail: josicampos@ueg.br.
[517] Romance de estreia de Ayọ̀bámi Adébáyọ̀ ambientado na Nigéria.

1970), a instabilidade política e a violência étnica da época criaram um legado de desconfiança e de urgência em perpetuar a linhagem familiar, elemento central do drama conjugal do romance.

De acordo com Ashcroft, Griffiths, Tiffin, "as perspectivas feministas são de grande importância na crítica pós-colonial e nas estratégias do feminismo recente e da recente teoria pós-colonial. Elas se justapõem e informam-se mutuamente"[518] (2002, p. 31). A mulher tem ocupado o espaço do "outro" em muitas culturas, o que a aproxima do colonizado, pois ambos estão fora da estrutura que detém o poder, sendo, portanto, marginalizados.

Desenvolvimento

O romance *Fique Comigo* de Ayobami Adebayo, mergulha nos dilemas de Yedije e na resiliência feminina em uma sociedade onde a poligamia é naturalizada e incentivada. Ambientado na Nigéria da década de 1980, em meio a conflitos políticos, golpes militares e uma democracia fragilizada, a história explora de maneira impactante a maternidade, a feminilidade e a forma como as escolhas individuais são moldadas por pressões culturais e familiares. Além da trama central, o livro é marcado por silêncios que aprofundam a narrativa e a experiência dos personagens. São importantes os silêncios gerados pelo desejo não realizado da maternidade, que pressiona o casamento de Yedije e Akin e abre espaço para a poligamia. Há também o silêncio imposto pelas convenções sociais sobre o papel da mulher, que limita a voz e as escolhas da protagonista. Por fim, o silêncio e a dissimulação permeiam os segredos familiares e as tensões não resolvidas, refletindo a fragilidade das relações e o caos político externo.

O foco da pesquisa recai sobre os silêncios construídos na narrativa. Para tanto, a pesquisa será conduzida por uma análise literária, fundamentada em um referencial teórico que abrange questões de gênero e o pós-colonialismo. Nosso objetivo é investigar os fatores

[518] "Feminist perspectives are of increasing importance in post-colonial criticism and indeed the strategies of recent feminism and recent post-colonialism theory overlap and inform each other.".

socioculturais que contribuem para o silenciamento das mulheres na obra e analisar os efeitos do silêncio e da fala na subjetividade da protagonista.

Nesse caminho, partindo do contexto histórico nigeriano, a obra que tem como protagonista Yejide, uma jovem mulher recém-casada com o esposo Akin. Que logo descobrimos que enfrenta diversos conflitos na alma e em seu corpo como a maioria das mulheres, uma vez que o enredo transita entre respeitar o passado e manter o presente, dos anos 1980 aos 2000 (Faller, 2023).

De acordo com Resende (2013), através das cenas que se passam em um livro, vamos conhecendo mais sobre aquele país. Além disso, temos contato direto com a realidade da mulher nigeriana, num contexto de subjugação os debates de gênero são um tema central nos estudos pós-coloniais conforme apresenta

> Os estudos pós-coloniais, em sua intersecção com o feminismo, valorizam o marco histórico em que se dá a produção de historiografia literária dos países que experimentaram o processo de colonização. A intenção de estudar essa produção se justifica, a princípio, pela própria preocupação que se verifica entre os escritores africanos em suas frequentes incursões sobre a relação entre literatura e história, pela qual buscam redescobrir o passado (Ramirez, 1999) e reinventar a nação, bem como combater as versões deturpadas e clichês sobre a África erigidos pelo Ocidente. Entre esses lugares-comuns, vê-se a África descrita como espaço misterioso pleno de perigos, cuja população atua como mero elemento da paisagem geral aos olhos e a serviço do homem europeu (Ramirez, 1999, p. 8 *apud* Resende, 2013).

A proposta de análise da obra será conduzida em três partes. A primeira delas, sobre os fatores socioculturais que investigará as normas culturais e as dinâmicas de poder que contribuem para o silenciamento da protagonista. A segunda parte se concentrará em como a experiência de silêncio da protagonista está diretamente relacionada à opressão de gênero na sociedade nigeriana. A terceira e última parte explorará como o silêncio molda a subjetividade da protagonista e como os momentos em que ela fala ou tenta se expressar se tornam atos de resistência.

Considerações finais

Esse estudo tem como objetivo analisar a centralidade do silêncio como um mecanismo de opressão de gênero. A pesquisa propõe que, ao analisar a narrativa do romance é possível compreender como a obra representa os silêncios impostos às mulheres pela sociedade nigeriana.

Concluímos que o silêncio, na obra de Adébáyò, não é apenas a ausência de fala, mas uma manifestação de poder e coerção social. Evidenciando que a falta de voz da protagonista é moldada por fatores socioculturais específicos, como as normas de gênero, as pressões familiares e as expectativas da comunidade. A análise desses elementos mostra que o silêncio é uma violência invisível que afeta diretamente a subjetividade da personagem.

Referências

AYOBÁMI, Adébáyò. *Fique Comigo*. São Paulo: HarperCollins Brasil, 2018.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas***.** 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth; TIFFIN, Helen. *The Empire Writes Back***:** Theory and Practice in Post-Colonial Literatures. 2. ed. London: Routledge, 2002. 296 p. Disponível em: https://elearning.alberts.edu.in/wp-content/uploads/2020/05/Ashcroft_Bill_Gareth_Griffiths_Helen_Tif-1.pdf. Acesso em: 30 set. 2025.

FALLER, Thalia. *Escritoras dos emaranhados dos tempos*: narrativas de identidades em Buchi Emecheta, Sefi Atta e Ayòbámi Adébáyò (Nigéria, 1970-2017). Dissertação de mestrado programa de Pós Graduação em História. UFFS. 2023.

RESENDE, Roberta M. *Gênero e nação na ficção de Chimamanda Ngozi Adichie.* 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2013. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestletras/Dissertacao%20Roberta.pdf. Acesso em: 23 abr. 2025.

SANTOS, Danielle Fabrício dos; ALVES, Elis Regina Fernandes. A imposição da maternidade e o fracasso feminino na nigéria moderna em "fique comigo", (2017), de Ayòbámi Adébáyò. *Travessias Interativas*, São Cristóvão-SE, v. 12, n. 25, p. 228-244, 2022. DOI: 10.51951/ti.v12i25.p228-244. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/17117. Acesso em: 23 abr. 2025.

A naturalização da pobreza, da violência e da marginalização da mulher em O Cortiço de Aluísio Azevedo

Laura Silva Corredeira[519]
Veralúcia Pinheiro[520]

Introdução

O romance O Cortiço (1890), de Aluísio Azevedo, insere-se na estética do Naturalismo brasileiro e constitui uma das obras mais emblemáticas na representação das contradições sociais, da pobreza urbana e da marginalização da mulher no Brasil do século XIX. Produzido em um contexto de mudanças econômicas e políticas, marcado pela abolição da escravatura e pela consolidação de uma sociedade capitalista dependente, o romance traduz em sua narrativa tanto uma denúncia quanto uma reprodução dos preconceitos sociais. A condição da mulher, em especial da mulher pobre e negra, é apresentada de maneira que evidencia os mecanismos de opressão patriarcal, de exploração e de naturalização da violência. Este trabalho, desenvolvido no âmbito do projeto de pesquisa Entre a ficção e a realidade: a questão da educação, da mulher, da pobreza e da marginalização na sociedade brasileira, objetiva investigar como as personagens femininas são construídas no romance, analisando a interseção entre gênero, classe e raça. Busca-se ainda discutir de que forma os elementos narrativos de Azevedo dialogam com processos históricos e sociais que se perpetuam até a contemporaneidade.

[519] Graduanda do Curso de História. E-mail: lauralovebvb@aluno.ueg.br.
[520] Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia e História. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: veralucia.pinheiro@ueg.br.

Desenvolvimento

A pesquisa realizada por Sidney Chalhoub (2006), contribui para aprofundarmos nosso conhecimento acerca das lutas populares pela moradia e a atuação histórica do Estado brasileiro frente a essas lutas. A Gazeta de Notícias e os papéis da Junta Central de Higiene Pública do governo imperial constituem suas principais fontes, tornando possível compreendermos melhor a repressão ao famoso cortiço do século XIX, o cabeça de porco. Ressaltamos, portanto, a estreita relação entre História e Ficção, posto que, o Cortiço constituiu tema da obra de Aloísio de Azevedo, obra que nessa pesquisa também é objeto de estudo.

Não podemos negligenciar a importância de Aloisio de Azevedo, autor que embora não fosse considerado conservador, devido a sua inserção na luta contra a escravatura e as injustiças sociais, o obscurantismo e o clero, criou uma representação dos pobres em meio à rudeza, selvageria, sexo e sujeira que acabou por reproduzir os preconceitos e a violência contra estas pessoas e suas moradias. O Estado, por sua vez, comprometido com os interesses dos ricos, considerava, nessa época, a necessidade de criar órgãos para controlar e reprimir a população das classes populares, percebida como “classes perigosas”. A ação da polícia isoladamente não bastava, era preciso criar instituições que legitimassem, a partir de teorias “científicas”, um intenso combate aos hábitos dos pobres. Foi neste contexto que os médicos higienistas diagnosticaram as moradias dos pobres como nocivas à sociedade, posto que os cortiços onde moravam seriam focos de irradiação de epidemias físicas (febre amarela, tuberculose etc.) e morais (alcoolismo, entorpecentes, promiscuidade etc.). É a partir da contribuição dessa suposta racionalidade científica, da construção do discurso sobre a insalubridade e a indecência que ocorreu primeiro a repressão e depois, a intervenção planejada na moradia dos pobres.

Na realidade, o cortiço, cabeça de porco localizado na cidade do Rio de Janeiro foi destruído, em 26 de janeiro de 1893, Chalhoub (2006) descreve a operação em detalhes e ressalta a violência utilizada contra a população no processo de despejo. A partir de arquivos

de Jornais, especialmente da Gazeta de Notícias, o autor, sem nenhuma pretensão de neutralidade, reconstrói essa história, procurando dar voz aos "vencidos", silenciados pela história oficial. A narrativa da operação de despejo do cortiço, realizada pela polícia no século XIX não parece em nada diferente das desocupações feitas em favelas brasileiras em pleno século XXI. A imprensa da época noticiava com grande euforia a participação direta de Barata Ribeiro, prefeito da Capital Federal. Ele havia assumido pessoalmente, com o chefe de polícia, o comando das operações, que contou ainda com a assessoria de uma equipe formada por burocratas, médicos e outros especialistas.

Referencial Teórico-metodológico

A metodologia da pesquisa é de caráter bibliográfico, fundamentada na leitura crítica de O Cortiço e no diálogo com referenciais das ciências humanas e sociais. Entre os principais aportes teóricos destacam-se Chalhoub (2006), que investiga os cortiços e sua relação com a urbanização, a saúde pública e o controle social, e Lukács (2003; 2007), cujas reflexões marxistas permitem compreender como a forma literária naturalista traduz contradições históricas.

O intuito da pesquisa é analisar a representação das mulheres no romance, especialmente a personagem Bertoleza, cuja trajetória ilustra a exploração da mulher negra e escravizada. Sua suposta "libertação" revela-se ilusória, pois ela permanece subordinada a João Romão, evidenciando as estruturas de dominação e a perpetuação da marginalização. Outras personagens femininas também serão estudadas em sua relação com o contexto social, na perspectiva de identificar na obra de Azevedo os elementos que confirmam a desigualdade quanto ao tratamento dado a mulher, assim como a naturalização da violência e da pobreza. A pesquisa ainda propõe discutir a função do discurso higienista e médico-social na legitimação dos estereótipos de gênero e na justificativa para a marginalização social. Ao associar o cortiço à sujeira, à promiscuidade e ao perigo, tais discursos reforçaram práticas discriminatórias, que atingiam de forma mais intensa as mulheres pobres e negras.

Assim, o estudo avança na compreensão das formas como a literatura naturalista se articulou à ideologia dominante, ao mesmo tempo em que fornece pistas críticas para refletir sobre a continuidade desta violência, tendo em vista que os mecanismos que regem a sociedade capitalista são os mesmos, poucas são as diferenças entre a condição humana no século XIX ou no século XXI.

Considerações finais

A sociedade apresentada na obra O Cortiço tem como marca essencial a violência. Buscaremos, portanto, interpretá-la de forma correta, contextualizada e crítica. Para isso, nos ancoramos em autores como Chalhoub (2006), o qual, a partir de uma perspectiva histórica e social, destaca como o romance de Azevedo, reflete as tensões urbanas, sociais e de classe no Rio de Janeiro do século XIX.

Do ponto de vista metodológico, partiremos da historicidade de nosso objeto de estudo, ou melhor, do contexto histórico e das diversas formas de violência contra a mulher no século XIX, incluindo as condições decorrentes de sua escravização. Para Chalhoub (2006), o cortiço era visto como um foco de epidemias, um lugar onde a promiscuidade e a falta de higiene ameaçavam a ordem social. O autor (2006), destaca ainda a figura de Bertoleza como emblemática da exploração da mulher negra e escravizada, mostrando como sua "libertação" é uma ilusão, já que ela permanece presa a João Romão. Nesse contexto, Lukács (2007), pode nos fornecer elementos para uma análise da estética marxista, mostrando como a forma literária reflete as contradições históricas da sociedade.

Chama nossa atenção a semelhança entre passado e presente. A truculência da polícia contra os moradores do cortiço em nada é diferente da violência contra os atuais moradores das favelas.

Todavia, movidos, talvez, pelo discurso da democracia como valor universal ou pelos abstratos valores de direitos humanos, os governantes de hoje insistem em negar sua participação como comandante dos massacres contra os trabalhadores pobres que lutam por

moradia. No século XIX, distante destes conceitos e, consequentemente, da necessidade de simular um compromisso com a cidadania, ou melhor, com atitudes politicamente corretas, as autoridades brasileiras não escondiam seu vínculo com a repressão aos pobres e, é claro, com a defesa dos

Interesses das classes dominantes. Talvez, por isso, Barata Ribeiro, prefeito do Rio de Janeiro, participou pessoalmente e assumiu sua responsabilidade, orgulhando-se dela.

Referências

AZEVEDO, Aluísio. *O cortiço*. São Paulo: Ed. CERED, 1993.

CHALHOUB, Sidney. *Cidade Febril:* cortiços e epidemias na corte imperial. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe*. Tradução: Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, Georg. *A teoria do romance*: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica. Tradução: José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Editora 34, 2007.

A questão racial nas comunidades BDSM no Centro Oeste brasileiro: análise dos territórios no eixo Goiânia-Anápolis-Brasília

Layse Vieira dos Santos
Leonardo Bruno
Andréia Farina de Faria

Introdução

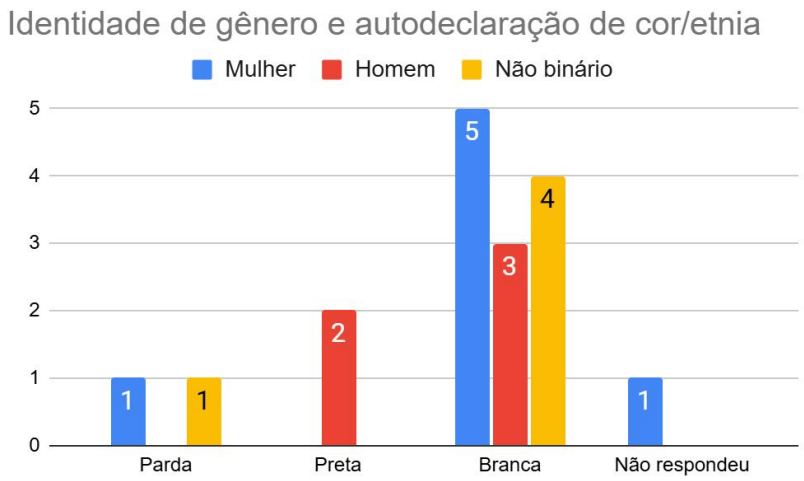
Apresenta-se neste resumo, parte dos resultados de pesquisa realizada através de uma pesquisa de iniciação científica realizada de agosto de 2024 a setembro de 2025, que se deu a partir de etnografia e análise do discurso, entrevistas e preenchimento de formulários pela comunidade BDSM (Bondage & Disciplina, Dominação & Submissão, e Sadismo & Masoquismo) no eixo Brasília-Anápolis-Goiânia, destacando a questão racial como problemática central a ser discutida nesse trabalho.

O estudo objetiva analisar como o racismo e a fetichização sobre o corpo negro se manifestam e são contestados nas dinâmicas de poder e desejo dessa comunidade. Essa pesquisa reforça a importância de considerar raça, gênero e sexualidade de forma interseccional, pois embora se apresente como um ambiente de práticas contrassexuais, a pesquisa buscou compreender de que maneira as tensões raciais de uma sociedade racista são reproduzidas e, ao mesmo tempo, combatidas internamente. Na metodologia foi utilizado etnografia virtual, questionários e entrevistas semiestruturadas, que foram fundamentais para capturar os discursos e as experiências que revelam a interseção entre raça, gênero e sexualidade no contexto fetichista dos territórios do Centro-Oeste brasileiro.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

Desenvolvimento

Frantz Fanon (2008) e bell hooks (2019) foram centrais para a compreensão da fetichização racial e das opressões interseccionais, permitindo identificar como pessoas negras são reduzidas a corpos exóticos e entender sobre como as estruturas de dominação de raça e gênero se mantém mesmo em espaços que se pretendem subversivos. De forma complementar, os conceitos de "contrassexualidade" de Paul B. Preciado (2022) e as teorias de poder de Michel Foucault e Gayle Rubin (2017) foram utilizados para contextualizar o BDSM como uma prática de dissidência que, apesar de suas normas consensuais, não escapa das influências que colonialidade deixou nas relações sociais e sexuais. O gráfico abaixo demonstra a baixa presença de pessoas autodeclaradas pretas e pardas na comunidade, sendo que as mulheres ainda estão em menor quantidade.



Fonte: Dados de pesquisa obtidos em questionário eletrônico.

Todavia, apesar da baixa participação de mulheres pretas, identificamos e realizamos a entrevista com uma organizadora profissional do BDSM, que se encontra nesse perfil. O dado central que encaminhou essa análise partiu da fala da entrevistada, pessoa negra e dominadora:

> "Dominadoras brancas ganham muito mais dinheiro [...] Ainda tem o fetiche de raça. Eu tenho submissas que jogam comigo só porque eu sou preta" (E. L., 28 anos, Dristrito Federal).

Este depoimento apontou para uma nova agenda de pesquisa, preocupada em compreender como a exploração/vulnerabilidade econômica e a violência psicológica/simbólica exercidas pelo racismo aparecem dentro da comunidade BDSM. Em outras palavras, como essa dinâmica pode ressignificar o poder da dominadora? Ela exerce agência ao monetizar esse fetiche, ou reproduz uma lógica colonial ao fazê-lo? Mesmo em um espaço que se apresenta como transgressor e libertador, ainda sim se mostra reproduzido em dinâmicas coloniais, pois o o racismo objetifica o sujeito negro, transformando-o em um fetiche exótico para satisfazer o imaginário do colonizador branco.

No contexto BDSM, a dominadora apresenta seu corpo negro para satisfazer fantasias racializadas, nas quais teoricamente ela exerce o poder nessa dinâmica. Sua autoridade depende especialmente de como sua negritude irá provocar a mente do outro. A percepção da entrevistada sobre a disparidade de ganhos encontra-se nos dados da pesquisa, que indicam uma concentração de pessoas não-brancas nas faixas de renda mais baixas (1 a 3 salários mínimos), enquanto a brancura continua associada ao privilégio do capital. Percebe-se que a negritude, mesmo desejada, permanece em posição subordinada, transformando o corpo negro em um objeto de desejo barato que reafirma fantasias coloniais, em vez de um sujeito autônomo de prazer.

