

Formação Docente: Princípios e Fundamentos 2

**Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)**

Solange Aparecida de Souza Monteiro

(Organizadora)

Formação Docente: Princípios e Fundamentos 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof.^a Dr.^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof.^a Dr.^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F723	Formação docente [recurso eletrônico] : princípios e fundamentos 2 / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Formação Docente: Princípios e Fundamentos; v. 2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-369-9 DOI 10.22533/at.ed.699193005 1. Educação. 2. Professores – Formação. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná - Brasil

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

A problemática da formação docente é um fenômeno que, inegavelmente, encaminha-se para a necessidade de mudança nos programas formativos voltados para modelos meramente transmissores e burocráticos, uma vez que na atualidade a competência do profissional docente perpassa muito além das fronteiras disciplinares e dos procedimentos de transmissão do conhecimento. O formalismo que tem contornado a pedagogia de muitas de nossas universidades coloca o ensino em uma disposição ambígua, já que, por um caminho, ele é supervalorizado, a mera transmissão de conhecimentos tem sido o seu maior motivo de existência; de outro, ele é menosprezado, porquanto pesquisa, para muitos, é atividade inegavelmente mais nobre que ensino. Esse debate atravessa diariamente as portas da universidade e invade o cotidiano das escolas, tendo como porta-voz um professor planejado para ministrar aulas, aplicar provas, atribuir notas, aprovar ou reprovar os alunos. E por sua vez os alunos são vítimas de um sistema de ensino ultrapassado e reprodutor de ideologias dominantes, prosseguem toda a sua vida escolar na posição de receptáculos de conteúdo, ouvintes acomodados e repetidores de exercícios vazios de sentido e significado. Esse é um fato por nós conhecido, o qual requer ordenamentos políticos, econômicos e pedagógicos para assegurar o desenvolvimento de uma nova cultura docente. Cultura esta que demanda a presença da pesquisa como princípio científico e educativo.

Um dos aspectos fundamentais referentes aos profissionais da educação encontra-se inscrito no Título VI, artigos 63 e 67, da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) e, diz respeito à obrigatoriedade da valorização, bem como do seu aperfeiçoamento profissional. Desde então, a formação continuada dos professores tem sido objeto de interesse da pesquisa científica e do crescente investimento de governos em todas as esferas da administração pública. Investimento esse que no dizer de Gatti e Barretto (2009, p. 199), traduz-se num “ensaio de alternativas de formação continuada de professores”. Diante desse contexto legal, novos paradigmas têm orientado os programas de formação continuada, fortalecendo as linhas do aprimoramento profissional e da melhoria da qualidade da educação nas redes públicas. Em outras palavras, são vários os formatos e as modalidades desses programas, com vistas a manter o professor atualizado frente às demandas educacionais da contemporaneidade, em busca de uma escola melhor como garantia da inserção do aluno como cidadão de uma sociedade exigente em informação e conhecimento. Nesse sentido, a formação continuada, enquanto política pública, sugere o desenvolvimento de uma identidade profissional a ser construída pelo próprio professor por meio da pesquisa e da reflexão sobre sua prática pedagógica. Essa continuidade do processo de formação docente, a ser assumida pelos sistemas públicos de ensino, implica responsabilidade individual do professor, do Estado assegurando recursos para viabilizá-la e da sociedade, em termos de melhorias na qualidade da educação pública escolar.

A formação de professores é uma das temáticas que mais tem estado presente nas discussões sobre a educação brasileira no âmbito das escolas públicas do Brasil. Além da importância que vem sendo atribuída, em termos nacionais, o motivo desse destaque se prende a dívida do país em relação a uma educação escolar de qualidade para toda a população. Nesse contexto, insere-se ainda a precária formação dos professores e a perda de sua identidade profissional, o que dificulta a construção de uma escola democrática, de qualidade que vise a cidadania. Há uma preocupação por parte de gestores e educadores em relação à qualidade de ensino e a formação de professores.

Para Tardif (2002, p.112), a formação docente voltou-se para a prática a partir dos estudos desenvolvidos nos Estados Unidos, na década de oitenta, onde a sala de aula tornou-se importante objeto de investigação. A partir de então a prática docente passou a ser valorizada e investigada. No Brasil, esses estudos iniciaram-se na década de noventa. Tardif (2002, p.1140), considera que, inicialmente, a reforma educacional preocupava-se com a organização curricular. Enquanto, atualmente, preconiza-se os saberes docentes, a formação docente. Entendendo-se que esta é a melhor maneira de formar professores, a partir da análise da prática do outro. Sendo capaz de desenvolver no futuro professor capacidade crítico- reflexiva para interagir com o conhecimento, gerar novos saberes, e com isso, reconstruir a identidade do professor. A formação docente preocupa-se, cada vez mais, com a formação de uma nova identidade docente baseada em princípios éticos, investigativos, críticos e reflexivos.

Nesse sentido, considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação professores. Contudo, não se alcança esse objetivo de uma maneira espontânea. Não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, mecânica, não favorece esse processo. Para que ele se dê é importante que essa prática seja capaz de identificar os problemas, de resolvê-los. As pesquisas são cada vez mais confluentes, que esta seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma escola.

A valorização do saber docente, atual, vem provocando uma importante reflexão e pesquisa no âmbito pedagógico nos últimos anos. Tardif, Lessard e Lahaye (1991), afirmam que o saber docente é um saber “plural, estratégico e desvalorizado”. Plural porque constituído dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes profissionais e dos saberes da experiência. Estratégico porque, como grupo social e por suas funções, os professores ocupam uma posição especialmente significativa no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. Desvalorizado porque, mesmo ocupando uma posição estratégica no interior dos saberes sociais, o corpo

docente não é valorizado frente aos saberes que possui e transmite. Muitas explicações que podem ser dadas para essa realidade. Os vários setores da atividade humana passam por significativas mudanças que se concretizam em novas configurações da ordem econômica e política relacionada ao conhecimento, às vinculações pessoais, às comunicações, entre outras, que trazem consequências muito diretas para a educação escolar. Tais mudanças afetam de maneira particular a formação de professores, área que se situa não só no âmbito do conhecimento, mas também da ética, em que estão em jogo entendimentos, convicções e atitudes que compõem o processo de preparação docente.

A identidade do professor é um processo que reúne a significação social da profissão, a revisão das tradições, a reafirmação das práticas consagradas com as novas práticas, o conflito entre a teoria e a prática, a construção de novas teorias. Este é um processo contínuo que envolve um ciclo entre construção e reconstrução permanente que tem como princípio o caráter questionador, crítico e reflexivo que o professor deve assumir. Esta constante reformulação da identidade profissional do professor, apesar de constante, tem um tempo certo para acontecer; passa por um período de acomodação, desacomodação e reacomodação, para que possa ser assimilado, e só então, vivido e experimentado. É fundamental observar que a identidade do professor é uma só, constituída pela sua identidade pessoal e sua identidade profissional.