Essa questão, contudo, não ocorre sem resposta, pois foi identificado claras iniciativas de resistência e de criação de espaços seguros, uma delas é a organização de eventos com cotas e listas VIP para pessoas negras e trans. Além de encontrar uma moderação ativa de grupos para coibir comportamentos predatórios (especialmente de homens brancos) e o fomento à participação de profissionais negro(a)s em workshops que são mecanismos internos de combate à opressão. Tais práticas funcionam como políticas antirracistas, mostrando uma consciência crítica dentro da comunidade sobre a necessidade de proteger seus membros mais vulneráveis e de contestar ativamente a reprodução de hierarquias raciais importadas da sociedade mais ampla.

Considerações finais

A análise da comunidade BDSM nas cidades Anápolis, Brasília e Goiânia, traz um reflexo complexo e contraditório da comunidade BDSM que não é um local imune às estruturas de poder da sociedade hegemônica. Este universo reproduz as mesmas hierarquias de gênero, raça e classe que busca desafiar. Mas até que ponto uma comunidade consegue desafiar as normas sociais do seu tempo?

A pesquisa evidencia que essa comunidade não é apenas um espaço de reprodução de desigualdades, pois há espaços de resistência e reflexão crítica. As iniciativas de criação de ambientes mais seguros, a moderação de comportamentos predatórios e a valorização de profissionais negros, demonstram que há estratégias conscientes para contestar a hierarquia racial e de gênero herdadas da sociedade hegemônica. Portanto, mesmo refletindo aspectos preconceituosos a comunidade têm esse conhecimento e cria ambientes mais seguros para suas práticas.

Referências

BECKER, Howard S.. *Outsiders*: Estudos de Sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2008.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008.

Foucault, Michel. F86v *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis. Do original em francês: Surveiller et punir. Vozes, 1987. 288p.

GREGORI, Maria Filomena. *Prazeres perigosos*: erotismo, gênero e limites da sexualidade. São Paulo: Companhia das Letras. 2016.

HOOKS, bell. *Erguer a voz:* pensar como feminista, pensar como negra. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

MELO, Marília Loschi de. Atribuição e negociação de identidades em festas BDSM no Rio de Janeiro. *Revista Intratextos,* [S. l.], v. 1, p. 65–84, 2010.

PRECIADO, P. B. *Manifesto Contrassexual*: práticas subversivas de identidade sexual. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

RUBIN, G. Pensando o sexo. *In: Políticas do sexo*. São Paulo: Editora Ubu, 2017.

Territorialidade, saberes tradicionais e a dimensão ambiental do direito à cidade no federalismo brasileiro

Leonardo Felipe Marques de Souza [521]
Fernando Lobo Lemes[522]

Introdução

A expansão urbana revela tensão crescente entre desenvolvimento das cidades e preservação ambiental, resultando em políticas que reproduzem a separação entre natureza e cultura e intensificam conflitos socioambientais. No centro dessa problemática está a visão dualista que trata o ambiente urbano apenas como espaço construído, separado de suas bases ecológicas, limitando a dimensão ambiental do direito à cidade.

A análise histórica de Kesselring e Veiga-Neto (2000) revela que essa limitação tem origens profundas na separação progressiva entre ser humano e ambiente consolidada pela modernidade, que estabeleceu "uma posição externa à Natureza, uma posição quase divina" para o homem (p. 161).

Nesse contexto, os saberes tradicionais representam fonte valiosa para ressignificar esse direito. A territorialidade de povos tradicionais concebe o território como espaço vivido, onde relações sociais e ecológicas se entrelaçam de forma inseparável. Esta pesquisa se justifica pela necessidade de superar a crise socioambiental urbana através da construção de cidadania que incorpore sustentabilidade e justiça ambiental.

O objetivo geral é analisar como os conceitos de territorialidade dos saberes tradicionais podem contribuir para ressignificação do direito à cidade que integre dimensões ambientais da cidadania no federalismo brasileiro.

[521] Mestrando em Ciências Sociais e Humanidades, Universidade Estadual de Goiás. E-mail: leonardofelipems@yahoo.com.br.
[522] Doutor em História, Universidade Estadual de Goiás. E-mail: fernando.lemes@ueg.br.

Como objetivos específicos, pretende-se revisar a evolução histórica dos conceitos de natureza e território, contrapondo visões modernas às de povos tradicionais, examinar os marcos jurídicos do direito à cidade no Brasil identificando lacunas ambientais, analisar as competências municipais ambientais e sua articulação com a política urbana, e propor diretrizes para integrar saberes tradicionais visando governança urbana sustentável e participativa.

Desenvolvimento

A pesquisa utiliza revisão bibliográfica interdisciplinar e análise documental de marcos normativos, examinando a evolução conceitual de natureza e território, dispositivos legais do direito à cidade e competências federativas, culminando em propostas teóricas.

Da Separação à Integração: Evolução dos Conceitos de Natureza e Território

A análise histórica do conceito de natureza mostra separação gradual entre ser humano e ambiente. A modernidade consolidou visão mecanicista que reduziu a natureza a mero recurso, estabelecendo o que Leff (2011, p. 309) denomina "logocentrismo da ciência moderna", cuja "racionalidade econômica de curto prazo" demonstra incompatibilidade com "as temporalidades e os ciclos ecológicos" (Leff, 2011, p. 329).

Esta ruptura é fundamental, pois, enquanto para os gregos a physis era um "processo circular; de surgir e desvanecer" (Kesselring; Veiga-Neto, 2000, p. 155), a concepção moderna instituiu separação radical.

Esta perspectiva fundamenta a produção capitalista do espaço urbano, onde "o valor de troca suplanta o valor de uso", aprofundando a "segregação espacial" (Carlos, 2020, p. 353), que representa a própria "negação do urbano" (Carlos, 2020, p. 364). O conceito de território, nesse contexto, passa a ser visto apenas como espaço físico.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

Em contrapartida, os saberes tradicionais concebem o território como espaço vivido. Esta perspectiva dialoga com a concepção grega original de physis, onde "o paradigma era a vida orgânica" (Kesselring; Veiga-Neto, 2000, p. 155).

A cosmovisão Krenak exemplifica essa territorialidade integrada, na qual "o ser Krenak é uma constituição de pessoa muito formada por um sentimento coletivo" e apresenta características de "filiação com diferentes potências da vida aqui na Terra" (Krenak, 2020, p. 25).

Como observa Diegues (2000, p. 2), para essas populações, "não existe uma classificação dualista, uma linha divisória rígida entre o 'natural' e o 'social', mas sim um continuum entre ambos". A terra não é objeto de posse, mas organismo vivo do qual a comunidade é parte, configurando territórios onde "os seres vivos, em sua diversidade participam, de uma ou outra forma do espaço domesticado ou pelo menos identificado" (Diegues, 2000, p. 4).

Saberes Tradicionais e Governança Urbana

Os desafios ambientais urbanos exigem superar o conhecimento disciplinar e construir saber ambiental. Como aponta Leff (2011, p. 317), "a problemática ambiental induz um processo mais complexo do conhecimento", exigindo ruptura epistemológica.

A etnoconservação, desenvolvida por Diegues (2000, p. 6), propõe "síntese entre o conhecimento científico e o tradicional", reconhecendo que os saberes tradicionais constituem formas "igualmente válidas de se perceber, representar e manejar a biodiversidade".

Adaptada ao contexto urbano, esta abordagem oferece caminho promissor para a governança, ao valorizar o conhecimento tradicional como "saber e saber-fazer, a respeito do mundo natural, sobrenatural, gerados no âmbito da sociedade não-urbano/industrial, transmitidos oralmente de geração em geração" (Diegues, 2000, p. 2).

É procedimento de gestão que parte da compreensão de como os grupos socioculturais se apropriam e vivem o espaço, visando seu uso sustentável e conservação do significado cultural do lugar, superando modelos baseados apenas em critérios técnicos.

Direito à Cidade e Cidadania Ambiental Urbana

O direito à cidade, em sua formulação lefebvriana, é projeto utópico que "localiza-se na prática como parte do movimento do real" (Carlos, 2020, p. 350), transcendendo a mera reivindicação por serviços para constituir-se como "mediação entre o presente e o futuro como movimento constitutivo do projeto utópico de mudar a vida" (Carlos, 2020, p. 367).

No entanto, quando o direito à cidade foi institucionalizado no Brasil, embora represente avanço, concentrou-se nas dimensões de moradia e acesso a serviços, deixando a questão ambiental em segundo plano.

A ampliação desse direito, para abarcar cidadania ambiental, requer articulação com as competências municipais. O federalismo brasileiro confere ao município papel central, fundamentado na competência para legislar sobre "assunto de interesse local" (CF, art. 30, I), que, segundo Oliveira (2012, p. 48), apresenta características de "preponderância do interesse local sobre o regional e o nacional".

Além disso, a competência comum para proteger o meio ambiente (CF, art. 23, VI) configura "verdadeiro poder-dever de todos os entes federativos" (Oliveira, 2012, p. 52).

Como observam Vanin e Reck (2021, p. 66), a gestão de temas multidisciplinares demanda o que os autores denominam "policompetência", ou seja, a "necessidade de articulação entre diferentes esferas de governo para temáticas multidisciplinares".

Esta arquitetura constitucional permite a criação de instrumentos de planejamento que integrem sustentabilidade e participação social. A ressignificação do direito à cidade, a partir da incorporação dos saberes tradicionais, pode fortalecer a capacidade dos municípios de promoverem desenvolvimento urbano socialmente justo e ecologicamente equilibrado, alinhado à proposta de Krenak (2020, p. 19) de formar "corpos vivos para uma Terra viva".

Considerações finais

Esta abordagem dialoga com os fundamentos teóricos propostos por Leff (2011, p. 330) sobre a necessidade de abertura 'para um diálogo de saberes, onde se dá o encontro do conhecimento codificado das ciências com os saberes codificados pela cultura', princípio que orientamos para o contexto do direito à cidade.

A pesquisa evidencia que integrar territorialidade, natureza e cultura amplia a cidadania ambiental e promove governança urbana sustentável, hipótese corroborada pela análise teórica do fortalecimento da gestão ambiental local via competências municipais.

A concepção do Bem Viver como "equilíbrio entre o que nós podemos obter da vida, da natureza, e o que nós podemos devolver" (Krenak, 2020, p. 9) oferece parâmetro para políticas urbanas sustentáveis. Como diretrizes, a pesquisa propõe valorização do diálogo de saberes nos processos de tomada de decisão, fomento a práticas de etnoconservação em áreas urbanas e criação de indicadores de sustentabilidade que reflitam a diversidade sociocultural dos territórios.

Estas diretrizes encontram respaldo na competência municipal para dispor sobre "interesse local" (CF, art. 30, I), que permite aos municípios "impor restrições específicas ao atendimento às peculiaridades locais" (Oliveira, 2012, p. 49).

Seguindo o framework proposto por Vanin e Reck (2021), estas diretrizes devem observar o desenvolvimento das funções sociais da cidade, a articulação federativa e os princípios do Estatuto da Cidade. Pesquisas futuras devem focar em estudos de caso que facilitem a colaboração entre poder público e comunidades na construção de cidades resilientes e inclusivas.

Referências

CARLOS, Ana Fani Alessandri. Henri Lefebvre: o espaço, a cidade e o “direito à cidade”. *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 349-369, 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/2179-8966/2020/48199.

DIEGUES, Antonio Carlos. *A construção da etno-conservação no Brasil*: o desafio de novos conhecimentos e novas práticas para a conservação. São Paulo: NUPAUB-USP, 2000.

KESSELRING, Thomas; VEIGA-NETO, Alfredo José da. O conceito de natureza na história do pensamento ocidental. *Episteme: filosofia e história das ciências em revista*, Porto Alegre, n. 11, p. 153-172, jul./dez. 2000.

KRENAK, Ailton. *Caminhos para a cultura do Bem Viver***.** Organização: Bruno Maia. Rio de Janeiro: Escola Parque, 2020. Disponível em: www.culturadobemviver.org

LEFF, E. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. *Olhar de Professor*, *[S. l.]*, v. 14, n. 2, p. 309–335, 2012. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.14i2.0007.

OLIVEIRA, Cláudia Alves de. Competências Ambientais na Federação Brasileira / Environmental Competencies in Brazilian Federation. *Revista de Direito da Cidade*, *[S. l.]*, v. 4, n. 2, p. 40–64, 2012. DOI: 10.12957/rdc.2012.9711.

VANIN, Fabio Scopel; RECK, Janriê Rodrigues. Observação do direito e das cidades inteligentes: contribuições para formação de diretrizes jurídicas para políticas públicas no Brasil. *Prisma Juridico*, *[S. l.]*, v. 20, n. 1, p. 57–80, 2021. DOI: 10.5585/prismaj.v20n1.17317.

O caminho até a sociedade contemporânea segundo a historiografia marxista

Letícia Carvalho Silvestre Macêdo[523]
João Roberto Resende Ferreira[524]

Introdução

A estrutura da sociedade contemporânea é constituída por diversos processos ao longo do tempo, entende-se por idade contemporânea o recorte temporal desde 1789 até os dias atuais. A compreensão da estrutura social dessa época, porém, envolve processos que tiveram início em épocas anteriores, como a idade moderna e o cerne do processo de globalização, a educação jesuíta em 1500 no Brasil e os paradigmas da escola atual, a constituição do Estado moderno e a propriedade privada, a revolução Francesa e a democracia, a revolução inglesa e a indústria, dentre outros.

Esses e outros exemplos nos levam a perceber que os processos sociais se desenvolvem por meio da ação humana conjunta, que cria novas ideologias, organizações políticas, religiosas, culturais e revoluções gerando transformações históricas tão significativas que se tornam um marco de mudança. Essas transformações, contudo, acontecem de forma simultânea e contínua, existem processos históricos que perpassam diferentes épocas, por essa razão problemáticas atuais podem ser explicadas a partir do estudo de diferentes tempos históricos uma vez considerando a relação da história com a temporalidade como indissociável.

O objetivo do presente resumo é desenhar de forma breve alguns processos e transformações fundamentais para que a estrutura da sociedade capitalista consolida-se,

[523] Acadêmica.
[524] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia. Doutor em Educação Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: joao.ferreira@ueg.br.

constituindo assim a estrutura da sociedade contemporânea, bem como identificar alguns conceitos importantes de acordo com a historiografia marxista nesses processos.

Desenvolvimento

Para se alcançar os objetivos elencados na pesquisa em questão é necessário entender o contexto social no qual estamos envolvidos. Para tal demanda a perspectiva marxista se mostrou a mais adequada ao apontar os caminhos de constituição da atual estrutura da sociedade. Para isso, apresento uma breve síntese desses acontecimentos de acordo com Marx e Engels (2017).

Segundo Marx e Engels (2017), a história de todas as sociedades que já existiram é a história da luta de classes e, o trabalho se apresenta como condição para produção material da vida, tornando-se sistematizado entre relações de poder ao longo da história. Porém, com a revolução burguesa não é diferente, a sociedade passa a se dividir em dois grandes grupos, proletariados ou trabalhadores e burgueses.

Para tentar compreender essa revolução burguesa é necessário revisar alguns processos anteriores. Quando o sistema feudal entra em declínio, e ainda segundo a historiografia marxista, por contradições internas entre a estrutura social e econômica do mesmo, a burguesia se consolida como classe dominante, e o sistema capitalista como hegemônico.

A passagem do sistema feudal para o sistema capitalista acontece entre 1453 com a queda de Constantinopla e 1789 com a revolução francesa, período denominado Idade Moderna, pela divisão quadripartite da história. Foi esse processo de consolidação, em que se estabelecem os pilares da modernidade, ainda presentes na sociedade atual: o individualismo, o mercado e os avanços tecnológicos.

A revolução francesa e, revolução industrial na Inglaterra ocuparam o centro da formação do Estado absolutista na Europa, servindo de referência aos outros países, o Estado representativo moderno criado pela burguesia, para gerir os negócios comuns de toda classe burguesa.

A burguesia revolucionária assume o centro das relações de produção material da vida, aqueles que antes comerciantes que habitavam os burgos (pequenas cidades que surgiram na Europa na transição para a Idade Moderna), tornam-se os burgueses modernos. De acordo com Marx (2013), do ponto de vista econômico, a circulação de mercadorias é o ponto de partida do capital:

A circulação de mercadorias é o ponto de partida do capital. Produção de mercadorias e circulação desenvolvida de mercadorias – o comércio – formam os pressupostos históricos a partir dos quais o capital emerge. O comércio e o mercado mundiais inauguram, no século XVI, a história moderna do capital (Karl Marx, 2013, p. 168).

As inúmeras transformações que vão se desencadeando historicamente como fruto do comércio e, portanto, da produção e circulação cada vez mais desenvolvida de mercadorias, desenham, por sua vez a história moderna do capital, os processos envolvidos na constituição e evolução do comércio e do mercado mundial, são a base para a sociedade capitalista.

Esses processos simultâneos foram importantes para que a burguesia se desenvolvesse, transformando as classes transmitidas da idade média em poeira. A descoberta da América e a grande indústria foram fundamentais para o estabelecimento do mercado mundial, com o desenvolvimento do comércio, da navegação, dos caminhos-de-ferro, e da própria indústria a burguesia se consolida economicamente e socialmente:

A grande indústria estabeleceu o mercado mundial que o descobrimento da América preparara. O mercado mundial deu ao comércio, à navegação, às comunicações por terra, um desenvolvimento imensurável. Este, por sua vez, reagiu sobre a extensão da indústria, e na mesma medida em que a indústria, o comércio, a navegação, os caminhos-de-ferro se estenderam, desenvolveu-se a burguesia, multiplicou os seus capitais, empurrou todas as classes transmitidas da Idade Média para segundo plano (Marx; Engels, 2017).

A burguesia aniquila todas as relações do homem com os valores e princípios do passado, transformando as relações de homem para homem em meras relações monetárias, rompendo com o sentimentalismo e com os laços que prendiam o homem feudal aos seus “superiores naturais”:

As condições de vida da velha sociedade estão aniquiladas já nas condições de vida do proletariado. O proletário está desprovido de propriedade; a sua relação com a mulher e os filhos já nada tem de comum com a relação familiar burguesa; o trabalho industrial moderno, a subjugação moderna ao capital, que é a mesma na Inglaterra e na França, na América e na Alemanha, tirou-lhe todo o carácter nacional. As leis, a moral, a religião são para ele outros tantos preconceitos burgueses, atrás dos quais se escondem outros tantos interesses burgueses (Marx; Engels, 2017).

A estrutura social burguesa, tem como base histórica e ideológica a acumulação do capital nas mãos de uma pequena parcela da sociedade, para tal realidade se fez necessário mudanças estruturais no trabalho, agora industrial e moderno, as leis, a moral, a religião, os valores passam a servir aos interesses da burguesia, e o proletariado, por consequência, desprovido de propriedade, sendo proprietário apenas de sua força de trabalho, se apresenta cada vez mais distante dos valores medievais.

E por falar em proletariado, a Burguesia não rompe com a luta de classes, mas cria novas classes opositoras, por sua vez ela própria e o proletariado. Com a expropriação dos meios de produção, a burguesia passa a deter o poder produtivo material, deixando ao proletariado, ou seja, a classe trabalhadora a sua força de trabalho como sua única forma de sobrevivência:-

Toda a sociedade até aqui repousava, como vimos, na oposição de classes opressoras e oprimidas. Mas para se poder oprimir uma classe, têm de lhe ser asseguradas condições em que possa pelo menos ir arrastando a sua existência servil. O servo conseguiu chegar, na servidão, a membro da comuna, tal como o pequeno burguês a burguês sob o jugo do absolutismo feudal. Pelo contrário, o operário moderno, em vez de se elevar com o progresso da indústria, afunda-se cada vez mais abaixo das condições da sua própria classe (Marx; Engels, 2017).

O sistema capitalista, ou seja, os processos sistematizados que se desenvolvem na sociedade e, principalmente, no mundo do trabalho, tendo como objetivo principal a acumulação do capital, estabelecem condições cada vez mais opressoras para a classe

trabalhadora, as condições de vida, de trabalho, dessa classe, a mantém cada vez mais dominada e alienada em função dos interesses da classe dominante. O Progresso da indústria se dá a custo da exploração do operador moderno.

Considerações finais

É possível perceber que com as transições e processos econômico, culturais e sociais ocorridos na modernidade, o sistema capitalista se estabeleceu como hegemônico, dando origem, também, a novos processos que precarizam cada vez mais as condições de trabalho do proletariado em função da acumulação de lucro nas mãos de uma pequena parcela da sociedade, em detrimento os trabalhadores explorados cada vez mais sofrem com esses processos de exploração, alimentada pelos processos de extração da mais valia e alienação.

O liberalismo clássico na sociedade atual dá lugar ao neoliberalismo, mais uma forma de manutenção do sistema capitalista, que de forma cada vez mais agressiva e radical valoriza a propriedade privada, desresponsabilizando o estado e reverberando os discursos de meritocracia e culpabilização da vítima, são essas contradições expressas na precarização das condições de trabalho, na intensificação da exploração e na alienação da classe trabalhadora.

Nesse sentido, a superação das desigualdades e da exploração do trabalho não poderá ser alcançada apenas por reformas pontuais ou paliativas, mas requer uma ruptura com a estrutura que sustenta a dominação capitalista. A organização política da classe trabalhadora, a consciência de sua condição histórica e a ação coletiva orientada para a abolição da propriedade privada dos meios de produção constituem, segundo Marx e Engels, o caminho para a construção de uma sociedade livre da exploração de classe.

Assim, compreender criticamente os mecanismos de alienação e de acumulação presentes no neoliberalismo é um passo fundamental para que a classe trabalhadora possa não apenas resistir, mas construir alternativas concretas de emancipação. A educação, o trabalho e a vida social, nesse novo horizonte, deixarão de ser subordinados ao lucro e poderão, enfim,

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

orientar-se pela centralidade da vida humana e da justiça social. Devido a profundidade de um resumo, são esses processos a serem estudados e analisados em pesquisas mais aprofundadas.

Referências

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. 3. ed. São Paulo: Sundermann, 2017. 70 p.

MARX, Karl. *O capital*: crítica da economia política. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

A proteção de nascentes e rios no cerrado como estratégia para enfrentar a crise hídrica e climática

Lisa Gomes Moreira Silva[525]
Luis Carlos de Oliveira[525]
Luiz de Souza Dias[525]
Victor Massimiliano Setti da Penha[525]
Andreia Marquezan[526]

Introdução

O Cerrado, segundo maior bioma brasileiro e um dos mais biodiversos do planeta, tem sido historicamente marcado pela coexistência de sociedades humanas e paisagens naturais que se moldam mutuamente ao longo do tempo. A expansão da fronteira agrícola, especialmente a partir da segunda metade do século XX, transformou de maneira significativa a configuração territorial e sociocultural da região, gerando impactos ambientais e pressões sobre as comunidades tradicionais que nela habitam (Klink; Machado, 2005).

Essas comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas e outras populações agroextrativistas desenvolveram práticas de manejo sustentáveis e construíram formas de conhecimento baseadas na observação, transmissão oral e integração simbólica com a natureza (Diegues, 2008). Entretanto, tais grupos foram frequentemente invisibilizados por políticas públicas centralizadoras e por narrativas que privilegiaram a lógica desenvolvimentista, relegando seus saberes a um papel secundário diante do avanço econômico sobre o território (Arruda, 2019).

[525] Graduandos do Curso de História da UnUCSEH. E-mails: lisagomesms@gmail.com. luizsdias@gmail.com. lcoliveira2603@gmail.com. settivictor@gmail.com.
[526] Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de História Mestre em Território e Expressões Culturais do Cerrado pela Universidade Estadual de Goiás E-mail: andreiamarquezan@ueg.br.

No campo da História Ambiental, cresce o interesse em compreender como o Cerrado se constitui como espaço de memória, cultura e resistência, onde se entrelaçam conflitos fundiários, preservação de saberes tradicionais e pressões externas advindas do agronegócio e das mudanças climáticas (Dean, 1996; Franco; Drummond, 2021). A incorporação dessas perspectivas revela não apenas a dimensão ecológica, mas também a relevância histórica e social das comunidades na manutenção do bioma.

Diante desse contexto, este estudo busca analisar a trajetória das populações tradicionais do Cerrado e suas estratégias de resistência, articulando práticas culturais, memória coletiva e saberes ambientais. O objetivo é contribuir para o debate historiográfico contemporâneo que reconhece a importância dos conhecimentos locais como instrumentos de conservação e justiça socioambiental.

Referencial teórico-metodológico

A presente investigação insere-se no campo da História Ambiental, disciplina que, desde a segunda metade do século XX, consolidou-se como espaço interdisciplinar de análise das interações entre sociedades humanas e a natureza (Worster, 1991; Pádua, 2010). Essa perspectiva permite compreender o Cerrado não apenas como paisagem ecológica, mas como construção histórica marcada, em especial, por elementos de práticas sociais, simbólicas e econômicas.

Autores clássicos como Dean (1996) evidenciam o papel das dinâmicas ambientais na formação da história brasileira, enquanto estudos recentes de Franco e Drummond (2021) reforçam a importância de considerar os conflitos socioambientais contemporâneos como parte de uma longa trajetória de exploração e resistência. No âmbito das comunidades tradicionais, Diegues (2008) e Arruda (2019) destacam a relevância dos saberes locais e das práticas de uso sustentável da biodiversidade, frequentemente invisibilizadas pela lógica desenvolvimentista que marca a história recente do Cerrado.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

Metodologicamente, o trabalho apoia-se na análise bibliográfica e documental, com base em estudos de História Ambiental e Antropologia, bem como em relatórios institucionais e dados atualizados sobre o bioma. A leitura crítica das fontes privilegia uma abordagem qualitativa, voltada para identificar narrativas, práticas e resistências das comunidades tradicionais. Além disso, a pesquisa busca dialogar com referenciais interdisciplinares, integrando contribuições das ciências sociais e ambientais, de modo a ampliar a compreensão da complexidade histórica do Cerrado.

Resultados e Discussão

A análise das produções historiográficas e interdisciplinares revela que as comunidades tradicionais do Cerrado desempenham papel central na manutenção de práticas sustentáveis e na preservação de recursos naturais, especialmente no que se refere ao uso da água, manejo de espécies nativas e preservação da biodiversidade. Esses saberes, transmitidos de forma oral e coletiva, são resultado de uma longa interação histórica com o ambiente e expressam estratégias adaptativas frente às transformações impostas pela modernização agrícola (Diegues, 2008; Arruda, 2019).

No entanto, o avanço da fronteira agrícola a partir da década de 1970, impulsionado pela política de modernização do campo e pela expansão do agronegócio, ocasionou intensas pressões sobre esses territórios. A substituição de ecossistemas por monoculturas, a apropriação privada de áreas tradicionalmente ocupadas e os conflitos fundiários colocaram em risco não apenas a biodiversidade, mas também a reprodução cultural dessas populações (Klink; Machado, 2005; Franco; Drummond, 2021).

Em resposta, observa-se o fortalecimento de movimentos de resistência e organização social, por meio da luta pela regularização fundiária, do reconhecimento de territórios quilombolas e indígenas e da valorização de práticas agroextrativistas. Esses movimentos, ao mesmo tempo em que reivindicam direitos históricos, trazem contribuições concretas para a

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

conservação, uma vez que o manejo tradicional tem se mostrado eficaz na recuperação de áreas degradadas e na proteção de nascentes (Pádua, 2010).

A discussão historiográfica aponta, ainda, para a necessidade de superar a invisibilidade histórica das comunidades tradicionais no Cerrado. Embora sua presença seja constante desde períodos coloniais, as políticas públicas e a narrativa dominante sobre o desenvolvimento nacional frequentemente silenciaram seus protagonismos. A História Ambiental, nesse sentido, oferece instrumentos para reposicionar essas populações como agentes históricos e não apenas como vítimas de processos econômicos e políticos.

Portanto, os resultados da pesquisa reforçam que a resistência cultural e social das comunidades tradicionais constitui elemento fundamental para compreender as transformações históricas do Cerrado. Ao mesmo tempo, abrem caminho para repensar políticas de conservação que valorizem não apenas a dimensão ecológica, mas também a percepção acerca da justiça socioambiental.

Considerações finais

A pesquisa permitiu evidenciar que as comunidades tradicionais do Cerrado possuem papel essencial na preservação ambiental e na manutenção de práticas culturais historicamente construídas em diálogo com o território. Seus saberes, transmitidos ao longo de gerações, demonstram eficácia na conservação da biodiversidade e no manejo sustentável dos recursos naturais, ao mesmo tempo em que constituem parte fundamental da memória coletiva e da identidade regional.

Contudo, as pressões exercidas pela expansão da fronteira agrícola, pela concentração fundiária e pelas políticas desenvolvimentistas reforçam a necessidade de reconhecer essas populações como protagonistas históricos. A História Ambiental mostra-se, nesse contexto, ferramenta valiosa para compreender os vínculos entre sociedade e natureza, reposicionando as comunidades tradicionais como agentes de resistência e transformação.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO - CEP 75.110-390 - Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe

Assim, conclui-se que o fortalecimento de políticas públicas inclusivas e o reconhecimento do valor dos conhecimentos tradicionais são passos indispensáveis para a conservação do Cerrado e para a promoção da justiça socioambiental. Além de contribuir para a historiografia brasileira, esse debate dialoga com desafios contemporâneos relacionados à sustentabilidade, à preservação da diversidade cultural e à construção de alternativas diante da crise climática global.

Referências

ALVARADO, L. *et al.* Assessing four decades of fire behavior dynamics in the Cerrado: impacto e tendências. *Fire Ecology*, 2024. Disponível em: https://fireecology.springeropen.com/articles/10.1186/s42408-024-00298-4. Acesso em: 19 set. 2025.

ARRUDA, M. R.; SLINGERLAND, M.; SANTOS, J. Z. L.; GILLER, K. E. Agricultural land-use change and associated driving forces over the past 180 years in two municipalities of the Brazilian Cerrado. *GeoJournal*, v. 84, p. 555–570, 2019. DOI: 10.1007/s10708-018-9875-2. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s10708-018-9875-2. Acesso em: 19 set. 2025.

DEAN, Warren. *With Broadax and Firebrand: The Destruction of the Brazilian Atlantic Forest*. Berkeley: University of California Press, 1995.

DIEGUES, Antonio Carlos (org.). *Etnoconservação*. São Paulo: Hucitec, 2000.

DRUMMOND, José Augusto; FRANCO, [orgs.]. *História ambiental: natureza, sociedade, fronteira*. Rio de Janeiro: Garamond, 2020. Disponível em: https://ppghis.historia.ufrj.br/wp-content/uploads/2024/01/ProgNatHist2024-Sedrez-Padua.pdf. Acesso em: 19 set. 2025.

KLINK, C. A.; MACHADO, R. B. Conservation of the Brazilian Cerrado. *Conservation Biology*, v. 19, n. 3, p. 707–713, 2005. DOI: 10.1111/j.1523-1739.2005.00702.x. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1523-1739.2005.00702.x. Acesso em: 19 set. 2025.

MAPBIOMAS. Em 2023 a perda de áreas naturais no Brasil atinge a marca histórica de 33% do território. *MapBiomas*, 21 ago. 2024. Disponível em: https://brasil.mapbiomas.org/en/2024/08/21/em-2023-a-perda-de-areas-naturais-no-brasil-atinge-a-marca-historica-de-33-do-territorio/. Acesso em: 19 set. 2025.

MAPBIOMAS. RAD 2023: Cerrado lidera desmatamento também em territórios protegidos. *MapBiomas*, 28 maio 2024. Disponível em: https://brasil.mapbiomas.org/2024/05/28/cerrado-lidera-desmatamento-tambem-em-territorios-protegidos/. Acesso em: 19 set. 2025.

PÁDUA, José Augusto. As bases teóricas da história ambiental. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 24, n. 68, p. 81–101, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/Q4JBvrMMzw6gBvWhsshnKXN/?format=pdf. Acesso em: 19 set. 2025.

REUTERS. *How sustainable soy is critical to saving the Cerrado*. Reuters, 21 out. 2024. Disponível em: https://www.reuters.com/sustainability/land-use-biodiversity/how-sustainable-soy-is-critical-saving-cerrado-2024-10-21/. Acesso em: 19 set. 2025.

WORSTER, Donald (org.). *The Ends of the Earth: Perspectives on Modern Environmental History*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

Análise da Dinâmica da Produção de Soja em Goiás entre os Anos de 2001 e 2020: uma aplicação do modelo estrutural-diferencial (*shift-share*)[527]

Luiz Batista Alves[528]

Introdução

A soja nas últimas décadas, tanto no Brasil quanto em Goiás, tem apresentado crescimento. É o principal produto da agricultura brasileira e goiana. A sua importância permite o fortalecimento do Brasil junto aos demais países, assegurando posição como um dos *players* mais importantes do comércio agrícola mundial. Assim, a cadeia produtiva da soja tem ganhado importância na economia de Goiás e destaca-se como a principal cultura da atividade de agricultura.

Diante disso, nota-se que o estado de Goiás é destaque como um dos principais produtores do grão, contribuindo no processo de desenvolvimento econômico regional.

O estudo objetivou analisar as alterações na dinâmica estrutural da produção de soja em Goiás no período entre 2001 e 2020. Em específico, identificar e analisar os fatores que contribuíram para o aumento da produção de soja de cada região sojícola do estado, efetuar uma análise descritiva da participação das UFs na produção nacional, realizar análise de quais municípios e regiões goianas apresentam maior produtividade e quais fatores que estão presentes nessas regiões que afetam essa variável.

[527] O autor agradece à Universidade Estadual de Goiás (UEG) pela concessão de apoio financeiro para a publicação deste estudo e participação em evento de divulgação científica.
[528] Docente e Pesquisador do Curso de Ciências Econômicas. E-mail: lbalves@ueg.br.

Fundamentação Teórica

Produção de Soja

No Brasil, a produção de soja em escala comercial se iniciou na década de 1960, no Rio Grande do Sul. Nos últimos 50 anos, expandiu-se para todas as regiões do país. O seu crescimento pode ser destacado nas regiões dos cerrados do Centro-Oeste e, mais recentemente, nas regiões do Norte e Nordeste (MATOPIBA), segundo estudo da Embrapa. Porém, a expansão de todos os elos da cadeia, soja em grão, farelo e óleo se deslanchou a partir da década de 1970, impulsionada, principalmente, pela elevação do preço no mercado mundial, e também pelas vantagens que o Brasil tem em relação ao demais países produtores, como os Estados Unidos (Contini *et al.*, 2018).

Para Lazzarini e Nunes (2000), o interesse pela região dos cerrados deu-se por causa de três fatores: (i) aspectos edafoclimáticos favoráveis, pela existência de topografia plana, chuvas regulares, altas temperaturas e profundidade do solo, associados à tecnologia regionais específicas; (ii) procura de terras mais baratas, principalmente os sulistas, que obtinham aumentos de rentabilidade e os ganhos com a valoração do capital fundiário; e (iii) economia de escala, devido ao baixo preço das terras. Aliados a isso, os programas e políticas adotados nas áreas do cerrado deram condições para o crescimento da agricultura de exploração e ocupação cada vez mais desses locais.

Goiás se destaca entre os quatro maiores produtores de soja em 2020. Além disso, Goiás tem elevado sua participação na produção nacional, onde entre 1995 e 2020 apresentou crescimento na produção de 498,5% e entre 2015 e 2020 o crescimento foi de 49,3%.

Modelo *Shift-Share*

O estudo tem como área de análise o estado de Goiás, o qual é formado por 06 mesorregiões, 19 microrregiões, num total de 246 municípios. Goiás é dividido por 6 regiões

sojícolas, sendo elas 301, 302, 303, 304, 401 e 404. A região 301 é formada por 15 munícipios, a 302, por 20 municípios, a 303, por 29 municípios, a 304, por 55 municípios, a 401, por 100 municípios e a 404 por 27 municípios.

O modelo *Shift-share*, também conhecido como Modelo Diferencial-Estrutural, é utilizado para medir o crescimento de atividades em regiões específicas. Ele explica o crescimento por dois componentes: o estrutural que está ligado a composição setorial das atividades da região, e o diferencial ligado as vantagens locacionais comparativas. Dessa forma, é importante analisar as fontes de crescimento da cultura da soja, considerando todos os fatores responsáveis pelas variações na produção (Igreja, 1982).

As equações a seguir apresentam os três efeitos do modelo:

(i) Efeito Área (EA): $\left(Q_{cf}^{AT} - Q_{c0}\right)$ = variação total na quantidade produzida da soja (c) entre o início 0 e o final *f*, quando somente a área total cultivada se altera.

(ii) Efeito Rendimento (ER): $\left(Q_{cf}^{ATR} - Q_{cf}^{AT}\right)$= variação total na quantidade produzida da soja (c) entre o início 0 e o final *f*, quando varia o rendimento e os demais efeitos permanecem constantes.

(iii) Efeito Localização Geográfica (ELG): $\left(Q_{cf} - Q_{cf}^{ATR}\right)$ = variação total na quantidade produzida da soja (c) entre o início 0 e o final *f*, devido a mudanças da localização geográfica, mantidas as demais variáveis constantes.

As variáveis trabalhadas são: área colhida (hectare-ha), quantidade produzida (ton.) e rendimento médio (kg/ha), para o período de 2001 a 2020, que foram coletadas por meio do banco de dados do Instituto Brasileiro de Geografia / Sistema IBGE de Recuperação Automática (IBGE/SIDRA), obtidos pela pesquisa de Produção Agrícola Municipal (PAM).

Os resultados encontrados foram analisados de acordo com a metodologia utilizada nos estudos de Moreira (1996), Igreja (1982), Yokoyama (1988) e Cardoso (1996).

Resultado e Discussões

Analisando os resultados, a região sojícola que predomina em Goiás é a 301, com 27,38% de ocupação da área total do estado, representando participação na produção de 3,196 milhões de toneladas de soja. Todos municípios que compõem a região sojícola 301 pertencem a mesorregião Sul Goiano.

O estudo detectou que o rendimento médio, em toneladas por hectares, de Goiás, em relação às áreas sojícolas, as regiões 302 e 303 apresentam maior média entre os anos 2016 e 2020, com rendimento 3,05 e 3,31 ton./ha., respectivamente, em relação as outras, que por sua fez possuíam uma maior área colhida.

Os resultados são apresentados em termos de variação dos efeitos em comparação das médias de 2016-2020 com as médias de 2001-2005. Nesse contexto, observa-se que as variações no Efeito Área nas mesorregiões em geral, são relativamente elevadas, demonstrando a importância da cultura de soja no Estado, com o aumento na área colhida nas últimas décadas, destacando-se a Norte Goiano e o Centro Goiano, com 70,80% e 67,40%, respectivamente de variação da área colhida, e logo em seguida tem-se a mesorregião Leste Goiano com 58,40% e o Noroeste Goiano com um Efeito Área de 45,80% de variação na área colhida (Tabela 1).