Os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores. Entretanto, por mais que a escola seja afetada nas suas funções, na sua estrutura organizacional, nos seus conteúdos e métodos, ela se mantém como instituição necessária à democratização da sociedade. Por isso, o tema da formação da identidade de professores assume no Brasil de hoje importância crucial. Não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar. Num momento político-social e educacional como o que enfrentamos no Brasil hoje, de clara hegemonia do projeto atual, essas questões não podem deixar de estar presentes na agenda da formação continuada de professores. Questões de fundo como “que tipo de sociedade?” Não podem estar ausentes do debate e cotidiano dos professores, junto com a análise crítica das reformas educativas que vêm sendo proposta. A formação da identidade profissional dos professores deve ser alicerçada em sua capacidade de se resignificar, de pesquisar, de questionar e estar constantemente refletindo sobre a práxis, sobre seus saberes e fazeres, reconhecendo seu papel na melhoria social, dentro do que lhe compete. Neste processo a identidade profissional dos professores interfere no trabalho docente pois, um ciclo ininterrupto de resignificação, de busca constante, de conflitos e descobertas. O que não se confunde com a falta de identidade profissional, ou a perda desta identidade. Conclui-se que a formação da identidade destes

profissionais é diferenciada das dos professores das áreas específicas por alguns fatores ora positivos, ora negativos e que dão certa especificidade a identidade destes profissionais. Fatores como a feminilização desta profissão, os baixos salários, a formação em nível médio na modalidade magistério de grande parte do corpo docente (o que esta mudando com o investimento na formação superior destes profissionais, mas ainda de modo restritivo, pois não se formam Pedagogos, e sim professores de séries iniciais com formação superior, o que além de limitar sua atuação, restringe seu currículo às habilidades pertinentes a docência), o reconhecimento da importância desta modalidade de ensino versus o investimento precário para este setor educacional e as constantes intervenções políticas, além da idade e das necessidades sociais e econômicas da clientela a que é destinado o serviço educacional neste setor, são apenas alguns destes fatores. A cobrança social é muito grande e muitas vezes o professor das séries iniciais se vê descaracterizado sua identidade para atender às necessidades de seus alunos, para que, somente então, possa realizar seu trabalho (não que isso não aconteça com professores de outras áreas, mas a pressão exercida é diferenciada em função da pouca idade da clientela). Sua identidade embora esteja em constante processo de resignificação deve ter bases sólidas, para não se perder e sucumbir as pressões, interferências e modismos tão frequentes em seu trabalho. Conclui-se afirmando que, junto com as enormes contribuições que essas novas tendências têm trazido para repensar a questão da formação da identidade de professores, é necessário também estarmos conscientes de seus limites e silêncios. Temos de estar conscientes da necessidade de articular dialeticamente as diferentes dimensões da profissão docente: os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, éticos e histórico-culturais.

Abre o livro o artigo A PROVA ESCRITA COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DOS PRIMEIROS ANOS DA BAIXADA SANTISTA, os autores Cícero Guilherme da Silva,, Everton Gomes Silva, Maria Alves de Souza Filha, Nilcéia Saldanha Carneiro, Patrícia Scatolin Teixeira Diniz, buscam identificar qual o sentido da prova escrita para estudantes dos primeiros anos do ensino médio; analisar se tais avaliações têm relevância significativa para o aprendizado do estudante; verificar se os estudantes veem esse tipo de avaliação como aprendizagem formativa e emancipadora, ou se apenas cumprem com as políticas e práticas estabelecidas pelas instituições e pontuar quais as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes em sua formação no início do ensino médio na relação sobre a forma de avaliar do professor. Na perspectiva de compartilhar o artigo NA “COMPARTILHANDO SABERES: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL”, os autores, Alexandre Montagna Rossini, Amanda Ribeiro Vieira, Juliana Cristina Perlotti Piunti, Plínio Alexandre dos Santos Caetano, buscam descrever o projeto “Compartilhando Saberes” desenvolvido pela Equipe de Formação Continuada de Professores do Campus

Sertãozinho do IFSP. No sentido de indagar o artigo ¿PARA QUÉ SIRVEN LAS HUMANIDADES MÉDICAS? CONSIDERACIONES SOBRE LA MEDICIÓN DE SU IMPACTO, a autora Isabel Morales Benito tem o propósito tratar de una rama del saber que se ha ido implantando en los últimos años y que se crece, caya vez con mayor impulso, tanto en el ámbito de la investigación como en su aplicación para la educación médica. Na perspectiva de inovar p artigo APRENDIZAGEM EM AMBIENTE DE INOVAÇÃO NO IFSP: RELATO SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA (OBG), os autores Rafaela Fabiana Ribeiro Delcol, Lucas Labigalini Fuini, Elias Mendes Oliveira, buscam relatar a experiência de participação do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus São João da Boa Vista, na 3ª. Olimpíada Brasileira de Geografia (OBG), realizada desde 2015, detalhando os aspectos concernentes às estratégias de ensino-aprendizagem mobilizadas para participação dos alunos na edição de 2017. No artigo METODOLOGIA ATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE CONCEITOS MATEMÁTICOS, os autores Sabrina Sacoman Campos ALVES e Elton Lopes da SILVA Buscam relatar uma experiência de um curso de formação continuada, vivenciado no primeiro semestre de 2017, com professores da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental de um colégio da rede privada de ensino da cidade de Marília/SP. No artigo A autonomia docente no contexto de uso dos sistemas privados de ensino, as autoras Tatiana Noronha de Souza Maristela Angotti, buscam apresentar parte de uma pesquisa em andamento, cujo objetivo é analisar o conhecimento de professoras de pré-escola sobre a proposta pedagógica para a educação infantil, no contexto de uso de um Sistema Privado de Ensino – SPE. No artigo A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS GEOMÉTRICOS POR MEIO DO RECURSO DO DESENHO GEOMÉTRICO: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA, os autores Robinson Neres de Oliveira e José buscaram por meio da pesquisa de Mestrado cujo título é "Contribuição do Desenho Geométrico na apropriação de conceitos geométricos". No artigo A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: RELACIONANDO A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PROFISSIONAL, o autor Heitor Luiz Borali buscam pesquisar sobre o processo de avaliação e suas dimensões, analisando seus contextos como um instrumento para a investigação de problemas de aprendizagem como objeto que pode conduzir discriminação, a negação e a exclusão. No artigo A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A UTONOMIA DO PROFESSOR, as autoras Lucimara Del Pozzo Basso e Marcia Reami Pechula buscam suscitar alguns apontamentos e provocações a respeito da BNCC e da implicação deste documento na autonomia do professor. No artigo A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA E A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES POR PROFESSORES ATUANTES NUM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, os autores Francine de Paulo Martins Lima, Helena Maria Ferreira, Giovanna Rodrigues Cabral, Daiana Rodrigues dos