Tabela 1 – Efeito *Shift-Share*, por fonte de crescimento, comparativo das médias observadas nos subperíodos de 2016-2020 e 2001-2005, em termos percentuais

Regiões	Efeito Área	Efeito Rendimento	Efeito Localização
São Miguel do Araguaia	36,10%	1,60%	62,30%
Rio Vermelho	52,30%	2,60%	45,10%
Aragarças	47,40%	1,70%	50,90%
Total Noroeste Goiano	**45,80%**	**1,80%**	**52,40%**
Porangatu	70,70%	2,40%	26,90%
Chapada dos Veadeiros	71,00%	2,20%	26,70%
Total Norte Goiano	**70,80%**	**2,40%**	**26,80%**
Ceres	68,30%	1,20%	30,50%

Anápolis	69,70%	2,20%	28,10%
Iporá	51,30%	1,60%	47,10%
Anicuns	74,90%	3,40%	21,70%
Goiânia	66,00%	2,60%	31,20%
Total Centro Goiano	**67,40%**	**2,30%**	**30,20%**
Vão do Paranã	45,20%	2,60%	52,20%
Entorno de Brasília	58,90%	6,30%	34,80%
Total Leste Goiano	**58,40%**	**6,20%**	**35,40%**
Sudoeste de Goiás	41,80%	13,90%	44,30%
Vale do Rio dos Bois	51,80%	12,60%	35,70%
Meia Ponte	34,90%	17,00%	48,10%
Pires do Rio	48,80%	11,10%	40,20%
Catalão	54,40%	17,10%	28,50%
Quirinópolis	170,30%	-55,90%	-12,70%
Total Sul Goiano	**43,60%**	**15,00%**	**41,40%**

A mesorregião Sul Goiano apresentou maior variação no Efeito Rendimento, com 15,00% e a microrregião que apresenta maior Efeito Rendimento é a de Catalão com 17,10% de variação, estando acima da taxa de variação da sua mesorregião Sul Goiano. A única microrregião que apresentou Efeito Rendimento negativo no rendimento na produção foi Quirinópolis, com -55,90%, mesmo apresentando o maior Efeito Área, visto anteriormente.

Para o Efeito Localização verifica-se que a mesorregião Noroeste Goiano apresentou a maior variação do Efeito Localização (52,40%) e a microrregião São Miguel do Araguaia com 62,30%. Quirinópolis apresentou Efeito Localização negativo (-12,70%).

Considerações finais

Os resultados apresentados demonstram que a expansão da área é a principal fonte de crescimento, já que todas as regiões apresentaram Efeito Área positivos. Isto demonstra a importância da cultura de soja no Estado, com o aumento na área colhida nas últimas décadas. O Efeito Rendimento, praticamente em todas as mesorregiões, apresentou variações positivas,

demonstrando o uso mais intensivo de tecnologias voltadas ao processo produtivo da soja no estado de Goiás, observando, com estes resultados, que é possível compreender o processo dinâmico do crescimento da produção de soja no estado de Goiás.

Referências

CONTINI, E.; GAZZONI, D.; ARAGÃO, A.; MOTA, M.; MARRA, R. *Complexo Soja*: caracterização e desafios tecnológicos. Embrapa – Série Desafios do Agronegócio Brasileiro (NT1). 35 p., jun./2018. Disponível em: https://www.embrapa.br/documents/10180/0/COMPLEXO+SOJA+-+Caracteriza%C3%A7%C3%A3o+e+Desafios+Tecnol%C3%B3gicos/709e1453-e409-4ef7-374c-4743ab3bdcd6. Acesso em: 18 mar. 2023.

EMBRAPA SOJA. *Soja em números* - safra 2021/2022. Disponível em: https://www.embrapa.br/soja//cultivos/soja1/dados-economicos#:~:text=Produção%3A%2017%2C290%20milhões%20de%20toneladas%20Área%20plantada%3A%204%2C394,milhões%20de%20toneladas%20em%202021%20%28estimativa%20em%2004%2F10%2F2022%29. Acesso em: 18 mar. 2023.

IGREJA, A. C. M.; CARMO, M. S. do; GALVÃO, C. A.; PELLEGRINI, R. M. P. Análise Quantitativa do Desempenho da Agricultura Paulista, 1966-1977. Governo do Estado de São Paulo, Secretária de Agricultura e Abastecimento, *Instituto de Economia Agrícola*. Relatório de Pesquisa 7/82. São Paulo,1982.

LAZZARINI, S. G.; NUNES, R. *Competitividade do sistema agroindustrial da soja.* São Paulo: PENSA/USP, 2000. 420p. (mimeo).

MOREIRA, C. G. *Fontes de crescimento das principais culturas do Rio Grande do Norte, 1981-92.* 1996. 124 f. (Mestrado em Economia), Universidade de São Paulo, Piracicaba, 1996.

YOKOYAMA, L. P. *O crescimento da produção e modernização das lavouras em Goiás no período 1975 – 1984.* 1988. 131 f. Dissertação (Mestrado em agronomia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

Entre a Nascente e a Palavra
Leituras Filosófico-Literárias para a Proteção do Cerrado

Luiz de Souza Dias[529]
Lisa Gomes Moreira Silva[1]
Luis Carlos de Oliveira[1]
Victor Massimiliano Setti da Penha [1]
Andreia Marquezan[530]

Introdução

O Cerrado, frequentemente denominado “berço das águas”, não é apenas um espaço geográfico ou um reservatório estratégico de recursos hídricos: ele constitui também um território de símbolos, memórias e narrativas que estruturam a experiência histórica das comunidades que nele habitam. Se, de um lado, a expansão econômica das últimas décadas vem impondo ritmos acelerados de devastação ambiental, de outro, emerge a necessidade de revisitar esse bioma a partir de perspectivas que ultrapassem a racionalidade técnica e utilitarista. A crise hídrica e climática que se intensifica no século XXI exige não apenas políticas públicas e avanços científicos, mas também um reposicionamento ético e cultural diante da natureza.

É nesse horizonte que literatura e filosofia se tornam ferramentas indispensáveis para a proteção do Cerrado. A palavra literária, ao narrar paisagens e evocar imagens da nascente, preserva a memória coletiva e cria vínculos afetivos entre a sociedade e o território; já a reflexão filosófica fornece categorias para repensar a responsabilidade humana, a temporalidade e a justiça intergeracional. Trata-se, portanto, de compreender que salvar as

[529] Graduandos do Curso de História da UnUCSEH. E-mails: luizsdias@gmail.com. lisagomesms@gmail.com. lcoliveira2603@gmail.com. settivictor@gmail.com.
[530] Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de História Mestre em Território e Expressões Culturais do Cerrado pela Universidade Estadual de Goiás E-mail: andreiamarquezan@ueg.br.

águas do Cerrado não significa apenas garantir recursos para o futuro, mas também resgatar sentidos de pertencimento, memória e dignidade da vida.

Este trabalho, inscrito no eixo histórico-filosófico, tem por objetivo analisar como o símbolo da nascente, interpretado por meio da palavra literária e da reflexão filosófica, pode inspirar práticas de preservação e sensibilização ambiental. A abordagem parte da premissa de que proteger o Cerrado é também proteger a linguagem, a cultura e a imaginação que dele emanam, constituindo um gesto simultaneamente ecológico e humanista.

Referencial teórico-metodológico

A reflexão aqui desenvolvida ancora-se em uma perspectiva interdisciplinar, articulando literatura, filosofia e história como campos complementares na compreensão da crise hídrica e da necessidade de proteção do Cerrado. O referencial teórico se estrutura em três eixos:

A Literatura como memória e imaginação ambiental, compreendida como um espaço privilegiado de preservação da memória coletiva e de reinvenção simbólica da natureza. Bachelard (1994) mostra como a água, em sua dimensão poética, mobiliza imagens que desvelam aspectos profundos da condição humana. No contexto brasileiro, Guimarães Rosa (1986), ao retratar o sertão em *Grande Sertão: Veredas*, inscreve a nascente como metáfora de origem e de resistência; Manoel de Barros (2010), em sua poesia, enfatiza a intimidade entre palavra e paisagem, conferindo ao Cerrado uma dimensão estética e existencial.

Filosofia e ética da responsabilidade fornecem o arcabouço crítico para repensar a relação entre humanidade e natureza. Onde Ricoeur (2007) destaca que a memória, ao se articular com a narrativa, constitui identidades coletivas e reforça responsabilidades históricas. Para Leff (2006), a crise ambiental resulta da racionalidade moderna centrada na exploração, e sua superação exige uma ética ecológica integradora. Nessa linha, Krenak (2019) convoca a repensar a centralidade humana e a reconhecer a natureza como parte do tecido da vida,

lembrando que "as águas são parentes, e não recursos", expressão que sintetiza uma cosmologia do pertencimento.

História e temporalidade socioambiental, por sua vez, oferecem a perspectiva da longa duração, evidenciando os processos de ocupação e exploração que transformaram o Cerrado. Dean (1996) analisa como a expansão agrícola e a urbanização se constituíram em vetores de degradação ambiental no Brasil. Pádua (2010) reforça essa visão ao identificar os vínculos entre exploração econômica e crise ecológica, ao mesmo tempo em que resgata experiências históricas de comunidades que desenvolveram práticas de manejo sustentáveis.

No plano metodológico, este estudo adota uma abordagem ensaístico-interpretativa, baseada em revisão bibliográfica interdisciplinar e análise hermenêutica de textos literários, filosóficos e históricos. Busca-se, a partir dessa leitura cruzada, construir uma reflexão que una densidade conceitual e relevância prática, propondo a literatura e a filosofia como caminhos pedagógicos e éticos para fortalecer a necessária e adequada consciência socioambiental em defesa do Cerrado.

Resultados e Discussão

A análise histórico-filosófico-literária empreendida neste estudo permite evidenciar como a metáfora da nascente, trabalhada pela palavra poética e pela reflexão filosófica, abre caminhos para repensar a proteção do Cerrado frente à crise hídrica e climática. Os resultados aqui apresentados não se constituem em dados empíricos quantificáveis, mas em reflexões críticas que articulam memória, ética e temporalidade, apontando contribuições específicas para a sensibilização e mobilização socioambiental.

Em primeiro lugar, destaca-se o papel da memória literária. Obras como *Grande Sertão: Veredas* (Guimarães Rosa, 1986) e a poesia de Manoel de Barros (2010) preservam e reinventam paisagens do Cerrado, transformando nascentes em imagens de origem e resistência. Essas narrativas funcionam como dispositivos de lembrança coletiva, capazes de ampliar o vínculo afetivo das comunidades com o território e, assim, reforçar o engajamento

social em sua proteção. A literatura, portanto, não se limita a um limiar meramente estético, haja vista que ela atua como um elemento da força de memória e agente direto da educação ambiental.

Em segundo lugar, a ética da responsabilidade emerge como fundamento filosófico indispensável. Ricoeur (2007) ensina que a memória, quando narrada, torna-se responsabilidade; nesse sentido, o Cerrado, como espaço vital, deve ser preservado não apenas em nome do presente, mas em prol das gerações futuras. Leff (2006) acrescenta ainda que a crise ambiental é expressão de uma racionalidade instrumental que reduz a natureza a um mero recurso, e que a superação desse paradigma exige uma ética ecológica inclusiva. Nessa direção, Krenak (2019) amplia o horizonte de reflexão ao afirmar que as águas são “parentes”, ou seja, que o vínculo humano com a natureza é de familiaridade, coexistência, e não de mera exploração.

Por fim, a dimensão histórica da crise hídrica no Cerrado revela que o problema atual não é fruto de um acidente isolado, mas de um processo de longa duração marcado pela expansão agrícola, urbanização desordenada e degradação dos ecossistemas (Dean, 1996; Pádua, 2010). Reconhecer esse passado é essencial para compreender a gravidade do presente e para projetar alternativas futuras que conciliem desenvolvimento e sustentabilidade.

Assim, os resultados desta análise apontam para a necessidade de integrar ciência, cultura e ética no enfrentamento da crise climática. A nascente, símbolo de origem e continuidade, torna-se aqui metáfora de uma prática ambiental mais humanista: proteger a água é também proteger a memória, a linguagem e as formas de vida que dela dependem.

Considerações finais

A análise histórico-filosófico-literária realizada evidencia que a proteção do Cerrado não se reduz a ações técnicas ou políticas, mas envolve dimensões culturais, éticas e simbólicas. A metáfora da nascente, mobilizada pela literatura e pela filosofia, revela a centralidade da memória, da responsabilidade e da imaginação na construção de práticas

socioambientais sustentáveis. A literatura preserva narrativas que reforçam vínculos afetivos com a natureza, enquanto a filosofia fornece fundamentos críticos para a ética da responsabilidade intergeracional, orientando a ação humana frente à crise hídrica e climática.

Os achados sugerem que compreender a história e a transformação do Cerrado é condição essencial para formular políticas e práticas de preservação que sejam eficazes e legítimas. Ao mesmo tempo, integrar saberes humanísticos, como: literatura, filosofia e história, permite ampliar a compreensão das implicações sociais, culturais e éticas da conservação ambiental. Assim, proteger o Cerrado passa a ser também um gesto de preservação da memória, da linguagem e da vida, fortalecendo uma consciência ecológica e humanista que transcende a mera racionalidade instrumental.

Em síntese, este estudo demonstra que enfrentar a crise hídrica e climática requer não apenas ciência e tecnologia, mas também reflexão crítica, sensibilização ética e engajamento cultural, elementos que a filosofia e a literatura historicamente oferecem como instrumentos de construção de sentido e responsabilidade coletiva.

Referências

BACHELARD, Gaston. *A água e os sonhos*: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

DEAN, Warren. *A ferro e fogo*: a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

GUIMARÃES ROSA, João. *Grande Sertão*: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEFF, Enrique. *Racionalidade ambiental*: a reapropriação social da natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

PÁDUA, José Augusto. *Um sopro de destruição*: pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista (1786-1888). 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

A formação continuada de professores e a concepção histórico-crítica

Maria de Fátima Caixeta[531]
João Roberto Resende Ferreira[532]

Introdução

A formação continuada de professores constitui-se como um dos principais eixos para o fortalecimento do conjunto de reformas econômicas, sociais, políticas e tecnológicas, implementadas pelo modelo neoliberal, que hegemonicamente estão sendo implantadas no Brasil, desde o início dos anos de 1990. O advento do fim da ditadura militar em 1985, mobilizou os educadores numa expectativa de que o problema da formação docente seria mais bem direcionado para uma formação mais robusta e de interesse de toda população.

Entretanto a promulgação da Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB nº 9.394/96) em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa dos professores, bem como marcou um período de intensas reformas educacionais, sobretudo no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), quando se consolidaram políticas de formação docente, permeadas pela influência do modelo neoliberal, deu condições ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), para a formação e desenvolvimento dessas políticas. Isso pode ser observado, como descreve Saviani (2009), pela introdução dos Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, de custo mais barato e de formação mais aligeirada, em alternativa aos cursos de Pedagogia e licenciatura.

Em consequências dessas reformas, em que a literatura sobre o tema, tem mostrado que muitas vezes, assumiram um caráter tecnicista e instrumental, reduzindo a docência a práticas voltadas para a produtividade e a adaptação ao mercado, que resolvemos desenvolver esse

[531] Graduando do Curso de Pedagogia E-mail: mariacaixeta.pedagogia@gmail.com.
[532] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia Doutor em .Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG) E-mail: joao.ferreira@ueg.br.

trabalho de Conclusão de Curso, (TCC). Dessa forma, estudar os fundamentos e contradições das políticas de formação continuada torna-se essencial para compreender os desafios da prática docente contemporânea.

Desenvolvimento

A formação continuada de professores no Brasil, a partir da LDB Lei n. 9.394/96, vem sendo marcada por disputas ideológicas e políticas que refletem interesses distintos sobre o papel da educação. De um lado, as políticas neoliberais, sustentadas por organismos internacionais como o Banco Mundial, tendem a reduzir a formação docente a um processo de atualização técnica voltada para a produtividade, a avaliação externa e adaptação ao mercado. De outro, autores vinculados a Pedagogia Histórico Crítica (PHC), como Demerval Saviani, defende uma formação docente crítica, social e emancipadora, que compreende o professor como intelectual comprometido com a transformação da realidade social.

Nessa perspectiva crítica, autores como Nóvoa (1997; 2022), defendem que a formação não deve ser encarada como mera aquisição de técnicas, mas com um processo de construção da identidade docente, baseado na reflexão crítica, no desenvolvimento pessoal e no trabalho coletivo. Complementarmente, Saviani (2009, p. 153.) sustenta que: “a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho”.

Para o desenvolvimento do trabalho, adotamos como metodologia, a abordagem qualitativa, por meio de estudo bibliográfico e documental. Serão analisados a LDB nº 9.394/96, documentos internacionais e relatórios de políticas educacionais, além de produções teóricas de referência. O método materialista histórico-dialético orientará a análise, permitindo compreender a formação docente como prática social, situado em um contexto de contradições e disputas de projetos educacionais.

Como resultados esperados, busca-se evidenciar que as políticas de formação continuada implementadas durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), ainda que tenham legitimado a necessidade de aperfeiçoamento docente, foram fortemente influenciadas por uma lógica neoliberal, distanciando-se da concepção histórico-crítica. Pretende-se demonstrar que tal contradição contribuiu para a proletarização do trabalho docente e para a redução da autonomia dos professores, ao passo que reafirmar a pedagogia histórico-crítica como alternativa teórica e prática para fortalecer a identidade e a função social da docência.

Considerações finais

Até o momento, estamos na fase de organização do primeiro capítulo do TCC. Ao que já apuramos, na literatura, foi possível entender que a formação continuada de professores, quando submetida a lógicas neoliberais, distancia-se de uma prática verdadeiramente crítica e reflexiva, enfraquecendo a autonomia e a identidade docente. Entendemos também, que para uma formação consistente e assegurar melhores condições de trabalho, faz se necessário que essa formação esteja atrelada a melhores condições financeiras e estruturas escolares adequadas. Já não mais concordamos com a ideia de exaltação de uma boa formação de professores será decisiva para os problemas dessa sociedade. Pois como já descreveu Marx, (2017), a nova sociedade moderna, só fez estabelecer novas classes e novas condições de opressão. Entender as contradições presentes nas relações sociais entre as classes é condição para uma proposta inovadora de formação de professores.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC.* Brasília: MEC, SEB, 2018.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

COELHO, Ildeu Moreira. Pensando o trabalho educativo**.** *Revista História & Perspectivas*, Uberlândia, v. 14, n. 2, p. 313-326, jul./dez. 2011.

GROPPO, Luís A. *et al. Pesquisa qualitativa em educação:* interfaces entre a metodologia e a prática científica. 2. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2006.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista.* Londres,2017.

MORETO, Julio Antonio. Formação continuada de professores – professores excelentes: proposições do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, e250047, 2020.

NETO, João Paulo. *O que é o método marxista*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In: Os professores e a sua formação*. 3. ed. Dom Quixote, 1997, p. 15-31.

NÓVOA, Antônio. Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, e 270129, p. 1-20, 2022.

SAVIANI, Demerval, 1944 – *Pedagogia histórico-crítica:* primeiras aproximações/Demerval Saviani.11. ed. rev. Campinas, SP: autores Associados, 2011. p. 57-89.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?lang=pt. Acesso em: 26 set. 2025.

Uma pesquisa em construção - grupo escolar Antensina Santana de Anápolis/GO: tempos e espaços escolares de 1926 a 1936

Maria de Fátima Matos Gomes[533]
Sandra Elaine Aires de Abreu[534]

Introdução

A disseminação dos grupos escolares se deu de forma lenta no interior do Estado de Goiás. No ano de 1919 foi instalado o primeiro grupo escolar na capital do Estado, a Cidade de Goiás. Posteriormente, em 1921 após a concessão de uma lei, foi autorizada a abertura de cinco grupos escolares que começaram a ser implantados a partir de 1923 no interior do Estado de Goiás. Dentre estes, destaca-se a fundação do primeiro grupo escolar em 1926 na cidade de Anápolis, inicialmente denominado de Dr. Brasil Caiado (Abreu; Souto, 2015).

Nesse sentido, o presente estudo tem como campo de pesquisa a História da Educação, e pretende investigar os tempos e os espaços escolares do grupo escolar Antensina Santana da cidade de Anápolis/ Go entre 1926 e 1936. Considerando que o grupo escolar no Brasil foi a primeira escola primária graduada e que obrigatoriamente teria que ter um edifício escolar, ela passa a ter em sua organização duas distinções bem marcadas, o tempo e o espaço escolar, por isso justifica-se a escolha dessas categorias de análise para estudar o primeiro grupo escolar de Anápolis.

[533] Mestranda Bolsista CAPES do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG. E-mail: mariadefatimamatosgomes759@gmail.com.
[534] Orientadora deste trabalho. Docente da Universidade Estadual de Goiás – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: sandraeaa@yahoo.com.br.