Santos Prado Buscou investigar a constituição da docência e os saberes mobilizados por um grupo de professores, no âmbito de um programa de alfabetização de jovens e adultos. No artigo A DEFICIENCIA DE ENSINAR: FORMAÇÃO DOCENTE, INCLUSÃO E CONFLITOS NA ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA, os autores Rubens Venditti Júnior, Márcio Pereira da Silva, Milton Vieira do Prado Júnior, Amanda Scucuglia Cezar, Cristian Eduardo Luarte Rocha, Luis Felipe Castelli Correia de Campos Buscam pesquisar como os professores de EF em geral conseguem atender às necessidades dos Deficientes Intelectuais (DI), tendo em vista que a função do professor é ensinar de maneira eficaz e inclusiva, ao passo que ainda encontramos a carência de oportunidades e poucos oferecimentos de atividades ao público PCD, principalmente na especificidade da DI. No artigo a docência como profissão na sociedade midiática: implementação de projeto PIBID em escola pública PAULISTA, os autores Rosemara Perpetua Lopes, João Paulo Cury Bergamim, Eloi Feitosa buscam apresentar resultados de um projeto que teve como objetivo propiciar a aprendizagem da docência a alunos de um curso de Licenciatura em Física, desenvolvido em escolas estaduais de uma cidade do interior paulista, com foco nas especificidades do campo de atuação do professor e nas exigências atuais que pairam sobre esse profissional. No artigo A FORMAÇÃO ACADEMIA DE GINÁSTICA ARTÍSTICA NA LICENCIATURA DE UMA UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA, os autores Camila Fornaciari FELICI, Virginia Mara Próspero da CUNHA, Livia Roberta da Silva VELLOSO, os autores buscam analisar a prática pedagógica de um professor do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade do Vale do Paraíba, na disciplina de Ginástica Artística. No artigo A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DO SUDESTE GOIANO, as autoras Janaina Cassiano Silva, Priscilla de Andrade Silva Ximenes, Altina Abadia da Silva, Eliza Maria Barbosa buscam por meio de um projeto de extensão, com financiamento do PROEXT, que teve como objetivo promover um processo de avaliação, reflexão e socialização dos conhecimentos da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, ampliando as possibilidades de atuação da equipe pedagógica da educação infantil de um município do sudeste goiano. No artigo A FORMAÇÃO CONTINUADA E O CURRÍCULO NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, a autora Isabela Bilecki da CUNHA analisa os índices insatisfatórios de alfabetização dos alunos dos primeiros anos do ensino fundamental da rede municipal de São Paulo nos anos 2000 que levaram a adoção de propostas de formação docente com foco no processo de alfabetização e aquisição de habilidades na leitura e na escrita nas gestões de Marta Suplicy (2001-2004), com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), e de José Serra (2005-2006) e Gilberto Kassab (2006-2012) com o Programa “Ler e Escrever”. No artigo A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES POLIVALENTES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS, a autora Renata Nassralla Kassis buscou

examinar o conteúdo das falas de treze professoras polivalentes obtidas em encontros de Grupo Focal cujos dados foram interpretados à luz de Pimenta, Freire, Fusari e Silva Cruz, dentre outros. No artigo A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA A PARTIR DO TRABALHO COM O AMBIENTE ALFABETIZADOR, as autoras Francine de Paulo Martins Lima, Cláudia Barbosa Santana Mirandola, Helena Maria Ferreira buscam discutir as possibilidades de articulação teoria e prática na formação do professor alfabetizador a partir do trabalho com o tema ‘ambiente alfabetizador’. No artigo A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: OPORTUNIDADE PARA A INOVAÇÃO E MELHORIA DOCENTE EM PATRIMÔNIO URBANO E PLANEJAMENTO, os autores Daniel Navas-Carrillo, Ana Rosado, Juan-Andrés Rodríguez-Lora, María Teresa Pérez-Cano, buscam descrever o ciclo de melhorias implementado na disciplina de “Patrimônio Urbano e Planejamento” da licenciatura em Arquitetura da Universidade de Sevilha. No artigo A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA FACULDADE PRIVADA DO INTERIOR DO ESPIRITO SANTO, as autoras Sandra Maria Guisso e Geide Rosa Coelho, buscam investigar como o ensino de ciências está inserido no curso de pedagogia de uma faculdade privada do interior do Espírito Santo. No artigo A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LICENCIATURA, os autores Simone Guimarães Custódio, Irene Matsuno, Sebastião Raimundo Campos, Márcia M. D. Reis Pacheco, Suelene Regina Donola Mendonça, Marilza Terezinha Soares de Souza, buscaram através de entrevistas saber um pouco da trajetória profissional de professores que através dos relatos biográficos, contribuíram para configurar a sua vida pessoal e profissional. No artigo A INFRAESTRUTURA ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO GRANDE ABC, os autores Daniela Silva e Costa SANTANA, Elisabete Filomena dos SANTOS, Nanci Carvalho Oliveira de ANDRADE, Clarice Schöwe JACINTO, Paulo Sergio GARCIA Buscaram investigar e analisar a infraestrutura escolar de Educação Infantil da Região do Grande ABC. No artigo A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, os autores Ivair Fernandes de AMORIM e Eder Aparecido de CARVALHO o presente estudo busca evidenciar os principais conceitos presentes no regramento legal e institucional analisado assim como evidenciar lacunas e eventuais fragilidades. No artigo A LITERATURA COMO RECURSO FACILITADOR NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA DA CRIANÇA SURDA a autora Maria de Lourdes da Silva busca compreender como a literatura pode auxiliar a criança surda no processo de aquisição da leitura e escrita, dentro de uma proposta de ensino bilíngue. No artigo A ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO PELO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NOVATO: DESAFIOS, QUALIDADES E IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE, os autores Maisa ALTARUGIO e Samuel de SOUZA NETO busca identificar