A delimitação do período histórico justifica-se pelo fato de que em 1926 foi fundado o grupo escolar, e 1936 é o período em que houve uma mudança de legislação com o estabelecimento do Regulamento Goiano de 1937.

Nessa perspectiva, o objeto de estudo dessa pesquisa é o grupo escolar Antensina Santana da cidade de Anápolis/ Go com foco na organização dos tempos e dos espaços escolares. Sendo assim, tem-se como questão central: Como os tempos e os espaços escolares do grupo escolar Antensina Santana de Anápolis/ Go estavam organizados entre 1926 e 1936?

Ao longo desse estudo também pretende-se responder as seguintes perguntas específicas: Quais são as especificidades do grupo escolar (escola graduada) e as categorias de análise tempos e espaços? Como se dá a criação do grupo escolar Antensina Santana no contexto de criação dos grupos escolares em Goiás? De que forma o cotidiano do grupo escolar se sucede a partir da sua arquitetura temporal e espacial?

Portanto, a pesquisa tona-se relevante visto que por meio de uma revisão de literatura foi possível constatar que ainda são poucos os estudos que tratam sobre os tempos e os espaços escolares especificamente do grupo escolar Antensina Santana da cidade de Anápolis/ Go.

Desenvolvimento

A presente investigação tem como campo de pesquisa a História da Educação, que passou por um processo de renovação teórica e metodológica nas últimas décadas do século XX, ao estabelecer um diálogo paritário com a História. Nesse processo, rompeu com a historiografia positivista e adotou a história cultural como concepção historiográfica. Nesse sentido, Fonseca (2003, p. 59) afirma que: “[...] a história da educação, como especialização da história [...] não tem fronteiras a definir com a história cultural. Antes, utiliza seus procedimentos metodológicos, conceitos e referenciais teóricos, bem como [seus] objetos de investigação [...]”.

Os historiadores que adotaram o novo paradigma, a história cultural, passaram a fazer novos questionamentos sobre o passado, para escolher novos objetos de pesquisa, desta forma, tiveram que buscar novos tipos de fontes e problematiza-las (Burke, 1992).

Tomando a História da Educação como campo de pesquisa e a história cultural como paradigma de escrita da história, elegemos como objeto de investigação, como dito anteriormente, o grupo escolar Antensina Santana tendo como foco as categorias de análise os tempos escolares e os espaços escolares. Assim, selecionamos como referencial bibliográfico autores da História da Educação que adotam a história cultural como concepção historiográfica em suas produções.

Utilizaremos as produções de Souza (1998) e Faria Filho (2000), autores que analisam o grupo escolar em São Paulo e em Minas Gerais, respectivamente. Para analisar o grupo escolar em Goiás e Anápolis, utilizaremos os textos dos seguintes autores: Abreu e Souto (2015), Abreu e Gonçalves Neto (2018).

Os teóricos que discutem o tempo e o espaço escolar são: Viñao Frago (2000), Frago e Escolano (2001). Também sobre o tempo e o espaço escolar, utilizaremos como referencial bibliográfico o autor Bencostta (2005).

Souza (1998) evidencia que a elaboração da lei n° 169 de 1893 resultou na criação de grupos escolares no Estado de São Paulo, com isso, o ensino das escolas públicas paulistas tornou-se referência para outros Estados brasileiros. Diante disso, outros grupos escolares foram surgindo pelo Brasil, assim como demostra Faria Filho (2000) o surgimento dos grupos escolares na cidade de Belo Horizonte significou progresso, mudança e recriação da educação escolar.

Em Goiás, Abreu e Souto (2015) destacam que a criação de grupos escolares no Estado não se deu de forma rápida. A partir da promulgação da Lei de n° 631 de 02 de agosto de 1918, é que começam a surgir mudanças no ensino primário no Estado de Goiás e a ideia de se investir na criação de grupos escolares para atender a população.

Viñao Frago (2000) demonstra que o tempo e o espaço escolar não são estruturas neutras. A ordenação, disposição, distribuição e uso dos lugares e tempos constituem elementos fundamentais da organização do espaço.

Abreu e Souto (2015, p. 66) demostram que a determinação do espaço escolar é decisiva, "[...] as escolas deveriam se instalar no centro das populações e isoladas das vias públicas, e, em lugar arejado e agradável e com boa comunicação com todos os lugares de onde vêm os alunos". Assim como ocorre com a localização do grupo escolar Antensina Santana, que está localizado na região central da cidade de Anápolis, na praça Santana.

Considerações finais

Conclui-se, portanto que diante do levantamento bibliográfico inicial realizado, verificou-se que os estudos referentes ao grupo escolar Antensina Santana ainda são incipientes. Com isso, a presente pesquisa torna-se de suma importância pois visa contribuir com a historiografia da educação de Anápolis, na medida em que se percebe que ainda são poucos os estudos históricos referentes aos grupos escolares na cidade de Anápolis.

Referências

ABREU, Sandra Elaine Aires de; SOUTO, Déborah Aires. O grupo escolar Antesina Santana: criação, denominação e a arquitetura escolar. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 49-84, jan./abr. 2015.

ABREU, Sandra Elaine Aires; GONÇALVES NETO, Wenceslau. A avaliação da aprendizagem no grupo escolar Dr. Brasil Caiado em Anápolis/GO (1926-1929). *Revista Histedbr*. Campinas, v. 18, n. 1, p. 70-89, jan./mar. 2018.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. *História da Educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. *In*: BURKE, Peter. (org.). *A escrita da História*: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo:Unesp, 1992.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios:* cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UPF, 2000. 213p.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História da educação e história cultural. *In*: VEIGA, C.G. & FONSECA, T.N.L. (Org.). *História e historiografia da educação no Brasil.* Belo Horizonte: Autentica, 2003.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Austín. *Currículo, espaço e subjetividade***:** a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, p. 21-55. 2001.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização:* a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890 – 1910). São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998. (Prismas).

VIÑAO-FRAGO, Antonio. *El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico*. Contemporaneidade e educação (Temas de história da educação). Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura da Educação, ano 5, nº 7, p. 93-110. 2000.

O ensino da paisagem a partir do possibilismo: práticas do PIBID em Geografia no ensino fundamental

Paulo Winster Gomes de Sousa[535]
Thalita Aguiar Siqueira[536]

Introdução

O ensino da geografia, na educação básica brasileira, se faz necessário quando este se propõe a fomentar o dinamismo ao pensamento crítico e analítico dos alunos. Nessa perspectiva, emergiu a proposta de desenvolver este trabalho com tal temática, a fim de deflagrar, discutir e compartilhar, por meio de observações obtidas em um processo de ensino-aprendizagem, a importância da inserção de um pensamento geográfico que possibilite, para os alunos, a construção de um conhecimento ativo.

Tal experiência, obtida e relatada neste trabalho, foi desenvolvida por um grupo de discentes do curso de licenciatura em Geografia e bolsistas de iniciação à docência, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) subprojeto de Geografia, realizado em uma escola da rede pública do município de Anápolis-GO, da região sul da cidade, em uma turma do 6° ano do ensino fundamental, trabalhando a habilidade EF06GE06 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que consiste em identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.

O arranjo das partes que compõem um todo, socialmente concebido, tanto sensoriais quanto cognitivas, nos possibilita analisar, interpretar e posteriormente, ao se aprofundar, compreender os processos transformadores do espaço. Segundo Marx (1867), a compreensão

[535] Graduando do Curso de Geografia. E-mail: paulowinsters@aluno.ueg.br.
[536] Orientadora deste trabalho. Docente da rede municipal de educação de Anápolis e da rede estadual de educação do Estado de Goiás Mestre em Ciências Sociais e Humanidades pela Universidade Estadual de Goiás E-mail: aguiarthalita29@gmail.com.

dos diferentes espaços modificados pelo homem se dá em uma perspectiva materialista da sociedade e de sua história.

Tal habilidade, de compreender e interpretar a conjuntura de elementos culturais sobrepostos a elementos naturais, se faz de enorme importância na formação de um cidadão crítico e reflexivo, condicionado então a participar ativamente na vida pública e social. Para tanto, habilitar e desenvolver no indivíduo tal habilidade pressupõe uma construção ativa e relevante na realidade do indivíduo, levando como base a pedagogia freireana, em que "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p. 25), o processo de ensino-aprendizagem deve possibilitar ao aluno a construção do conhecimento a partir de sua percepção cultural.

A partir dessa perspectiva, de reconhecer o aluno como sujeito ativo e capaz de construir o conhecimento a partir de sua percepção cultural e suas vivências, respeitando e acolhendo as singularidades na qual cada aluno traz consigo, somando-se a concepção de paisagem de Paul Vidal de La Blache, geógrafo francês que definiu a base do Possibilismo na Geografia, no qual à destaca como resultado das escolhas humanas diante das possibilidades oferecidas pela natureza, assim, colocando o homem não como prisioneiro do meio, mas como sujeito ativo capaz de transformar a paisagem de acordo com suas necessidades (La Blache, 1921), podemos melhor dialogar e construir junto aos alunos uma ideia de paisagem que seja significativa a suas realidades, bem como os elementos constituintes nela e suas constantes transformações.

Nesta conjuntura, a escolha por este tema justifica-se pela importância de fomentar o pensamento crítico dos alunos por meio do ensino de Geografia, valorizando o papel do estudante como sujeito ativo na construção do conhecimento e também pela importância de articular teoria acadêmica e prática escolar, preparando futuros professores para uma atuação mais significativa.

Desta forma objetiva-se, neste trabalho, discutir a importância do ensino da paisagem na perspectiva do possibilismo. Como objetivos específicos, busca-se: relacionar os conceitos de paisagem e espaço transformado ao contexto da sala de aula; desenvolver, com base na

BNCC, habilidades que permitam aos alunos identificar paisagens modificadas pela ação humana e aproximar a teoria geográfica, discutida na formação acadêmica, da prática pedagógica no ensino fundamental.

Desenvolvimento

Por meio de aulas expositivas dialogadas, foi apresentado aos alunos, através de um projetor, várias imagens de diferentes paisagens preenchidas por diferentes elementos, naturais e culturais, no qual ao identificar os elementos os alunos conseguiam conectar e assimilar de maneira mais conjunta o todo da imagem, conectando até mesmos conteúdos anteriores como poluição e desmatamento, além de relacionar para cada paisagem apresentada a intencionalidade na qual preenche suas funções, no qual, Milton Santos (1996), compreende como o "sistema de ações" que é justamente a vida que preenche o espaço, pois são as práticas humanas que animam, dão sentido e transformam os objetos espaciais.

A escolha em trabalhar este estudo a partir da categoria de paisagem justifica-se por sua centralidade no ensino de Geografia, uma vez que possibilita ao aluno relacionar as formas naturais e sociais do espaço, compreendendo-o como resultado das interações entre sociedade e natureza. "A paisagem é uma categoria essencial no ensino de Geografia, pois permite ao aluno observar, descrever e interpretar as formas visíveis do espaço, compreendendo-as como resultado da interação entre processos naturais e sociais" (Cavalcanti, 2012, p. 62).

Dessa forma, ao se apoiar na categoria de paisagem, o ensino contribui não apenas para o desenvolvimento de habilidades de observação e interpretação, mas também para a formação crítica do estudante, que passa a reconhecer o espaço como uma construção dinâmica e em constante transformação, atribuindo certa consciência do espaço em que vivem.

> Na relação cognitiva de crianças, jovens e adultos com o mundo, o raciocínio espacial é necessário, pois as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial. Os alunos que estudam essa disciplina já possuem conhecimentos nessa área oriundos de uma relação direta e cotidiana com o espaço vivido. Sendo assim,

> o trabalho de educação geográfica é o de ajudar os alunos a analisarem esses conhecimentos, a desenvolverem modos de pensamento geográfico, a internalizarem métodos e procedimentos de captar a realidade, a vivida e a "apresentada" pela Geografia escolar, tendo consciência de sua espacialidade (Cavalcanti, 2006, p. 34).

Além das aulas expositivas dialogadas, em que brevemente era feita uma revisão do conteúdo anteriormente passado pela professora titular da turma e onde havia a participação ativa dos alunos, era também aplicada a turma atividades de fixação da matéria exposta, a fim de consolidar aos alunos os conceitos trabalhados e construídos por eles nas aulas. Por esta atividade, notou-se que a identificação dos elementos constituintes na paisagem ficou clara para a maioria dos alunos, conseguindo identificar os elementos, naturais e culturais, de paisagens diferentes e sua predominância quanto aos elementos.

Considerações finais

A partir desta experiência, foi possível trazer o conhecimento teórico ao campo da prática e evidenciar a importância de metodologias ativas que possibilite, aos alunos, a construção de um conhecimento e de habilidades que o proporcione enquanto indivíduo entender melhor a realidade e interpretá-la criticamente, estando mais preparado para participar ativamente da sociedade, ressaltando também o valor da Geografia escolar na formação de cidadãos.

Foi possível também, adquirir uma experiência prática na formulação de um plano de aula que seja coerente ao contexto de realidade dos alunos e que exprima de maneira mais "lúdica" os estudos teóricos obtidos no âmbito acadêmico, trazendo proximidade com o ambiente escolar e as práticas à docência na qual futuramente teremos atuação.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular:* educação básica. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/educacao/pt-br/canais_atendimento/bncc. Acesso em: 25 set. 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Formação de professores:* concepções e práticas em Geografia. Goiânia: Vieira, 2006.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *O ensino de Geografia na escola.* Campinas: Papirus, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LA BLACHE, Paul Vidal de. *Principes de géographie humaine.* Paris: Armand Colin, 1921.

MARX, Karl. *O capital*: crítica da economia política. Livro I. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 31. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço:* técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

Disputas Discursivas e Legitimidade Organizacional: o STF diante da Crise de 8 de Janeiro

Plinio Vinicius de Oliveira Gratão[537]
Bruno Batista de Carvalho Luz[538]

Introdução

Este trabalho, ainda em estágio inicial de desenvolvimento, tem como objetivo analisar como as disputas discursivas impactaram a legitimidade do Supremo Tribunal Federal (STF) na crise desencadeada pelos eventos de 8 de janeiro de 2023. Busca-se explorar as tensões produzidas entre agentes legais e não legais diante da atuação do Tribunal, bem como compreender de que modo esse processo contribuiu para o desgaste da sua autoridade.

No contexto brasileiro, o STF, guardião da Constituição de 1988, exerce o controle de constitucionalidade das leis e atos do governo e zela pelo Estado de Direito. Esse papel lhe assegura legitimidade jurisdicional (Guarido Filho; Luz; Silveira, 2018, p. 3). Para aprofundar a análise das condições que influenciam essa legitimidade, o Tribunal pode ser classificado como uma organização institucionalizada, dadas suas propriedades institucionais e sua influência na ordem social (Zelditch, 2004 *apud* Luz; Guarido Filho, 2025, p. 658).

A partir dessa classificação, torna-se necessário considerar duas dimensões interdependentes da legitimidade: a institucional e a organizacional (Luz; Guarido Filho, 2025, p. 659). Em síntese, examinar o STF a partir dessas dimensões significa compreender, na prática, tanto os contornos da legitimidade quanto o processo de sua legitimação, seja em nível institucional, seja em nível organizacional.

[537] Graduando do Curso de Ciências Contábeis E-mail: plinio.gratao@aluno.ueg.br.
[538] Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Administração. Doutor em Administração pela Universidade de Brasília. E-mail: brunobdcl@gmail.com.

Avançando na conceituação do tema, e buscando situar a legitimidade em uma perspectiva ontológica e epistemológica, Suddaby, Bitektine e Haack (2017) a classificam em três categorias distintas: legitimidade como propriedade, como processo e como percepção. Nesse enquadramento, a legitimidade concebida como processo é entendida como produto de uma série de interações provocadas por múltiplos agentes, onde cada um possui níveis de interferência diferentes. Trata-se, portanto, de um modo de construção de significado, em que não existe um único caminho para a obtenção da legitimidade, mas sim uma multiplicidade de possibilidades que demandam estratégias específicas.

Nessa linha de raciocínio, a legitimidade não é resultado exclusivo da atuação de um único participante, mas uma construção social sustentada pela contestação e pela cocriação da ordem vigente. Assim, sendo o STF uma organização institucionalizada, compreende-se que a legitimidade a ele atribuída é processual, de natureza transitória e mantida ao longo do tempo, variando conforme condições e contextos sociais (Luz; Guarido Filho, 2025, p. 658). Apesar disso, ainda são escassos os estudos sobre legitimidade em contextos de crise no Brasil.

Diante dessa lacuna, o desenvolvimento do presente trabalho busca oferecer contribuições teóricas e empíricas para o aprofundamento do objeto de estudo: a legitimidade das organizações institucionalizadas em momentos de crise, em especial das organizações da justiça, como o STF. Do ponto de vista teórico, pretende-se contribuir para a compreensão das disputas discursivas como mecanismos de construção e contestação da legitimidade judicial, tomando o STF como ator jurídico e simbólico. Como contribuição empírica, o estudo analisa discursos oficiais e narrativas midiáticas que moldaram a percepção social do STF nos eventos de 8 de janeiro, evidenciando implicações para sua legitimidade.

Além disso, o trabalho integra o projeto de pesquisa “Legitimidade de cortes constitucionais em contexto de crise”, cujo objetivo é investigar de que modo os tensionamentos sociais e políticos influenciam a legitimidade de organizações da justiça, especialmente das cortes institucionais, enquanto instituições centrais de ordem democrática. A relevância do estudo decorre da necessidade de compreender os riscos disruptivos de caráter político e social evidenciados nos eventos de 8 de janeiro.

Por fim, à luz desse contexto, o artigo teve como objetivo analisar, documentalmente, como tensionamentos sociais influenciaram a condição de organização institucionalizada do STF no contexto de crise dos atos de 8 de janeiro de 2023. Partindo do princípio de que a legitimidade das organizações institucionalizadas é resultado de um esforço processual contínuo, buscou-se, neste resumo, apresentar inicialmente as principais ideias que fundamentam esse raciocínio. Na sequência, serão expostas a estrutura do referencial teórico e a forma de desenvolvimento da pesquisa no âmbito do projeto.

Referencial Teórico

O referencial teórico está estruturado em duas frentes, com ênfase nas organizações institucionalizadas e na legitimidade. A primeira frente explora as características das organizações institucionalizadas, enquanto a segunda aprofunda a análise da legitimidade como processo, elemento essencial para a compreensão do fenômeno.

No que se refere às organizações institucionalizadas, é fundamental compreender que as práticas sociais são guiadas por regras aceitas, mantidas válidas pelos agentes inseridos em determinado contexto. Essas regras também envolvem as organizações, entendidas como agentes que atuam dentro de uma realidade social (Scott, 2008 *apud* Rossoni, 2016, p. 112). Ao classificar uma organização como institucionalizada, observa-se que sua sobrevivência depende de princípios como normas, valores e crenças inerentes ao ambiente institucional em que está inserida (Zelditch, 2004 *apud* Luz, 2023, p. 57). O não cumprimento desses princípios pode fragilizar sua legitimidade e, no caso do STF, como instituição governamental, comprometer sua autoridade judicial e seu reconhecimento no ordenamento legal (Bybee & Narasimhan, 2015 *apud* Luz, 2023, p. 57).

Por sua vez, no estudo da legitimidade como construto, torna-se necessário considerar o contexto social em que ela se manifesta. A análise da legitimidade pressupõe a presença da organização institucionalizada, pois, de forma processual, ela está sujeita a avaliações sociais contínuas que determinam como essas organizações reagem em situações de crise. Nesses momentos, a legitimidade exige ajustes de ação e a formulação de contradiscursos capazes de

reduzir desgastes (Luz, 2023, p. 20). Isso se torna especialmente relevante em cortes superiores, cujo protagonismo tende a se intensificar em períodos de crise, acompanhado pelo crescimento das críticas. Embora o momento possa justificar determinadas ações, ele também fomenta discursos de oposição, ampliando o desgaste sociopolítico. Quando os papéis e funções das organizações são colocados em questão, abre-se espaço para disputas de narrativas que competem pela definição do que deve ser reconhecido como verdade.

Dessa forma, a argumentação desenvolvida contribui para evidenciar que a legitimidade dos tribunais, em especial do STF, não deve ser entendida como um atributo fixo e universal. Ao contrário, trata-se de um processo em constante construção, condicionado pelo contexto social, pelas práticas institucionais e pela capacidade de resposta diante de pressões e desgastes.

Metodologia

A metodologia desta pesquisa, ainda em estágio inicial, é qualitativa, de horizonte temporal longitudinal, baseada em estudo de caso, com nível de análise no campo organizacional e unidade de análise no discurso em torno da legitimidade do STF, justificada pela sua importância constitucional como órgão máximo do poder judiciário.

Para viabilizar a investigação, será realizada uma coleta de dados exploratória, abrangendo materiais em diversas mídias, como vídeos, matérias jornalísticas, podcasts e outros. O objetivo dessa etapa é assegurar uma cobertura ampla, capaz de identificar o maior número possível de elementos de repercussão social e de mobilização associados ao tema. No que se refere ao cronograma, essa fase inicial de coleta está prevista para ser concluída em janeiro de 2026, sendo sucedida pela análise dos dados e sistematização dos resultados até março do mesmo ano.

Quanto ao tratamento analítico, pretende-se utilizar a análise qualitativa de conteúdo, estruturada em três momentos: pré-análise, exploração do material coletado e tratamento dos resultados (Bardin, 2011). Essa abordagem permitirá examinar em profundidade os discursos e identificar padrões interpretativos relacionados à legitimidade do STF. Por fim, após a

finalização das análises, será produzido um relatório/artigo científico, cuja entrega está prevista para julho de 2026, marco que encerrará o projeto de pesquisa.

Considerações finais

Esse estudo tem como objetivo investigar de que modo os tensionamentos sociais e políticos influenciam a legitimidade de organizações da justiça, especialmente das cortes institucionais, enquanto instituições centrais de ordem democrática. Para esse fim, caracterizou-se o STF como uma organização institucionalizada que, por sua natureza, tem sua legitimidade elaborada de forma dinâmica. Trata-se de uma noção processual que se manifesta na ideia de uma legitimidade contestada, construída e negociada por meio da interação dos atores envolvidos (Luz; Souza; Guarido Filho, 2019, p. 324).

Nessa perspectiva, a escassez de estudos que abordem essa perspectiva de legitimidade transitória, ainda que presumida legalmente, motivou a realização da pesquisa aqui apresentada. Espera-se, por fim, que os documentos levantados contribuam para a construção exploratória do tema central: as disputas discursivas erguidas em torno da ideia de legitimidade que uma organização possui ou deveria possuir de forma contínua.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

GUARIDO FILHO, Edson Ronaldo; LUZ, Bruno Batista de Carvalho; SILVEIRA, Tatiane Rodrigues. Legitimidade Organizacional no Contexto de Organizações da Justiça. *In*: *ENAJUS 2018 – Encontro de Administração da Justiça. Brasília/DF*: Ajus/UnB/Ibepes, 2018.

LUZ, Bruno Batista de Carvalho. *Legitimidade de Cortes Constitucionais em Contextos de Crise: do Elastecimento Judicial à Gestão de Ruptura*. 2023. 296f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: http://repositorio2.unb.br/handle/10482/47013. Acesso em: 04 out. 2025.

LUZ, Bruno Batista de Carvalho; GUARIDO FILHO, Edson Ronaldo. Da Obediência à Contestação da Autoridade: Proposta Analítica Sobre Crise de Legitimidade de Cortes Constitucionais. *Revista Estudos Institucionais*, v. 11, n. 2, p. 657-684, maio/ago. 2025.

Disponível em: https://www.estudosinstitucionais.com/REI/article/view/864/1057. Acesso em: 29 set. 2025.

LUZ, Bruno Batista de Carvalho; SOUZA, Marcos de Moraes; GUARIDO FILHO, Edson Ronaldo. Legitimacy Accounts no Debate sobre a Reforma dos Tribunais de Contas Brasileiros. *Revista de Administração Contemporânea*, 23(3), p. 311-330, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rac/a/jdwLqFZL6L9P7tx7snkdN4P/?lang=pt. Acesso em: 30 set. 2025.

ROSSONI, Luciano. O Que é Legitimidade Organizacional? *Revista O&S*, v. 23, n. 76, p. 110-129, jan./mar. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/osoc/a/K3v6xgkJ7RyH5rxgdsVQtLJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 set. 2025.

SUDDABY, Roy; BITEKTINE, Alex; HAACK, Patrick. Legitimacy. *Academy of Management Annals*, v. 11, n. 1, p. 451-478, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.5465/annals.2015.0101. Acesso em: 04 out. 2025.

Educação linguística em inglês no nordeste goiano: vozes docentes e experiências locais

Rafael Rodrigues Feitosa[539]
Viviane Pires Viana Silvestre[540]

Introdução

De acordo com a Revista Educação (2025, p. 1), o inglês, no Brasil, é o idioma estrangeiro mais buscado, estudado e aprendido. No que diz respeito ao ensino público, ele é obrigatório desde o sexto ano do Ensino Fundamental II, chegando até o Ensino Médio (Brasil, 2017). Mediante isso, vê-se a sua grande importância, especialmente levando em conta o cenário mundial, em que configura-se como a língua mais utilizada nas comuninações entre as nações (Malika, 2025). Ainda assim, a educação linguística anglófona no país, de modo geral, possui diversos desafios, o que acaba dificultando a sua plena efetivação. No que diz respeito a regiões interioranas, esses impasses aumentam ainda mais.

No Nordeste Goiano, parte do estado de Goiás que faz divisa com Bahia, Tocantins e Distrito Federal, essa realidade é latente. Sendo composto por vinte cidades, de acordo com o Instituto Mauro Borges (Goiás, 2023), a região possui o menor IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) do território, caracterizando-se por baixos níveis de saneamento básico, infraestrutura, saúde, desenvolvimento social e educação. Em relação a essa última, a carência atinge todos os níveis, inclusive o linguístico. Em relação à educação linguística em língua inglesa, ainda que seja inegável sua relevância para a inserção social, acadêmica e profissional, ainda há uma defasagem de estudos que se voltem para áreas interioranas e

[539] Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT – UEG – Campus Central – UNU Anápolis). E-mail: rafael.rodrigues.feitosa@ifgoiano.edu.br.
[540] Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de Graduação em Letras: Português e Inglês e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás. Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: viviane.silvestre@ueg.

periféricas e que dê espaço para que professoras/es dessas regiões possam falar a respeito de suas praxiologias e de que forma elas dialogam com os contextos locais dos quais estão inseridas/os.

No que tange às praxiologias, elas podem ser entendidas como

> a leitura daquilo que fazemos, imbuída do que somos e pensamos: as nossas escolhas como professoras estão cheias de nós e refletem o que pensamos, o que e como fazemos; também, são construídas pela nossa cultura e pelos elementos que a constituem, como nossa percepção do mundo, do lugar onde vivemos e de onde viemos, dos valores, das experiências (Conti; Avelar, 2021, p. 93).

Enquanto indivíduo nascido, crescido, formado e, atualmente, professor de inglês atuante na região, sinto-me profundamente transpassado por essas questões que inquietam e constroem-me como pessoa e profissional, sendo apenas um das/dos muitos que lá estão e que compartilham narrativas insurgentes prontas para serem vozeadas. Em virtude disso, este trabalho justifica-se ao buscar preencher lacunas acerca das praxiologias linguísticas de docentes que fazem parte de uma região, entre muitas dentro e fora do país, marginalizada, compreendendo suas experiências e os desafios enfrentados que poderão subsidiar políticas educacionais, tendo em vista as potencialidades da região, e visando fortalecer a valorização do local no ensino de inglês, bem como a aproximação real entre o ambiente da academia com a sociedade interiorana.

Assim, por meio de entrevistas-narrativas com professoras/es de inglês da educação pública, atuantes na SEDUC – GO, em cidades do Nordeste Goiano, este estudo tem busca dialogar com professoras e professores de inglês da escola pública a fim de compreender suas praxiologias de educação linguística em relação ao contexto no qual estão inseridos. Busca-se refletir sobre a forma como suas práticas docentes dialogam com a realidade local, problematizando os desafios enfrentados e as potencialidades emergentes na região. Além disso, pretende-se compreender de que modo esses/as profissionais projetam o futuro de suas práticas pedagógicas e quais expectativas nutrem em relação ao avanço da educação linguística em língua inglesa no Nordeste Goiano.

Referencial teórico

A política linguística no país vem passando por inúmeros desafios, o que tem contribuído para fracassos nesse campo educacional. Paiva (2003, p. 57), dialoga com essa realidade, ao constatar que as políticas educacionais brasileiras enfrentam dificuldades em oferecer um ensino linguístico de qualidade, de modo que aqueles menos favorecidos e que permanecem em regiões marginalizadas a esse conhecimento são os mais afetados.

Monte Mór (2010, p. 59), ao discutir sobre as interseções entre o local e o global, argumenta que o primeiro

> pode se referir a uma sala de aula, a um grupo de minoria social num país, a uma comunidade em alguma periferia. O global, por sua vez, refere-se aos discursos dominantes e instituições do ocidente ou ao estado-nação de várias 'culturas' e comunidades que o constituem. Identificam-se relações de poder nas relações entre o global e o local e uma fascinante mistura de centro e periferia [...].

A partir disso, nota-se que tudo aquilo que apresenta um viés local – que não seja hegemônico – carrega consigo aspectos de marginalização. Exemplo disso é a educação linguística no Nordeste Goiano, a mesorregião mais pobre do estado, que está inserida dentro de uma zona que já é histórica e geopoliticamente subalternizada (América Latina > Brasil > Centro-Oeste > Goiás).

Metodologia

A pesquisa, que aqui busca horizontes metodológicos outros, dialoga com Silvestre e Rosa-da-Silva (2022, p. 157-174), ao propor uma metodologia que rompa com abordagens tradicionais e eurocêntricas, buscando valorizar saberes locais e experiências comunitárias, distanciando-se da neutralidade científica, a fim de aproximar-se das realidades vivenciadas pelos sujeitos, objetivando reconhecer suas histórias, culturas e saberes. Assim, ela irá desenvolver-se a partir da contatação de docentes de Língua Inglesa que atuam na educação

pública da SEDUC-GO nas 20 cidades que fazem parte do Nordeste Goiano. A princípio, entrarei em contato com a Secretaria de Educação que coordena esta sub-região do estado a fim de explicar a respeito do objetivo da pesquisa e obter informações e autorização para mapear as/os professoras/professores atuantes e poder entrar em contato com as/os mesmas/os.

Em seguida, realizarei a submissão do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, dos roteiros das entrevistas e dos questionários ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Depois, farei contato com elas/eles e explicarei sobre o estudo, com o intuito de verificar aquelas/les que se interessam em participar. Posteriormente, observarei as disponibilades de horários das/dos docentes e, por meio do *Google Meet*, realizarei as entrevistas-narrativas, para a construção do material empírico. Por entrevistas-narrativas aqui entende-se uma abordagem semiestruturada em que as/os participantes compartilham suas histórias pessoais e profissionais, permitindo reflexões sobre suas experiências, de modo que, mesmo que siga um roteiro de perguntas, novas questões podem vir a emergir durante o diálogo, vindo a aprofundar determinados aspectos considerados relevantes (Ferreira, 2023, p. 33).

Considerações finais

É perceptível a significância e urgência de uma educação linguística crítica que não busque a mera instrumentalização do indivíduo, mas a sua formação cidadã, de modo que a sua integração na sociedade contribua para um lugar que seja cada vez melhor e mais justo para todo mundo, de modo a conscientizar a respeito dos direitos e deveres, e atenuar o sofrimento de grupos oprimidos. Desta maneira, é possível criar uma consciência capar de questionar o contexto em que está inserido a fim de modificá-lo permanentemente.

Referências

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.* Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 set. 2025.

CONTI DE FREITAS, Carla; AVELAR, Michely Gomes**.** Leitura do e no mundo digital: multiletramentos na formação de professores de línguas. *In:* Pessoa, Rosane Rocha; Silva, Kleber Aparecido da; Freitas, Carla Conti de (orgs.). *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 91-108. ISBN 978-65-88519-57-8 (impresso) / 978-65-88519-56-1 (e-book).

FERREIRA, Fernanda Caiado da Costa. *Paisagens identitárias e praxiológicas de professoras/es de inglês de cursos de Letras do estado de Goiás.* 2023. 241 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia, 2023. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/13206. Acesso em: 21 ago. 2025.

GOIÁS. Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Pesquisas (IMB). *Índice de Desempenho dos Municípios Goianos 2020/2021*. Goiânia: IMB, 2023. Disponível em: https://goias.gov.br/imb/imb-divulga-o-indice-de-desempenho-dos-municipios-2021-2021/. Acesso em: 8 set. 2025.

MALIKA, Matjanova. The role of English as a global language. *American Journal of Language, Literacy and Learning in STEM Education,* v. 3, n. 3, p. 407–410, 2025. Disponível em: https://grnjournal.us/index.php/STEM/article/view/7282. Acesso em: 8 set. 2025.

MONTE MÓR, Walkyria Maria. *Caderno de Orientações Didáticas para EJA – Inglês.* São Paulo: Secretaria Municipal Educação, 2010. Disponível em: EJA_ingles.pmd. Acesso em: 02 set. 2025.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de O. e. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. *In:* STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandira Cavalcanti. (Orgs.) *Caminhos e colheitas*: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora UNB, p. 53-84, 2003.

REDAÇÃO REVISTA EDUCAÇÃO. Apenas 13 % dos brasileiros com conhecimento em inglês se consideram fluentes, revela pesquisa. *Revista Educação*, 08 ago. 2025. Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/2025/08/08/ingles-fluencia/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 08 set. 2025.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana; ROSA-DA-SILVA, Valéria. Por horizontes metodológicos outros na Linguística Aplicada: contribuições de pesquisas cá do Cerrado Central do Brasil. *In*: SILVESTRE, Viviane Pires Viana; BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira; URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de; FERREIRA, Edilson Pimenta (Org.). *Movimentos críticos em educação linguística*: um gesto de afeto e gratidão a Rosane Rocha Pessoa. São Paulo: Pá de Palavra, 2022. p. 157–174.

História e ficção: a mulher nos contos de Lygia Fagundes Telles: "A Confissão de Leontina" e "Venha Ver o Pôr do Sol"

Rafaela Ganoza Nogueira[541]
Veralúcia Pinheiro[542]

Introdução

O presente estudo está vinculado ao projeto de pesquisa Entre a ficção e a realidade: a questão da educação, da mulher, da Pobreza e da marginalização na sociedade brasileira, coordenado pela profa. Veralucia Pinheiro. Aqui, buscamos analisar a representação da mulher nos contos "A Confissão de Leontina" e "Venha Ver o Pôr do Sol", de Lígia Fagundes Teles. Obras produzidas na década de 1970, período da Segunda Onda do movimento feminista, as quais abordam questões de opressão, violência e marginalização das mulheres na sociedade brasileira. O objetivo principal é entender como a autora utiliza a ficção para refletir a realidade das mulheres brasileiras, confrontando as questões sociais e culturais de sua época, principalmente aquelas relacionadas à violência doméstica, inclusive o feminicídio. A pesquisa se propõe a relacionar eventos ficcionais com dados históricos e sociais, buscando um conhecimento crítico das formas de opressão e manipulação as mulheres ainda enfrentam.

Desenvolvimento

No conto primeiro conto, “Confissões de Leontina”, mesmo que sua primeira edição tenha sido na década de 1970, nele, não encontramos nenhuma marca temporal que nos permita contextualizá-lo com rigor cronológico. Se havia uma revolução feminista ocorrendo

[541] Graduanda do Curso de História. E-mail: rafaelanogueira730@gmail.com.
[542] Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia e História. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: veralucia.pinheiro@ueg.br.

pelo mundo, a protagonista Leontina passa ao largo disso, seja pela pobreza ou pelo isolamento em que se encontra. Em nível interpretativo, é perceptível o fato de que, desde os primeiros anos de sua infância, Leontina internaliza uma herança familiar do meio em que nascera, qual seja o de viver apenas para servir e esperar. Dessa maneira, nem mesmo quando é atingida frontalmente pela injustiça, encarcerada por um crime que cometera em legítima defesa e condenada previamente pela imprensa e pela opinião pública como "Messalina da boca-do--lixo", parece não se dar conta de sua maior tragédia: ser mulher, pobre, sem estudo, desprovida de recursos e órfã de pai, desde a tenra infância, numa sociedade com fortes traços patriarcais.

O segundo conto selecionado "Venha ver o pôr do sol", também produzido na década de 1970, época que não havia a lei e o conceito de feminicídio, Raquel é vítima dessa modalidade de crime. Nessa história, o ex-namorado de Raquel planeja e executa uma armadilha para se vingar da moça. Ele a leva a um cemitério e a prende lá, como expressão de controle e violência física, numa verossimilhança com inúmeras mulheres vítimas de feminicídio na sociedade brasileira contemporânea.

Referencial Teórico-metodológico

A principal metodologia de pesquisa é a bibliográfica, com foco na leitura dos contos selecionados de Lígia Fagundes Teles. O Conto "A Confissão de Leontina" foi publicado pela primeira vez em 1978 pela editora Cultura, como parte do livro de contos Filhos pródigos. Essa coletânea foi republicada na década de 1990 sob o título A estrutura da bolha de sabão. Trata-se, portanto, de uma obra escrita na década de 1970, período da chamada Segunda Onda do movimento feminista que, segundo Gohn (2009, p. 136) tinha como preocupação central a luta pela igualdade de direitos ausente nas leis e nos costumes. Essa onda influiu diretamente nos embates que se deram por igualdade no mercado de trabalho, pelo exercício da sexualidade e contra a violência, principalmente no espaço doméstico. Buscava-se, além disso, o fim das leis opressivas e discriminatórias, tal como a lei do adultério, que garantia

impunidade ao homem ao evocar a "defesa da honra" frente a uma suposta infidelidade da mulher.

Já o conto "Venha ver o pôr do sol", publicado na coletânea Antes do baile verde, Telles, (2009), nos coloca frente a frente com valores culturais que apresenta o feminicídio como uma forma de punição da mulher que foge do padrão convencional.

Assim, para analisar as características dessa violência cometida contra a mulher, iremos proceder ao fichamento das obras selecionadas de Lygia Fagundes Telles. Nesse contexto, sem nenhuma intenção de neutralidade, posto que autor e leitor se constituem como sujeitos políticos, interferimos diretamente na trama social e fazemos isso movidos por valores. Como nos mostrou Bosi (1996), o valor é objeto da intencionalidade da vontade, é a força propulsora das suas ações, ele está no fim da ação, como seu objetivo; e está no começo enquanto sua motivação.

Por tudo isso, a violência nos contos de Telles nos provoca de várias maneiras e nos conduzem a uma reflexão sobre seu caráter arbitrário e indigno, que se baseia não na grandeza da ação política, mas na capacidade de destruição que impede a fala. Reportamo-nos, a esse respeito, ao pensamento de Arendt, para quem "Somente a pura violência é muda, e por este motivo a violência, por si só, jamais pode ter grandeza" (1995, p. 35). Advém daí seu caráter arbitrário e indigno, baseado não na grandeza da ação política que liberta, mas na capacidade de destruição que pode se estender a todos os setores sociais, impedindo a fala, tornando-a o oposto do diálogo.

Portanto, do ponto de vista metodológico, partiremos da historicidade de nosso objeto de estudo, ou melhor, do contexto histórico e das diversas formas de violência contra a mulher, incluindo o feminicídio. Por meio do diálogo entre as obras da literatura ficcional de Lygia Fagundes Teles, buscaremos em autores das ciências sociais e humanas que se debruçaram no esforço de compreender as múltiplas relações sociais que envolvem a questão da mulher na sociedade capitalista.