e analisar as qualidades ou recursos pessoais (LE BOTERF, 2002) e profissionais (TARDIF, 2010) que são mobilizados e desenvolvidos por um docente universitário novato que assume, sem preparação ou formação prévia, a responsabilidade do papel de orientador de estágios supervisionados. O artigo A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE, os autores Francisca de Moura MACHADO, Eustáquio José MACHADO, Diego Viana Melo LIMA busca analisar as políticas de formação docente para a inclusão, com foco nas vozes dos professores do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. No artigo A PROPOSTA DE PIERRE MONBEIG, AROLD DE AZEVEDO E MARIA CONCEIÇÃO VICENTE DE CARVALHO PARA O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DA ESCOLA SECUNDÁRIA (1935), os autores João Luiz Cuani Junior e Márcia Cristina de Oliveira Mello . trata-se de pesquisa documental e bibliográfica desenvolvida por meio de localização e análise de fontes documentais, dentre elas o texto "O ensino secundário da Geografia", publicado no ano de 1935, na revista Geografia. No artigo A UTILIZAÇÃO DA ABORDAGEM POR PROJETOS NO ENSINO FUNDAMENTAL os autores Gabriela Correia da Silva Zulind Luzmarina Freitas, Carolina Zenero de Souza, Lilian Yuli Isoda buscou-se realizar o levantamento bibliográfico de estudos referentes a Projetos realizados em Escolas, em particular Projetos realizados por Professores de Matemática. No artigo A UTILIZAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ECOLOGIA, os autores Roberta Seixas, Denise Maria Margonari, Carolina Xavier Esteves, Paulo Rennes Marçal Ribeiro buscaram pesquisar novos modelos avaliativos, que pudessem proporcionar uma maior abrangência de questões a serem investigadas, que não fossem somente as de caráter formativo e científico, mas que oferecessem um olhar mais amplo acerca de pontos que poderiam ser desvelados por meio de construção de histórias em quadrinhos.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A PROVA ESCRITA COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DOS PRIMEIROS ANOS DA BAIXADA SANTISTA	
Cícero Guilherme da Silva Everton Gomes Silva Maria Alves de Souza Filha Nilcéia Saldanha Carneiro Patrícia Scatolin Teixeira Diniz	
DOI 10.22533/at.ed.6991930051	
CAPÍTULO 2	11
COMPARTILHANDO SABERES: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	
Alexandre Montagna Rossini Amanda Ribeiro Vieira Juliana Cristina Perlotti Piunti Plinio Alexandre dos Santos Caetano	
DOI 10.22533/at.ed.6991930052	
CAPÍTULO 3	22
¿PARA QUÉ SIRVEN LAS HUMANIDADES MÉDICAS? CONSIDERACIONES SOBRE LA MEDICIÓN DE SU IMPACTO	
Isabel Morales Benito	
DOI 10.22533/at.ed.6991930053	
CAPÍTULO 4	36
APRENDIZAGEM EM AMBIENTE DE INOVAÇÃO NO IFSP: RELATO SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA (OBG)	
Rafaela Fabiana Ribeiro Delcol Lucas Labigalini Fuini Elias Mendes Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.6991930054	
CAPÍTULO 5	49
METODOLOGIA ATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE CONCEITOS MATEMÁTICOS	
Sabrina Sacoman Campos Alves Elton Lopes da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6991930055	
CAPÍTULO 6	56
A AUTONOMIA DOCENTE NO CONTEXTO DE USO DOS SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO	
Tatiana Noronha de Souza Maristela Angotti	
DOI 10.22533/at.ed.6991930056	

CAPÍTULO 7	67
A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS GEOMÉTRICOS POR MEIO DO RECURSO DO DESENHO GEOMÉTRICO: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA	
Robinson Neres de Oliveira José Roberto Boettger Giardinetto	
DOI 10.22533/at.ed.6991930057	
CAPÍTULO 8	79
A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: RELACIONANDO A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PROFISSIONAL	
Heitor Luiz Borali	
DOI 10.22533/at.ed.6991930058	
CAPÍTULO 9	95
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A AUTONOMIA DO PROFESSOR	
Lucimara Del Pozzo Basso Marcia Reami Pechula	
DOI 10.22533/at.ed.6991930059	
CAPÍTULO 10	106
A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA E A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES POR PROFESSORES ATUANTES NUM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Francine de Paulo Martins Lima Helena Maria Ferreira Giovanna Rodrigues Cabral Daiana Rodrigues dos Santos Prado	
DOI 10.22533/at.ed.69919300510	
CAPÍTULO 11	118
A DEFICIÊNCIA DE ENSINAR: FORMAÇÃO DOCENTE, INCLUSÃO E CONFLITOS NA ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA	
Rubens Venditti Júnior Márcio Pereira da Silva Milton Vieira do Prado Júnior Amanda Scucuglia Cezar Cristian Eduardo Luarte Rocha Luis Felipe Castelli Correia de Campos	
DOI 10.22533/at.ed.69919300511	
CAPÍTULO 12	136
A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO NA SOCIEDADE MUDIÁTICA: IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETO PIBID EM ESCOLA PÚBLICA PAULISTA	
Rosemara Perpetua Lopes João Paulo Cury Bergamim Eloi Feitosa	
DOI 10.22533/at.ed.69919300512	

CAPÍTULO 13	149
A FORMAÇÃO ACADEMIA DE GINÁSTICA ARTÍSTICA NA LICENCIATURA DE UMA UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA	
Camila Fornaciari Felicio Virginia Mara Próspero Da Cunha Livia Roberta Da Silva Velloso	
DOI 10.22533/at.ed.69919300513	
CAPÍTULO 14	161
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DO SUDESTE GOIANO	
Janaina Cassiano Silva Priscilla de Andrade Silva Ximenes Altina Abadia da Silva Eliza Maria Barbosa	
DOI 10.22533/at.ed.69919300514	
CAPÍTULO 15	174
A FORMAÇÃO CONTINUADA E O CURRÍCULO NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Isabela Bilecki Da Cunha	
DOI 10.22533/at.ed.69919300515	
CAPÍTULO 16	185
A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES POLIVALENTES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS	
Renata Nassralla Kassis	
DOI 10.22533/at.ed.69919300516	
CAPÍTULO 17	200
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA A PARTIR DO TRABALHO COM O AMBIENTE ALFABETIZADOR	
Francine de Paulo Martins Lima Cláudia Barbosa Santana Mirandola Helena Maria Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.69919300517	
CAPÍTULO 18	215
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: OPORTUNIDADE PARA A INOVAÇÃO E MELHORIA DOCENTE EM PATRIMÔNIO URBANO E PLANEJAMENTO	
Daniel Navas-Carrillo Ana Rosado Juan-Andrés Rodríguez-Lora María Teresa Pérez-Cano	
DOI 10.22533/at.ed.69919300518	

CAPÍTULO 19	231
A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA FACULDADE PRIVADA DO INTERIOR DO ESPIRITO SANTO	
Sandra Maria Guisso Geide Rosa Coelho	
DOI 10.22533/at.ed.69919300519	
CAPÍTULO 20	242
A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LICENCIATURA	
Simone Guimarães Custódio Irene Matsuno Sebastião Raimundo Campos Márcia M. D. Reis Pacheco Suelene Regina Donola Mendonça Marilza Terezinha Soares de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.69919300520	
CAPÍTULO 21	254
A INFRAESTRUTURA ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO GRANDE ABC	
Daniela Silva e Costa Santana Elisabete Filomena Dos Santos Nanci Carvalho Oliveira De Andrade Clarice Schöwe Jacinto Paulo Sergio Garcia	
DOI 10.22533/at.ed.69919300521	
CAPÍTULO 22	265
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO	
Ivair Fernandes de Amorim Eder Aparecido de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.69919300522	
CAPÍTULO 23	278
A LITERATURA COMO RECURSO FACILITADOR NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA DA CRIANÇA SURDA	
Maria de Lourdes da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.69919300523	
CAPÍTULO 24	290
A ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO PELO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NOVATO: DESAFIOS, QUALIDADES E IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE	
Maise Altarugio Samuel De Souza Neto	
DOI 10.22533/at.ed.69919300524	

CAPÍTULO 25	301
A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE	
Francisca De Moura Machado Eustáquio José Machado Diego Viana Melo Lima	
DOI 10.22533/at.ed.69919300525	
CAPÍTULO 26	312
A PROPOSTA DE PIERRE MONBEIG, AROLDO DE AZEVEDO E MARIA CONCEIÇÃO VICENTE DE CARVALHO PARA O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DA ESCOLA SECUNDÁRIA (1935)	
João Luiz Cuani Junior Márcia Cristina de Oliveira Mello	
DOI 10.22533/at.ed.69919300526	
CAPÍTULO 27	321
A UTILIZAÇÃO DA ABORDAGEM POR PROJETOS NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Gabriela Correia da Silva Zulind Luzmarina Freitas Carolina Zenero de Souza Lilian Yuli Isoda	
DOI 10.22533/at.ed.69919300527	
CAPÍTULO 28	333
A UTILIZAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ECOLOGIA	
Roberta Seixas Denise Maria Margonari Carolina Xavier Esteves Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.69919300528	
SOBRE A ORGANIZADORA	346

APRENDIZAGEM EM AMBIENTE DE INOVAÇÃO NO IFSP: RELATO SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA (OBG)

Rafaela Fabiana Ribeiro Delcol

Instituto Federal de São Paulo, São João da Boa
Vista - SP

Lucas Labigalini Fuini

Instituto Federal de São Paulo, São João da Boa
Vista - SP

Elias Mendes Oliveira

Instituto Federal de São Paulo, São João da Boa
Vista - SP

RESUMO: O objetivo deste trabalho reside em relatar a experiência de participação do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus São João da Boa Vista, na 3ª. Olimpíada Brasileira de Geografia (OBG), realizada desde 2015. De forma mais específica, pretende-se detalhar os aspectos concernentes às estratégias de ensino-aprendizagem mobilizadas para participação dos alunos na edição de 2017. A OBG é um evento que acontece em conjunto com a Olimpíada Brasileira de Ciências da Terra (OBCT) e tem por objetivo principal despertar nos jovens estudantes o interesse pela Geografia e pelas Ciências da Terra, estimulando-os a pesquisar e questionar a curiosidade científica. Esse relato vai tratar da participação do IFSP-SBV nas duas primeiras fases (já que somente as equipes com resultado equivalente à medalha de ouro iriam para a terceira fase) da competição. A preparação para

os alunos foi por meio de oficinas de orientação e explanação sobre conteúdos da prova, organização de equipes e acompanhamento para a realização das provas online. Por ser a primeira participação no formato de provas por equipe, os resultados obtidos foram bastante satisfatórios: sete equipes alcançaram medalhas de prata e bronze no estado de São Paulo, sendo que a melhor delas obteve o 10º. lugar geral em um total de 276 equipes inscritas. A Olimpíada Brasileira de Geografia nos permitiu aprofundar alguns temas fundamentais sobre o conhecimento geográfico (físico e humano), inovando nos aspectos científicos, pedagógicos e didáticos.

PALAVRAS-CHAVE: Olimpíada Brasileira de Geografia, Estratégias de Ensino-Aprendizagem, Instituto Federal de São Paulo.

ABSTRACT: The objective of this study is to report the experience of participation of the Federal Institute of São Paulo (IFSP), São João da Boa Vista, in the 3rd. Brazilian Geography Olympiad (OBG), held since 2015. More specifically, it is intended to detail the aspects related to teaching-learning strategies mobilized for the participation of students in the 2017 edition. OBG is an event that happens together with the Brazilian Earth Sciences Olympiad (OBCT) and its main objective is to awaken

in the young students the interest in Geography and Earth Sciences, stimulating them to research and question scientific curiosity. This report will address IFSP-SBV participation in the first two phases (since only teams with a gold medal result would go into the third stage) of the competition. The preparation for the students was through workshops of orientation and explanation on contents of the test, organization of teams and accompaniment to the accomplishment of the online tests. As the first participation in the team format, the results were very satisfactory: seven teams achieved silver and bronze medals in the state of São Paulo, the best of which was the 10th. general place in a total of 276 registered teams. The Brazilian Geography Olympiad allowed us to deepen some fundamental themes about geographic knowledge (physical and human), innovating in scientific, pedagogical and didactic aspects.

KEYWORDS: Brazilian Olympiad of Geography, Strategies of Teaching-Learning, Federal Institute of São Paulo.

1 | INTRODUÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO

O objetivo deste artigo é tecer um relato de experiência sobre a participação do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus São João da Boa Vista (SBV), na 3ª. Olimpíada Brasileira de Geografia (OBG), evento este realizado desde 2015. De forma mais específica, pretende-se detalhar os aspectos concernentes às estratégias de ensino-aprendizagem mobilizadas para participação dos alunos na edição de 2017. A OBG é um evento que acontece em conjunto com a Olimpíada Brasileira de Ciências da Terra (OBCT) e tem por objetivo principal despertar nos jovens estudantes o interesse pela Geografia e pelas Ciências da Terra, estimulando-os a pesquisar e questionar a curiosidade científica.

Os referenciais teóricos aqui adotados se baseiam na concepção de pedagogia ativa, mencionada por Chakur (1995) a luz da teoria piagetiana. Nesse formato, possivelmente análogo às olimpíadas científicas, ao invés de priorizar conteúdos prontos e sua atomização, considera-se a livre organização feita pelo aluno e recorre à problematização que dá lugar à descoberta e à criação (ou reinvenção), salientando relações que favorecem a compreensão dos conteúdos e sua generalização. Outro aporte relevante é a consideração sobre olimpíadas científicas como ambientes de colaboração e competição que permitem alcançar objetivos intelectuais, afetivos e sociais. Adicionalmente, objetiva-se também aproximar naturalmente estudantes de uma área do conhecimento, relacionando-a com seu cotidiano; possibilitando a descoberta de novos talentos e criação de vínculos entre os alunos e a escola, enriquecendo valores afetivos como autoconfiança e a autoestima do aluno. Além disso, é um tipo de competição (no caso da OBG) que incentiva o trabalho em grupo e estratégias cooperativas de aprendizagem, manifestando-se como alternativa na busca pela qualidade da educação (SANTOS, et. al, 2015; QUADROS, et.al, 2013; NASCIMENTO, et. al, 2007).

A Olimpíada Brasileira de Geografia, organizada por instituições renomadas como Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade de Brasília (UnB), se desdobra em uma Etapa Competitiva (composta de duas fases *online* e uma presencial) e a Etapa Cooperativa (Pesquisa Local) aberta a todos os estudantes (<http://obgeografia.org/>). Em 2017, a organização e adesão ocorreu no formato de equipes de três alunos e um professor-coordenador de uma mesma escola. A primeira e a segunda fases foram provas objetivas a serem realizadas por equipe no qual é permitida a consulta de material. Cada prova apresentava 50 questões. Da terceira fase participam uma equipe de cada estado. Essas equipes são selecionadas com base nas duas primeiras fases e sua classificação. As equipes com os melhores desempenhos nas fases estaduais receberam certificados equivalentes a medalhas de ouro, prata e bronze. No ano de 2017, o IFSP-SBV contou com dois professores na coordenação do projeto e envolvimento de um total de 30 alunos de todas as séries do Ensino médio integrado ao técnico (do 1º. ao 4º. Ano), formando um total de 10 equipes.