Considerações finais

A análise dos contos "A Confissão de Leontina" e "Venha Ver o Pôr do Sol" de Lygia Fagundes Telles pode nos permitir compreender como a autora, ainda na década de 1970, articulou ficção e realidade para denunciar as estruturas opressivas que cerceiam a vida das mulheres. Por meio de suas protagonistas, Telles expõe não apenas a violência física e psicológica, mas também a invisibilidade imposta a mulheres pobres, sem recursos ou que ousam transgredir os padrões morais vigentes.

Leontina e Raquel representam, cada uma à sua maneira, a condição feminina em uma sociedade patriarcal: a primeira, pela internalização de um destino de servidão e silêncio; a segunda, pela punição brutal por sua autonomia afetiva. Ambas as narrativas, embora situadas em contextos específicos, transcendem o tempo e ecoam as lutas feministas por igualdade, respeito e pelo fim da violência contra a mulher.

A pesquisa nos mostra que a literatura de Lygia Fagundes Telles funciona como um instrumento de reflexão crítica e política, capaz de tensionar discursos e evidenciar contradições sociais. Seus contos não apenas retratam a realidade das mulheres brasileiras em um período de efervescência feminista, mas também antecipam discussões urgentes, como o conceito de feminicídio, que só décadas depois seria reconhecido legalmente.

Por fim, este estudo reforça a potência da ficção como espaço de resistência e de diálogo com as ciências humanas, mostrando que a arte narrativa pode iluminar aspectos obscuros da experiência social e colaborar na transformação de mentalidades e estruturas.

Referências

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: 7. ed. Forense Universitária, 1995.

BOSI, Alfredo. "Narrativa e Resistência". *In*: *Itinerários*, n. 10, 1996. Revista do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas -- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas -- USP -- São Paulo/SP: 1996, p. 11-27.

GOHN, Maria da Glória. *Novas teorias dos movimentos sociais*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

TELLES, Lygia Fagundes. *Antes do baile verde*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

TELLES, Lygia Fagundes. "A Confissão de Leontina". *In*: TELLES, Lygia Fagundes. *A estrutura da bolha de sabão*: contos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao CNPq pela concessão da bolsa de Iniciação Científica que nos possibilita a realização do estudo; ao Programa de Iniciação Científica da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação da Universidade Estadual de Goiás.

A cultura negra, a diversidade etnico-racial e o racismo no Brasil

Sara Cristina de A. Santos[543]

Palavras-chave: cultura negra; identidade; diversidade étnico-racial e pesquisa.

Introdução

O presente estudo é parte da pesquisa, em andamento intitulada: O Ensino da História e Cultura Afrobrasileira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tem a finalidade de analisar os aspectos principais que identificam e caracterizam a influência dos povos africanos na constituição da cultura brasileira, como também as manifestações racistas, ainda marcante, ante essa população. Por meio desses processos de ensino e aprendizagem, pode-se analisar, identificar ações que conduzam à reconstrução da identidade da cultura étnico - racial, de forma justa e eliminar a desigualdade racial.

A Cultura Negra é parte constitutiva da formação da identidade brasileira, a qual é marcada por vários momentos históricos de luta popular em defesa de direitos, que garantem a dignidade, o respeito e a valorização desse grupo. Assim, as culturas de origens africanas manifestam-se por meio de diversas expressões tais como a literatura, religião, a arte, a culinária, a capoeira, a música, a dança, entre outras.

Objetivos

Analisar as principais propostas teóricas que abordam a cultura negra, a diversidade e o racismo no Brasil. As consequências do racismo no ambiente escolar. Verificar qual o papel da Literatura Negra nesse contexto.

[543] Graduanda do Curso de Pedagogia. Email: sarinhac2795@gmail.com.

Discussão

Nesse sentido, pensar em Cultura Negra significa refletir sobre os aspectos estéticos, os gostos alimentícios, ritmos e religiões, que se formaram a partir das 'marcas' que essa população propagou, contribuindo com a formação da cultura brasileira tendo em vista a diversidade existente.

> […] cultura é a capacidade simbólica de atribuir significados através dos modos de pensar, sentir, agir. Toda sociedade ou grupo social elabora estratégias para a interiorização de modelos culturais nos seus descendentes. É isto que garante a conservação das crenças e valores do grupo e, principalmente, a estima do grupo por si mesmo (Souza *et al*., 2005, p. 16).

A cultura é, pois, um símbolo para determinado grupo social, onde eles expressam o que eles pensam sobre determinada situação, eles expressam também o que eles sentem, e até as suas ações têm um significado, uma mensagem que eles querem passar para a sociedade, de modo geral. É uma forma desses grupos conservarem, mantendo vivo a sua historicidade, os seus valores, aquilo que eles acreditam.

> Não há cultura totalmente isolada. A comunicação propicia a troca de ideias e saberes. O dinamismo de uma cultura pode produzir impasses, questionamentos, conflitos, dúvidas. Da necessidade de acomodá-los surgem soluções, quase sempre parciais, que geram futuras demandas. Administrar diferenças passa pelo exercício de acolher as posições divergentes (Souza *et al*., 2005, p. 22).

Pode ser entendido que a cultura para ser perpassada é preciso ter a convivência, o diálogo, a troca de experiências, no coletivo, em grupo, com os vários grupos sociais. Assim, quando se tem essa 'troca' de vivências e experiências, é possível construir uma memória coletiva de vivências, conduzindo a novos conhecimentos e experiências. A partir da apropriação da cultura, a partir da percepção da existência das variadas identidades que norteiam a organização sociocultural da população brasileira.

No que se refere à Diversidade Étnico-racial brasileira, pode-se dizer que,

> […] estabelece grande conexão com técnicas, danças, crenças, saberes e sabores trazidos pelos africanos, que estão entranhados nesse país de maneira que a cultura afro–brasileira se faz aspecto fundamental da brasilidade, ou seja, da caracterização do que é próprio do Brasil (Gomes J., 2023, p. 17).

Entrando nesse âmbito, as práticas culturais que envolvem os povos afro-brasileiros estão relacionadas a sua identidade, bem como, o que aprenderam e vivenciaram, ao longo do processo de desenvolvimento e de aprendizado. As diferenças físicas, as características corporais, os gostos musicais e culinários, aliadas aos variados costumes, utilizados, contribuem para a intensificação das diversidades existentes no país.

O que se percebe é que a miscigenação no território brasileiro é evidente ao nosso redor, as diferenças físicas, as características do cabelo, os gostos musicais e culinários, os costumes, as crenças etc. De acordo com o IBGE[544]:

> Consideraram-se cinco categorias para a pessoa se classificar quanto à característica cor ou raça: **branca, preta, amarela** (compreendendo-se nesta categoria a pessoa que se declarou de raça amarela), **parda** (incluindo-se nesta categoria a pessoa que se declarou mulata, cabocla, cafuza, mameluca ou mestiça de preto com pessoa de outra cor ou raça) e **indígena** (considerando-se nesta categoria a pessoa que se declarou indígena ou índia) (Grifos do autor).

Desse modo, só há uma definição em relação às categorias de cor e raça quando o próprio indivíduo se autodefine e indica a que grupo ele pertence e se autodeclara. Nessa perspectiva, "cada sociedade e cada grupo étnico em particular é regido por mitos, ritos, cultos, hábitos e costumes que configuram as regras de convivência social" (Michaliszyn, 2024, p. 81).

A diversidade étnico-racial está relacionada a vários povos, cada grupo com a sua diferença que se caracteriza pela sua expressão oral (várias línguas), construindo a linguagem

[544] Fonte: IBGE, Mundo Negro, 2015. Disponível em: https://mundonegro.inf.br/pesquisa-doibge-revela-pretos-e-pardos-tem-novo-aumento-proporcional/. Acesso em: 10 maio 2025.

(fala), de origem africanas para o vocabulário brasileiro, as religiões que se caracterizam pelos rituais, missas e cultos, como também, as tradições que é bem singular o de cada grupo, como ações relevantes para o desenvolvimento social, intelectual e cognitivo de cada um no meio em que vive.

> O racismo brasileiro desmobiliza as vítimas, diminuindo sua coesão, ao dividi-las entre negros e pardos. Cria a ambiguidade dos mestiços, dificultando o processo da formação de sua identidade quando, ainda não politizados e conscientizados, muitos deixam de assumir sua negritude e preferem o ideal do branqueamento que, segundo creem, oferecia vantagens reservadas à branquitude (Kon; Abud e Silva, 2017, p. 40).

Nesse sentido, é provável que a pessoa que sofre práticas de violência, opta por não se apresentar como ele é, com o seu jeito de ser, de se vestir, de ter a sua participação mais ampla na sociedade, podendo, desse modo 'adotar' gostos e costumes característicos do 'branqueamento' com receio de sofrer preconceito e de não ser aceito(a).

Metodologia

Para a realização deste estudo realizou-se Pesquisa Bibliográfica, a qual está inserida em todo o processo investigativo, tendo como objetivo aprimorar e contribuir para o conhecimento referente aos assuntos estudados.

Esse tipo de pesquisa constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. […] Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Nesse sentido, buscou-se coletar informações em obras já publicadas, buscar bases teóricas, por meio de livros, artigos científicos, teses, dissertações, revistas, leis e outras fontes confiáveis, e assim, o pesquisador pode tirar algumas conclusões, acerca do tema estudado.

Conclusão

Do exposto pode-se enfatizar que a diversidade étnico racial conduziu ao surgimento a variadas ações racistas no país, desde a época colonial, quando houve trágicas violências contra os escravizados africanos e os indígenas, quando a mão de obra era desvalorizada e a exploração era constante pelos colonizadores, os portugueses. Essas situações degradantes que aconteceram séculos atrás construiu ideias racistas contra o indivíduo negro (racismo), fazendo com que a pessoa perca as forças, em relação a se defender contra uma ação racista, tanto verbal como física, podendo causar certa 'confusão', dificultando o indivíduo negro de compreender a formação da sua identidade e até de aceita- lá.

Desse modo, faz-se necessário, então, desconstruir os estereótipos relacionados aos mesmos, a partir de vivências coletivas e individuais mais conscientes, com vista a respeitá-los e valorizá-los, enquanto seres sociais, por meio de um 'olhar' mais expressivo acerca das características de cada indivíduo, de forma ampla nas instituições sociais e, especificamente, no interior dos órgãos normativos vinculados, principalmente, à cultura e à educação.

Referências

GOMES JÚNIOR, Jorge Luiz. *Culturas africanas e afro-brasileiras*. Salvador: EDIFBA, 2023. 57 p. v. 10. Disponível em: documento em pdf. Acesso em: 10 maio 2025.

KON, Noemi Moritz; ABUD, Cristiane Curi; SILVA, Maria Lúcia Da. *O racismo e o negro no Brasil*: questões para a psicanálise. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017. 304 p. Disponível em: documento em pdf. Acesso em: 10 maio 2025.

MICHALISZYN, Mario Sergio. *Relações étnico-raciais para o ensino da identidade e da diversidade cultural brasileira.* 2. ed. Curitiba, PR: Intersaberes, 2024. *E-book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 7 maio 2025.

SOUZA, Andréia Lisboa de. *et al*. *De olho na cultural:* pontos de vista afro-brasileiros. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2005. 196 p. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/ceao-ufba/20170829030905/pdf_237.pdf . Acesso em: 10 maio 2025.

A arte como caminho para o ensino de ciências na educação infantil

Sumaya Miguel José[545]
Cibele Pimenta Tiradentes[546]

Introdução

A Arte, enquanto linguagem de comunicação, configura-se como um recurso pedagógico relevante para a compreensão de conceitos científicos, sobretudo na Educação Infantil. Ao possibilitar que as crianças expressem suas percepções e hipóteses sobre o mundo natural de maneira simbólica, sensorial e criativa, a Arte amplia as formas de aprendizagem e estabelece vínculos significativos entre experiência e conhecimento (Barbosa, 2012).

Nesse contexto, a integração entre Arte e Ciências na educação básica favorece o desenvolvimento da curiosidade, da capacidade de observação e do pensamento crítico desde os primeiros anos escolares. Para Cachapuz (2020), essa articulação não apenas humaniza o processo de ensino-aprendizagem, como também aproxima os estudantes de temáticas sociocientíficas, tais como o cuidado com o meio ambiente e o uso responsável da tecnologia, em consonância com a perspectiva Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa concepção ao destacar a importância de práticas pedagógicas que incorporem diferentes formas de comunicação, entre elas as artísticas, como estratégia para promover uma educação integral (Brasil, 2017). Assim, metodologias que aproximam Arte e Ciências contribuem para a formação de sujeitos que desenvolvem, de forma articulada, dimensões cognitivas, estéticas e éticas.

Este estudo delimita-se à análise de metodologias interdisciplinares que articulam Arte e Ciências em turmas de Educação Infantil (crianças de 4 a 5 anos), com foco em instituições

[545] Graduanda do Curso de Pedagogiga. E-mail: sumaya.miguel@gmail.com.
[546] Orientadora e Docente da Universidade Estadual de Goiás. Mestre em Ciências Ambientais e Saúde. Cibele.tiradentes@ueg.br.

públicas de Anápolis (GO). A pesquisa prioriza atividades práticas como pintura, teatro de sombras e modelagem, fundamentadas na perspectiva Arte e Ciência e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Do ponto de vista metodológico, a investigação terá abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. Serão analisadas propostas pedagógicas desenvolvidas em contextos escolares, considerando os registros das atividades, a produção artística das crianças e as observações do processo de aprendizagem. A análise buscará compreender de que forma as práticas artísticas contribuem para a construção de conceitos científicos, destacando indícios de curiosidade, experimentação, expressão simbólica e pensamento crítico.

A presente pesquisa tem como objetivo investigar o papel da Arte como mediadora no ensino de Ciências, analisando metodologias interdisciplinares e propondo atividades práticas que exemplifiquem tal integração. Para tanto, adota-se como referencial teórico as contribuições de Morin (1996) e de Costa e Almeida (2021), os quais evidenciam os benefícios dessa abordagem tanto para a alfabetização científica quanto para a formação de cidadãos críticos, criativos e reflexivos.

A relevância deste estudo decorre da necessidade de repensar o ensino de Ciências na Educação Infantil, de modo a torná-lo mais significativo e coerente com as demandas contemporâneas. Ferraz e Fusari (1993) já apontavam a Arte como uma linguagem fundamental nesse processo, permitindo à criança expressar-se e interpretar o mundo de forma singular. Nesse sentido, a integração entre Arte e Ciências amplia as possibilidades de aprendizagem e reconhece a criança como sujeito ativo na construção do próprio conhecimento, em uma perspectiva de educação integral, humanizadora e transformadora.

Desenvolvimento

Repensar o ensino de Ciências na Educação Infantil é uma necessidade contemporânea, considerando os desafios de tornar a aprendizagem mais significativa e articulada às experiências das crianças. Nesse contexto, a integração entre Arte e Ciências constitui uma

estratégia pedagógica que favorece o desenvolvimento integral dos estudantes, ampliando as possibilidades de compreensão do mundo natural e aproximando-os de questões sociais e culturais relevantes.

A Arte, entendida como linguagem simbólica, sensível e criativa, possibilita que as crianças expressem suas percepções e hipóteses acerca da realidade, contribuindo para a curiosidade, a observação sistemática e o pensamento crítico — habilidades essenciais ao processo de alfabetização científica. Como afirma Cachapuz (2020), essa articulação não apenas fortalece o aprendizado conceitual, mas também promove uma formação mais humanizada, ao aproximar os estudantes de questões socio científicas em consonância com a perspectiva Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS).

De igual modo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressalta a importância de práticas pedagógicas que integrem múltiplas linguagens, entre elas a artística, como forma de garantir uma educação integral (Brasil, 2017). Assim, ao valorizar a expressividade, a experimentação estética e a investigação científica de forma articulada, a escola responde aos desafios da educação contemporânea e reconhece a criança como sujeito ativo na construção do próprio conhecimento.

A Arte constitui uma linguagem essencial para que a criança possa expressar sentimentos, emoções e conhecimentos de maneira criativa (Santos; Costa, 2021). Ferraz e Fusari (1993) destacam que o contato com experiências artísticas permite à criança construir sentido sobre o mundo, desenvolvendo habilidades cognitivas, afetivas e motoras. Kishimoto (2008) acrescenta que o brincar, intrínseco às atividades artísticas, inspira imaginação, cooperação e construção coletiva de conhecimento.

Além de sua função expressiva, a Arte atua como instrumento cognitivo, promovendo experimentação concreta e representação simbólica. Tais práticas favorecem noções espaciais, matemáticas e científicas, integradas ao desenvolvimento emocional e social da criança (Barbosa, 2018). Ostrower (2010) enfatiza que a prática artística é um processo contínuo de descoberta de si e do mundo, justificando sua centralidade no currículo da Educação Infantil.

Chapuz (2020, p. 96) complementa, afirmando que "a arte e a ciência usam habilidades similares: ver e fantasiar", evidenciando que atividades artísticas estimulam observação, análise e representação simbólica. Lowenfeld e Brittain (1970) destacam que atividades como riscar ou modelar concretizam ideias abstratas, permitindo às crianças externalizar pensamentos e hipóteses. Essa perspectiva é reforçada no desenvolvimento socioemocional, uma vez que a Arte favorece empatia, cooperação e expressão emocional, criando ambientes seguros para a experimentação (Vygotsky, 2007; Almeida, 2019; Fernandes, 2016).

A articulação entre emoção, cognição e criatividade é central para práticas educativas contemporâneas. Damásio (2012, p. 45) destaca que razão e emoção são inseparáveis, sendo fundamentais para processos cognitivos complexos. Mandolini e Serrano (2021) apontam que a criatividade envolve originalidade, imaginação e ressignificação, evidenciando a interdependência entre emoção e expressão artística na construção do conhecimento.

Na Educação Infantil, estratégias como teatro de sombras, exploração sonora e modelagem favorecem a aprendizagem integrada, alinhadas à BNCC (Brasil, 2017). Contudo, a eficácia dessas práticas depende da formação docente, que deve contemplar habilidades artísticas, mediadoras e interdisciplinares (MandolinI; Serrano, 2021).

O professor, na Educação Infantil, desempenha um papel central como mediador do aprendizado, atuando não apenas como transmissor de conteúdos, mas como facilitador do desenvolvimento criativo, cognitivo e socioemocional das crianças (Fernandes, 2016; Damásio, 2011).

Nesse contexto, a mediação docente assume múltiplas dimensões: primeiramente, o educador precisa conectar de forma explícita os saberes de Arte e Ciências, demonstrando que a criatividade não se limita às expressões artísticas, mas permeia todas as áreas do conhecimento, inclusive na construção de conceitos científicos, na observação de fenômenos e na resolução de problemas (Cachapuz, 2020).

Ao integrar essas áreas, o professor oferece aos alunos experiências interdisciplinares que incentivam a exploração, a investigação e a formulação de hipóteses, fortalecendo habilidades essenciais à alfabetização científica desde os primeiros anos escolares.

Além disso, a valorização do processo criativo é fundamental na prática pedagógica. O professor deve compreender que o aprendizado na Educação Infantil ocorre de forma exploratória e experimental, sendo as tentativas, os erros e as descobertas componentes centrais desse processo. Valorizar o percurso de criação mais do que o resultado final permite que as crianças desenvolvam autonomia, confiança, capacidade de resiliência e pensamento crítico, ao mesmo tempo em que estimulam a imaginação e a inventividade (Lowenfeld; Brittain, 1970; Mandolini; Serrano, 2021). A atenção a esse processo também contribui para a construção de repertórios cognitivos e sensoriais, fundamentais para a compreensão integrada de conceitos científicos e artísticos.

Outro aspecto essencial da mediação docente é a criação de ambientes educativos seguros, inclusivos e acolhedores, onde a diversidade de pensamentos seja respeitada e a expressão individual seja incentivada. Nesses espaços, as crianças sentem-se encorajadas a explorar ideias, testar hipóteses e interagir com materiais variados, sem receio de julgamento, favorecendo o desenvolvimento socioemocional, a cooperação e a empatia (Fernandes, 2016; Vygotsky, 2007). A mediação também envolve observar atentamente cada criança, reconhecendo suas particularidades, potencialidades e ritmos de aprendizagem, ajustando estratégias pedagógicas para atender às necessidades individuais e coletivas.