Esse artigo discorre sobre a participação do IFSP-SBV nas duas primeiras fases (já que somente as equipes com resultado equivalente à medalha de ouro passam para a terceira fase) da competição, em 2017, no qual o processo de preparação dos alunos ocorreu por meio de oficinas de orientação e explanação sobre conteúdos da prova, organização de equipes e acompanhamento para a realização das provas *online*. Por ser a primeira participação no formato de provas por equipe, os resultados obtidos foram bastante satisfatórios: dentre as dez equipes participantes, sete alcançaram medalhas de prata e bronze na classificação do estado de São Paulo, sendo que a melhor delas obteve o 10º, de um conjunto de 276 equipes inscritas. A Olimpíada Brasileira de Geografia nos permitiu aprofundar alguns temas fundamentais sobre o conhecimento geográfico (físico e humano), inovando nos aspectos científicos, pedagógicos e didáticos.

2 | OLIMPÍADAS CIENTÍFICAS E A OLIMPÍADA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA

O termo olímpico remete tradicionalmente à disputa e competição no campo esportivo, cuja origem se deu na Grécia por volta de 2.500 a.C., tendo sua versão moderna ocorrida pela primeira vez na cidade de Atenas em 1896. As olimpíadas científicas, apesar de envolver competições e fases/etapas, testa habilidades intelectuais e não físicas. As primeiras competições escolares organizadas ocorreram no final do século XIX (ainda que registros de competições de conhecimento remetam ao século XVII), na Europa. A primeira competição denominada de Olimpíada de Matemática, envolvendo alunos do nível secundário, teria ocorrido na Hungria em 1894. A primeira olimpíada de alcance internacional foi realizada na Romênia, em 1959, sendo realizada até os dias atuais (ALVES, 2010, apud, CAMPAGNOLO, 2011).

No Brasil, as primeiras competições do gênero ocorrem em 1967, com a Olimpíada de Matemática do Estado de São Paulo, com duas edições e, dando lugar à Olimpíada Paulista de Matemática (OPM) que ocorre desde 1977. A primeira edição da Olimpíada Brasileira de Matemática ocorreu em 1979. As Olimpíadas Brasileiras de Astronomia e Física vieram ano depois, respectivamente em 1998 e 1999 (CAMPAGNOLO, 2011).

A tradição em torno de competições e olimpíadas escolares no Brasil e no mundo foi construída em torno das ciências exatas e da matemática. Quebrando esse paradigma e afirmando a possibilidade de se organizar a aprendizagem de conteúdos através de atividades similares destinadas a outras áreas do saber, passaram a ser mais comuns concursos e competições em áreas como Redação/Língua Portuguesa, Artes, História e Geografia. A Olimpíada Nacional de História do Brasil, por exemplo, já se encontra em sua 10^a. Edição (<https://www.olimpiadadehistoria.com.br/>).

Na Geografia, por exemplo, uma competição antecedente à OBG foi o Desafio “Viagem do Conhecimento” da revista *National Geographic Brasil* que foi realizado até 2013, com cinco edições consecutivas, organizado em etapa local, regional e nacional. As provas continham questões de conhecimento geral e específicas das áreas de Geografia humana e física. Segundo dados da organização, a edição de 2012 teria contado com a participação de 290 mil estudantes, representando 3.500 escolas públicas e particulares, aproximadamente (<https://www.youtube.com/watch?v=9nMIWyw2OrE>).

Modelo similar foi seguido pela competição Olimpíada Brasileira de Geografia, cuja primeira edição ocorreu em 2015, e obteve a participação de 25.719 alunos, envolvendo 853 escolas. Nessa primeira edição as provas eram enviadas ao professor coordenador que as imprimia e remetia, após respondidas, à organização. Já, em sua segunda edição, o evento contou com a participação de 35.893 alunos, abrangendo 1184 escolas. Nessa fase, as provas das etapas iniciais passaram a ser disponibilizadas online, com período de abertura e fechamento do sistema. A terceira fase, realizada em 2017, contou com a participação de 5.931 alunos agrupados em 1977 equipes distribuídas por 25 estados da federação. Essa aparente diminuição de inscritos pode ter ocorrido por alguns fatores constatados: cobrança de taxa de inscrição; demora na divulgação de datas de inscrição e regulamento, exigência de inscrições em equipes identificadas por nome. Importante salientar que cada escola poderia inscrever mais de uma equipe.

No ano de 2017 algumas novidades foram identificadas: a participação se deu em duas etapas *online* e uma etapa presencial; a organização para inscrição e realização foi em equipes de 3 alunos; cada equipe deveria arcar com um custo de R\$ 30,00 de inscrição; a III Olimpíada Brasileira de Geografia esteve vinculada à I Olimpíada Brasileira de Ciências da Terra (OBCT), etapa classificatória para a International Geography Olympiad (iGeo) 2018, que realizar-se-á na cidade de Québec (Canadá) entre os dias 31 de julho a 06 de agosto de 2018 (<http://obgeografia.org/iii-obg-2017-3/>).

A prova, em suas duas fases iniciais, apresentou 45 questões em cada prova, em um total de 90 questões. As questões eram todas objetivas e de múltipla escolha e foram elaboradas por assessores indicados das instituições organizadoras (Unifal, Unicamp e UnB). Sobre a comissão organizadora, o *site* do evento informa que se trata de ação voluntária de docentes e estudantes de instituições de ensino superior e que visa promover a aproximação do conhecimento escolar com o conhecimento científico.

O perfil das questões das provas da 1ª. e 2ª. fases (figuras 1 e 2) pode ser assim caracterizado: na 1ª. fase (*online*), a maior parte das questões versou sobre o temário amplo da Geografia humana, seguido pela subárea de Geografia física. Geografia humana e física totalizaram quase 80% do conteúdo das questões, sendo que a subárea de Cartografia aparece com 17% dos conteúdos. Na segunda fase esse padrão não se alterou muito, com 73% das questões oriundos das divisões temáticas mais tradicionais do conhecimento geográfico (Física e Humana). A mudança de uma fase para outra ocorreu com o significativo aumento das questões da área de “Meio Ambiente” (Questões ambientais, eixo transversal e interdisciplinar), que saiu do patamar de 4% e vai para 13%, incidindo mais que conteúdos de Cartografia. Aparecem questões também de difícil identificação com essas classificações, como uma identificada com o conteúdo “identidade cultural indígena”.

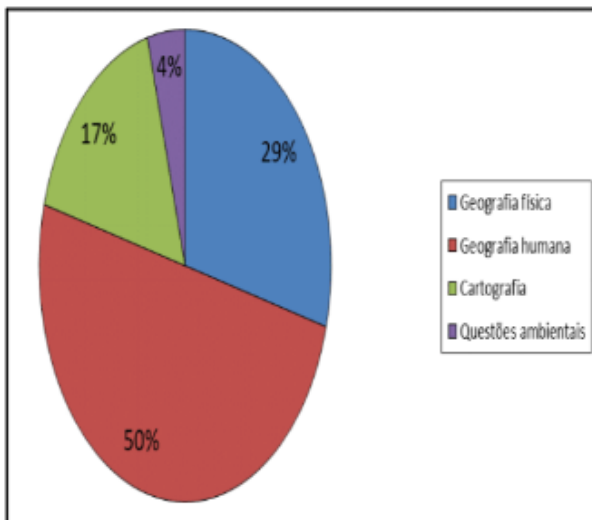


Figura 1. Gráfico com proporção da participação das áreas de conhecimento da Geografia nas provas da 1ª. fase da III OBG

Fonte: <http://obgeografia.org/>. Elaboração própria.

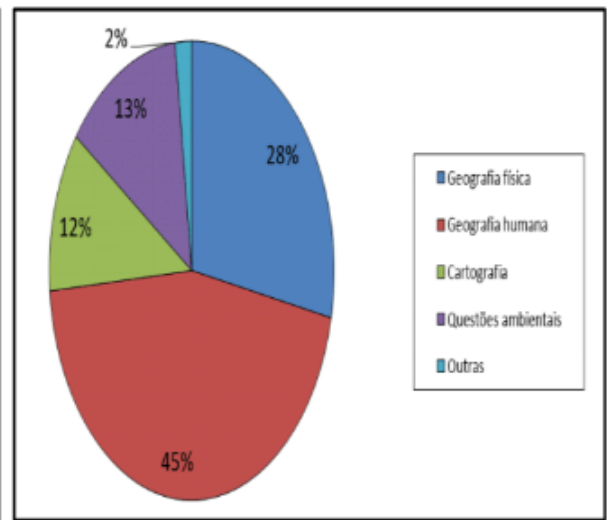


Figura 2. Gráfico com proporção da participação das áreas de conhecimento da Geografia nas provas da 2ª. fase da III OBG

Fonte: <http://obgeografia.org/>. Elaboração própria.

Em um corte mais vertical, identificamos as temáticas com incidência dentro das subáreas da Geografia (Figura 3). Na área de Geografia física, destacam-se conteúdos de Geologia (como tectonismo e vulcanismo), tendo grande aumento da 1ª. para a 2ª. Fase, e de Climatologia (condições atmosféricas, anomalias climáticas). Na área de Geografia humana, destacam-se as subáreas de Geografia urbana, Geopolítica e Geografia regional e da energia/recursos minerais. A área de Cartografia foi mais

regular, destacando os conteúdos de Escala e Fuso horário. A área de Meio ambiente, por ser mais transversal, dificulta um tratamento temático mais incisivo, mas apresentou questões variadas em conteúdo (ex.: áreas de preservação, impactos ambientais, preservação de mananciais). Nesse quesito, é possível que uma mesma questão possa estar inserida em mais de uma área quanto tem um enfoque multidisciplinar.

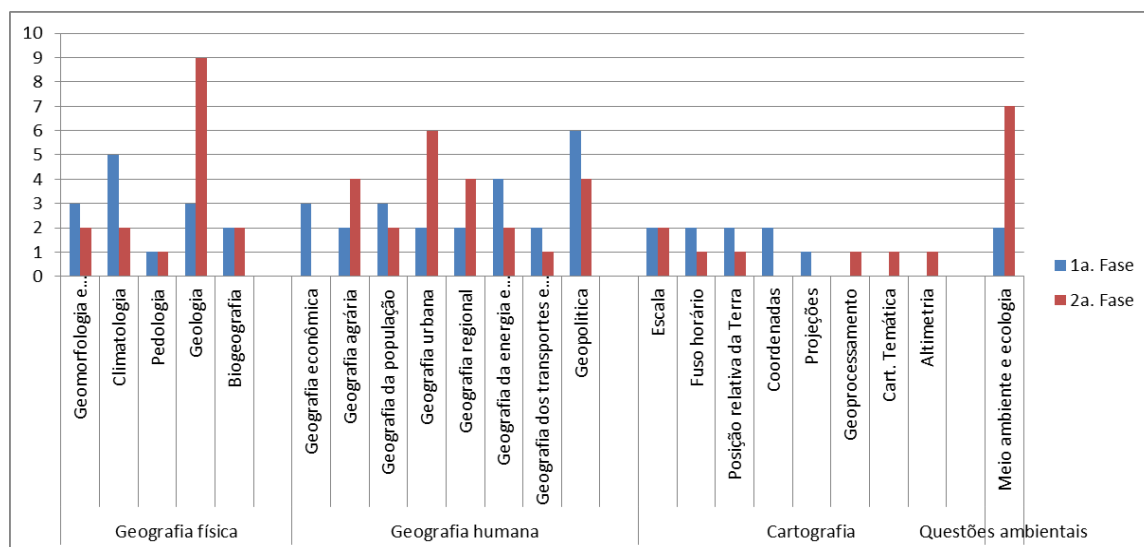


Figura 3. Gráfico com participação das subáreas do conhecimento geográfica nas provas da III OBG

Fonte: <http://obgeografia.org/>. Elaboração própria.

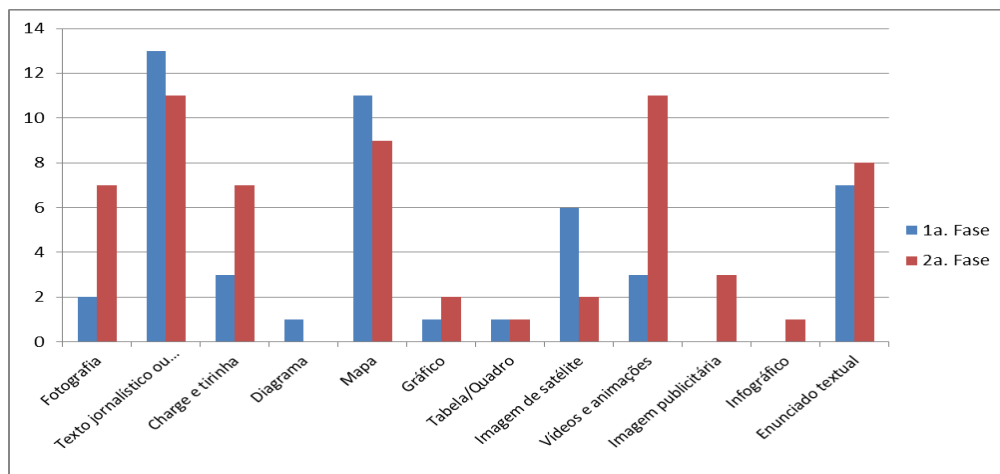


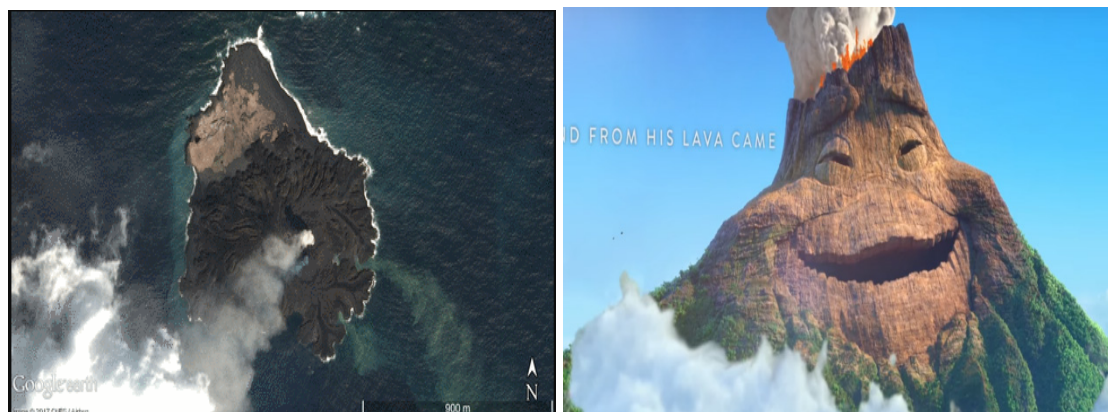
Figura 4. Tipo de recurso didático utilizado nas questões da III OBG

Fonte: <http://obgeografia.org/>. Elaboração própria.