Por fim, a atuação do professor como mediador exige formação contínua, criatividade própria e sensibilidade pedagógica. É necessário que o docente compreenda a relação intrínseca entre razão, emoção e criatividade, identificando formas de articular teoria e prática de modo a estimular experiências significativas e integradas de aprendizagem (Damásio, 2011; Mandolini; Serrano, 2021). Nesse sentido, o professor não apenas conduz a aprendizagem, mas também se posiciona como exemplo de comportamento criativo, incentivando as crianças a explorar, errar, refletir e reconstruir conhecimentos, preparando-as para atuar como sujeitos ativos e críticos na sociedade (Fernandes, 2016; Cachapuz, 2020).

Essa postura do professor potencializa a aprendizagem significativa, promove desenvolvimento socioemocional e prepara crianças para enfrentar desafios complexos, estimulando autonomia, criatividade e pensamento crítico.

Considerações finais

Pensar a Arte junto com as Ciências na Educação Infantil é pensar numa forma de ensino mais viva, próxima do jeito como as crianças realmente aprendem: brincando, testando, errando, criando e se expressando. Quando a gente abre espaço para que pintura, teatro de sombras, modelagem ou até a simples exploração de sons façam parte das aulas, a criança não só entende melhor os conceitos científicos, mas também se sente parte do processo, como alguém que constrói o próprio conhecimento.

A pesquisa e as reflexões mostraram que a Arte não é só enfeite ou passatempo dentro da escola. Ela é linguagem, é descoberta, é emoção, e quando caminha ao lado das Ciências, abre caminhos para uma aprendizagem mais significativa. Nesse sentido, o papel do professor é essencial: mediar, incentivar, respeitar o tempo de cada criança e enxergar valor no processo, e não apenas no produto final.

No fundo, integrar Arte e Ciências é uma forma de preparar nossas crianças para o mundo de hoje: um mundo que pede criatividade, pensamento crítico, sensibilidade e cooperação. Ao valorizar essa união desde cedo, damos às crianças mais ferramentas para se expressarem, para se posicionarem e para enxergarem a ciência não como algo distante, mas como parte da vida delas.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. *Tecnologia na escola*: implicações para o currículo e a formação de professores. São Paulo: Loyola, 2019.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Infância, educação e direitos humanos.* Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 28 set. 2025.

CACHAPUZ, António. *A necessária renovação do ensino de ciências.* São Paulo: Cortez, 2020.

COSTA, Maria da Conceição; ALMEIDA, Jorge. *Arte, ciência e educação*: diálogos possíveis. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

DAMÁSIO, António. *O livro da consciência*: a construção do cérebro consciente. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DAMÁSIO, António. *O erro de Descartes*: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DAVIES, Dan; HOWE, Alan. *Creativity in early childhood education.* Londres: Routledge, 2010.

FERNANDES, Natália. *Educação Infantil*: fundamentos e práticas. Curitiba: CRV, 2016.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. *Metodologia do ensino de arte.* São Paulo: Cortez, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Brincar e suas teorias.* 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2008.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora.* São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MANDOLINI, Laura; SERRANO, Fernando. *Criatividade e educação*: práticas e reflexões contemporâneas. Porto Alegre: Penso, 2021.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 2010.

SANTOS, Ana Lúcia; COSTA, Adriana. *Arte na infância*: expressividade, imaginação e conhecimento. São Paulo: Cortez, 2021.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente.* 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

História Ambiental do Cerrado
Ocupação, Exploração e a Atual Crise Hídrica e Climática

Victor Massimiliano Setti da Penha[547]
Lisa Gomes Moreira Silva[547]
Luis Carlos de Oliveira[547]
Luiz de Souza Dias[547]
Andreia Marquezan[548]

Introdução

O Cerrado brasileiro, conhecido como “caixa d’água do Brasil”, possui relevância estratégica para a manutenção do equilíbrio hídrico nacional, abrigando nascentes que alimentam as principais bacias hidrográficas da América do Sul. Entretanto, ao longo do tempo, esse bioma foi submetido a intensos processos de transformação, impulsionados pela expansão da fronteira agrícola, pela urbanização acelerada e por políticas de desenvolvimento que privilegiaram a exploração econômica em detrimento da conservação ambiental.

A crise hídrica e climática que se intensifica no século XXI não pode ser compreendida de forma isolada, mas como resultado de escolhas históricas que modificaram profundamente a dinâmica do Cerrado. Nesse sentido, a História Ambiental se apresenta como campo de investigação capaz de articular temporalidades, analisando como práticas sociais, decisões políticas e modelos de produção influenciaram a atual vulnerabilidade dos ecossistemas.

O presente estudo tem por objetivo examinar a trajetória de ocupação e exploração do Cerrado, com ênfase em Goiás, estado que concentra parcela significativa desse bioma e enfrenta graves desafios ligados ao desmatamento e à redução da disponibilidade hídrica. Ao

[547] Graduandos do Curso de História da UnUCSEH. E-mails: settivictor@gmail.com. lcoliveira2603@gmail.com. luizsdias@gmail.com. lisagomesms@gmail.com.
[548] Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de História Mestre em Território e Expressões Culturais do Cerrado pela Universidade Estadual de Goiás E-mail: andreiamarquezan@ueg.br.

situar a problemática no cruzamento entre História e meio ambiente, busca-se evidenciar a urgência de políticas de preservação não apenas como imperativo ecológico, mas como condição para a sustentabilidade social, cultural e econômica. Além disso, compreender os processos históricos de transformação do Cerrado é passo essencial para repensar práticas sociais e estratégias de gestão ambiental.

Referencial teórico-metodológico

A investigação insere-se no campo da História Ambiental, que, conforme assinala Worster (1991), busca compreender a interação entre sociedades humanas e natureza em múltiplas dimensões econômicas, políticas e culturais. Essa perspectiva permite analisar o Cerrado como espaço de disputas históricas, em que interesses econômicos têm frequentemente se sobreposto à preservação de seus recursos.

Autores como Diegues (2000) e Dean (1996) ressaltam que a conservação da natureza no Brasil esteve condicionada a projetos de desenvolvimento que priorizaram o crescimento econômico, gerando contradições entre exploração produtiva e proteção ambiental. Essa leitura é reforçada por estudos mais recentes, como os de Klink e Machado (2005) e dados do IPCC (2021), que apontam o Cerrado como bioma altamente vulnerável às mudanças climáticas, sobretudo em razão do desmatamento contínuo e da perda de biodiversidade.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa é qualitativa, de caráter bibliográfico e documental. Foram utilizadas obras clássicas da História Ambiental, legislações ambientais brasileiras e relatórios técnicos do IBGE e do Ministério do Meio Ambiente, além de publicações recentes sobre a crise hídrica. Essa triangulação possibilita uma análise crítica e interdisciplinar, adequada ao escopo de um trabalho reflexivo no campo das ciências humanas.

Resultados e Discussão

O histórico de ocupação do Cerrado revela um processo cumulativo de exploração e degradação. No período colonial, o bioma foi visto sobretudo como espaço de passagem e de exploração mineral, associado à coleta de recursos da fauna e flora locais. Ainda que essa utilização fosse limitada em comparação a outros biomas, já promovia alterações nas paisagens naturais.

A partir do século XX, a interiorização do desenvolvimento e a implementação de políticas estatais voltadas à integração territorial intensificaram o uso do Cerrado. A construção de Brasília e os programas de modernização agrícola das décadas de 1960 e 1970 transformaram extensas áreas em fronteiras agrícolas, consolidando o bioma como espaço privilegiado para o agronegócio. Esse processo implicou a difusão da monocultura, o uso massivo de agrotóxicos e a mecanização intensiva, resultando em perda de biodiversidade e em significativa redução da capacidade de recarga hídrica.

Nas décadas recentes, Goiás tem se destacado como um dos estados mais afetados por tais transformações, devido à expansão das lavouras de soja, milho e cana-de-açúcar. Essa dinâmica compromete não apenas a disponibilidade de água, mas também os modos de vida de comunidades tradicionais, como quilombolas, indígenas e pequenos agricultores, que enfrentam dificuldades de acesso a recursos hídricos e sofrem pressões territoriais. Assim, a crise hídrica assume também uma dimensão social, evidenciando a desigualdade na distribuição de seus impactos.

Estudos do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC, 2021) e do IBGE (2019) apontam que a supressão da vegetação nativa reduz drasticamente a infiltração da água no solo, afetando nascentes e aquíferos fundamentais para o abastecimento urbano e rural. Portanto, a crise hídrica vivida no Brasil não é fruto apenas de fatores climáticos, mas a consequência de escolhas históricas orientadas por interesses econômicos notadamente imediatistas.

Considerações finais

A análise histórica do Cerrado demonstra que a atual crise hídrica e climática está diretamente vinculada a decisões políticas e práticas de exploração que moldaram o território ao longo dos séculos. A expansão da fronteira agrícola, a modernização produtiva e a ausência de políticas efetivas de preservação ambiental fragilizaram a função estratégica do bioma como regulador hídrico.

A História Ambiental contribui para evidenciar a natureza cumulativa desses impactos, mostrando que os problemas atuais resultam de escolhas reiteradas que priorizaram ganhos econômicos em detrimento da sustentabilidade. Reconhecer essa trajetória é fundamental para construir alternativas mais justas e eficazes de enfrentamento da crise hídrica.

Conclui-se que proteger o Cerrado é uma exigência histórica, social e política, indissociável da garantia de direitos fundamentais e da manutenção da qualidade de vida das presentes e futuras gerações. Além de medidas de conservação, torna-se imprescindível integrar educação ambiental, fortalecimento de comunidades locais e políticas públicas que conciliem produção e preservação. Dessa forma, reforça-se a urgência de repensar o modelo de ocupação do bioma, alinhando-se ao debate nacional e internacional sobre a superação da crise hídrica e climática.

Referências

BRASIL. *Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012***.** Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 maio 2012.

DEAN, Warren. *A ferro e fogo*: a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DIEGUES, Antonio Carlos Sant'Ana. *O mito moderno da natureza intocada.* 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

IBGE. *Biomas e sistema costeiro-marinho do Brasil*: compatível com a escala 1:250 000. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

IPCC – Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas. *Climate Change 2021*: Impacts, Adaptation and Vulnerability. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

KLINK, Carlos Alberto; MACHADO, Ricardo Bezerra. Conservação do Cerrado brasileiro. *Megadiversidade*, v. 1, n. 1, p. 147-155, 2005.

WORSTER, Donald. Para fazer história ambiental. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 198-215, 1991.

O livro didático tem sexo? Questões de gênero e sexualidade em livros didáticos de língua inglesa do ensino médio no PNLD 2026

Welington Alves de Oliveira
Ariovaldo Lopes Pereira

Introdução

O livro didático não está imune aos diferentes discursos que circulam socialmente, ele é atravessado por discursos que não se limitam meramente ao viés educacional, com isso tais discursos alcançam aspectos ideológicos, sociológicos e políticos conforme destacam Melo, Barbosa e Lima (2021). O livro didático é uma ferramenta importante dentro da educação pública brasileira, é mais do que um instrumento pedagógico, desempenha um papel político e social também. Neste sentido, é preciso ter uma visão crítica a respeito de como ele pode atuar, reforçando ou subvertendo discursos e ideologias através de textos, imagens ou exercícios. Nesse sentido, torna-se imprescindível observar como diferentes subjetividades são representadas nele, como, por exemplo, as identidades transexuais.

A opção por investigar discursos sobre gênero, sexualidade e transexualidade no PNLD 2026, Ensino Médio na área de língua inglesa dentro de estudos do campo da linguagem demonstra ser pertinente e necessária, dada a histórica marginalização sofrida por esse grupo, tanto no âmbito educacional quanto em outros espaços sociais de forma intensa e continuada. No Brasil, como na maior parte dos países em processo de desenvolvimento e, sem leis consistentes, indivíduos que não se identificam com o padrão binário – masculino/feminino – têm enfrentado segregação, discriminação e diferentes formas de violência ao longo do tempo, incluindo a violência simbólica, conceito desenvolvido por Pierre Bourdieu (2007), que destaca como certas práticas sociais perpetuam a exclusão de grupos marginalizados, muitas

vezes de forma sutil e invisível, mas que também se manifesta como violência física e psicológica.

Essa pesquisa vai investigar, a partir de uma análise discursiva, baseando-se na Análise Discurso Crítica (ADC), como as questões de gênero e sexualidade, considerando-se principalmente se a transexualidade, é manifestada ou negada nos livros didáticos de língua inglesa do PNLD 2026 a 2029, uma vez que esses novos livros devem estar alinhados com as novas propostas do Ensino Médio. Busca-se ainda compreender como as formas de abordagem de questões de gênero e sexualidade por livros didáticos podem ou não contribuir com a formação crítica de cidadãos e cidadãs.

Referencial teórico

A Análise do Discurso Crítica (ADC) tem sido amplamente utilizada para investigar como os discursos se materializam a partir de ideologias políticas e culturais, revelando formas de poder e dominação que se manifestam por meio da linguagem, como salientado por pesquisadores da área, tais como Daniella Corcioli Azevedo Rocha (2019) e Leandro de Oliveira Bitencourt e Maria Helena Barros de Oliveira (2023). Isso decorre do fato de que tal abordagem, conforme Norman Fairclough (2003), põe em relevo o papel da linguagem como prática social, permitindo uma compreensão ampliada de como as relações de poder são mantidas ou contestadas através do discurso.

Tanto Fairclough (2003; 2008) quanto Gee (2014) argumentam que o discurso não é apenas um reflexo da realidade social, mas uma ferramenta ativa na construção dessa realidade, influenciada por fatores ideológicos/políticos e historicamente estabelecidos. Partindo de tal perspectiva, a ADC permite analisar como determinados grupos ou identidades são sistematicamente segregados, marginalizados ou silenciados por discursos que perpetuam estruturas de dominação, como o machismo, o racismo ou a heteronormatividade compulsória, criando categorias e rótulos que demarcam o que seria "normal" e "anormal".

Uma vez que se assume essa perspectiva crítica para a análise discursiva em torno dos livros do PNLD, busca-se entender como a representatividade e a visibilidade ou

invisibilidade da população transexual são construídas – ou, quase sempre negada sua existência – no contexto educacional. Sendo assim, de acordo com Van Dijk (2015), os discursos educacionais não são neutros, sendo produzidos dentro de um campo de disputas ideológicas e de poder que moldam a forma como certos grupos sociais são representados, especialmente aqueles que historicamente enfrentam preconceito e exclusão, como a população transexual.

Foucault (1999; 2008; 2013) destaca que o discurso pode ser um recurso instrumental para o controle social, regulando comportamentos e identidades de maneira sutil ou explícita, dependendo do momento histórico e das bases ideológicas em curso. Assim o preconceito contra a diversidade sexual manifesta-se também por formas de violência simbólica, como a exclusão discursiva, reforçando a invisibilidade de grupos marginalizados.

Butler (2013) afirma que gênero é algo performativo, ou seja, é um papel aprendido socialmente de acordo com determinada cultura e que a sexualidade é fluida e não necessariamente se alinha ao gênero ou sexo biológico, ela afirma ainda que normas de gênero devem ser desconstruídas a fim de permitir que as pessoas tenham vidas mais livres e diversas.

Metodologia

O estudo que se almeja realizar traz em si uma perspectiva de caraterização exploratória. A abordagem metodológica utilizada no estudo pode de maneira sintetizada ser classificada como sendo de natureza documental e qualitativa e justifica-se pela geração de dados, bem como sua análise e interpretação (Prodanov; Freitas, 2013). Uma vez que se busca analisar a construção discursiva sobre um tema específico, consequentemente tem-se a necessidade de se valer de uma abordagem qualitativa expondo no transcorrer do processo de análise os principais pontos observados sobre a temática proposta.

A busca fundamentada no estudo de documentos possibilita o pesquisador analisar o contexto no qual o material didático elabora uma construção discursiva em volta dos conceitos de gênero/sexualidade/transexualidade poderá trazer avanços para futuros estudos dessa natureza e que tenham a mesma temática ou outras correlacionadas.

A fonte documental é resultante da pesquisa documental (Ludke; André, 1986; Bogdan; Biklen, 1994) a ser utilizada na elaboração da dissertação, fundamenta-se nos textos, sejam escritos ou imagéticos, bem como nas diferentes atividades constantes dos livros didáticos, compondo dessa maneira, o escopo e *corpus* da análise pretendida.

Para a análise do material selecionado, utilizaremos a abordagem da Análise do Discurso Crítica (ADC), conforme proposta por Norman Fairclough. A metodologia permite explorar como os discursos acerca de gênero/sexualidade/transexualidade – a diversidade de uma forma geral – manifestam-se na diagramação do livro didático, nos textos, nas imagens, fotos e atividades de uma forma geral.

Além da ADC, problematizações sobre gênero, sexo e sexualidade trazidas em Problemas de Gênero da filósofa estadunidense Judith Butler servirão de base para a análise e interpretação dos dados obtidos e também do filósofo Michel Foucault em História da sexualidade - Vol. 1: A vontade de saber.

Considerações finais

Primeiramente já foi feita a seleção dos livros didáticos que fazem parte do PNLD 2026 a 2029.

Os próximos passos serão a análise detalhada do material selecionado e o relacionamento do referencial teórico, com o intuito de compreender como são/ocorrem as representações de gênero e sexualidade no material didático.

Devo salientar que essa é uma pesquisa em andamento, assim sendo muito do que foi dito aqui ainda se encontra em fase preliminar, como, por exemplo, a pesquisa de material e construção de repertório bibliográfico.

Referências

BITENCOURT, Leandro de Oliveira; OLIVEIRA, Maria Helena Barros de. 'Meninos vestem azul e meninas vestem rosa': Análise do Discurso Crítica sobre a 'ideologia de gênero'no Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos. *Saúde em Debate*, v. 47, n. spe1, p. e9092, 2023.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico***.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRANDÃO, Helena H.N. *Introdução à análise do discurso.* Campinas: UNICAMP, 1998.

BRASIL. Programa do livro. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro. Acesso em: 07 ago. 2025.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*: feminismo e subversão de identidade. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social.* Brasília: Editora UnB, 2008.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica.* Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade* - Vol. 1: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FREITAS, Lúcia Gonçalves de. *Violência de Gênero, Linguagem e Direito*: Serviço Social. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

GEE, James Paul. *An introduction to discourse analysis*: theory and method. New York: Routledge, 2014.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa.* 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e análise do discurso.* Tradução Sírio Possenti. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 20215.

MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva; MOREIRA, Darlinda; OLIVEIRA, Cristiane Coppe de. Educação para as relações étnico-raciais na EJA. EJA em países lusófonos. *Diversidades, Desigualdades e Justiça Social*, p. 117-120, 2022.

OLIVEIRA, Maria Regina de Lima Gonçalves; PEREIRA, Ariovaldo Lopes. "Disputar a 'nega'": uma análise da expressão popular na perspectiva dos estudos de gênero, discurso, raça. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 60, p. 96-104, 2021.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. Esforços decoloniais na (trans) formação docente: desestabilização e ressignificação de saberes hegemônicos em livros didáticos de língua inglesa. *Revista Educação em Questão*, v. 62, n. 72, 2024.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de discurso (para a) crítica:* o texto como material de pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores. 2011.

RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de discurso crítica e realismo crítico.* Implicações interdisciplinares. Campinas, SP: Pontes Editores. 2009.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e poder.* 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SOBRE OS ANAIS

Formato: 21,03x29,70

Tipologia: Arial

Número de Páginas: 1686

Suporte do livro: e-book

Todos os direitos reservados.

Universidade Estadual de Goiás

BR-153 – Quadra Área, Km 99 – 75.132-903 – Anápolis-GO

www.ueg.br / Fone: (62) 3328-4866

2025

UEG