Dentre os recursos didáticos mais utilizados para apresentar o conteúdo das questões, destacaram-se os trechos de textos jornalísticos e científicos, os mapas, enunciados textuais diretos e imagens fotográficas. Em geral, as provas optaram pela diversificação no uso de recursos textuais e imagéticos, apresentando-se bastante atrativas visualmente aos alunos. Isso permite desenvolver as potencialidades dos educandos em bases distintas da pedagogia tradicional, garantindo operatividade em um ambiente propícia à de ativação e exercício de estruturas cognitivas total ou

parcialmente elaboradas (CHAKUR, 1995).

Outro aspecto inovador foi o modelo de questão interativa. Em três questões da primeira fase e onze questões da segunda fase *online* as questões traziam vídeos e animações sugeridos para análise. Desse modo, cerca de 16,7% das questões da 1ª. e 2ª. fase exigiam interação e mobilização dos estudantes para sua resposta, pesquisando e interpretando o material de pesquisa sugerido. Tal recurso impeliu os alunos à interação com o material e à discussão de seu conteúdo à luz da questão proposta e das alternativas sugeridas, implicando também na uso de tecnologias multimídia como instrumento de motivação para reflexão.



Figuras 4 e 5. Imagens extraídas de vídeo (Lava, animação do estúdio Pixar) e animação utilizados como recursos didático na questão 23 da 2ª. Fase da III OBG que trata de tectonismo e vulcanismo.

Fonte: <http://obgeografia.org/>.

Na edição de 2017, foram inscritos representantes de 25 estados (Figura 2), sendo que a maior concentração de equipes inscritas ocorreu nas regiões Centro-Sul e Nordeste. Isso denota o que Santos e Silveira (2001) definem como o peso da Região concentrada (Sudeste, Sul e Centro-oeste) nos direcionamento dos fluxos e das redes no país devido à concentração de sistemas de engenharia, objetos técnicos e serviços especializados nessa região, com destaque para a infraestrutura de ciência, tecnologia e educação.

3 | A PARTICIPAÇÃO DO IFSP NA OBG

3.1 Estratégias De Engajamento E Aprendizagem

A participação dos alunos do campus de São João da Boa Vista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) decorreu da tradição de continuidade da escola em participar dessa competição (já que seria o 3º. ano consecutivo) e do interesse despertado pelos docentes e alunos em anos anteriores e durante o ano de 2017 pelo estilo de competição e interesse por conteúdos geográficos.

De 2015 a 2017 a adesão de alunos foi crescente. Em 2015, quatro alunos estiveram

envolvidos com a competição. Em 2016, foram 18 alunos participantes. E, em 2017, trinta alunos, divididos em dez equipes. Em um período de 2 anos, o interesse pela competição apresentou um crescimento significativo. Cada ano apresentou um formato de organização e comissão organizadora diferentes, ainda que algumas instituições como Unicamp e Unifal tenham participado da organização em todos os anos. O apoio em todas as edições foi do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Nos dois primeiros anos também estiveram participando da comissão organizadora Colégio particulares, como o Elite Pré-vestibular e o Sistema Ortogonal de ensino.

O que se manteve, em todas as edições, foi a premiação dos primeiros colocados com medalhas de ouro, prata e bronze e o tratamento da OBG como etapa classificatória e primeira para participação na International Geography Olympiad iGeo (<http://www.geoolympiad.org/>) e na International Earth Science Olympiad –IESO (<http://www.iesoinfo.org/>). No entanto, a fórmula de premiação foi sendo alterada durante os anos. Em 2015, os 5% primeiros, 10% segundos e 20% terceiros dos estudantes inscritos receberiam, respectivamente, medalhas de ouro, prata e bronze. Em 2015 a competição ocorreu em duas etapas: a primeira fase, nas escolas, determinando-se um tempo de liberação para impressão e envio de respostas pelo professor coordenador através dos cartões-resposta entregues pelos alunos; e a segunda fase, a etapa cooperativa, a congregação dos classificados na primeira fase em atividades a ser promovidas em local específico.

Em 2016, a competição manteve três etapas (sendo as duas primeiras, chamadas de competitivas, e a terceira, a cooperativa), não entanto, não estabeleceu ranqueamento por medalhas. A primeira foi uma prova disponibilizada na *internet*, individual e sem consulta, sendo que os dez primeiros por escola se classificavam para a segunda fase, também com prova online, individual e com supervisão do professor coordenador. A última fase foi realizada com equipes de três alunos e um professor tutor em local definido pela organização (geralmente o campus de uma das instituições envolvidas na organização).

A edição de 2017 manteve o formato de três fases, mas o caráter cooperativo permeou o competitivo em todas as etapas, pois, desde o início a realização de provas tinha que ser feita em equipes de 3 alunos e, a supervisão dos professores coordenadores foi possível em todas as etapas. No entanto, a última etapa não se pautou em atividade prática de resolução de problemas, mas sim foi aplicada outra prova de conhecimentos específicos. A atividade prática foi chamada de Plano de ação e cada escola interessada em participar gravava um vídeo relatando as etapas cumpridas na proposta de ação sugerida (tema: Geossítios).

Na edição de 2017, a primeira ação foi a **sensibilização** dos alunos para participação foi feita em sala de aula durante todo o mês de junho. Após explicado o regulamento, os estudantes faziam voluntariamente suas inscrições com um dos coordenadores. Por ser uma instituição com ensino médio integrado ao técnico com

duração de 4 anos, a amplitude de divulgação e de participação possível acaba sendo ampliada. No início do mês de julho foi enviado projeto do evento “III OBG” para o edital de Projetos universais do campus e conseguiu-se junto ao IFSP um subsídio que foi suficiente para custear as inscrições.

A segunda etapa foi a **preparação**, sendo oferecidas duas aulas para orientação sobre o estilo da prova, formato de questões e conteúdos mais cobrados. Ocorreram também horários de atendimento dos professores coordenadores para sanar dúvidas dos alunos, apresentar as equipes e fazer os alunos se entrosarem.

A terceira etapa foi a da **aplicação** da prova. A organização disponibilizou três dias para envio das respostas por equipe, sendo que cada qual tinha um nome e senha própria de identificação. As provas foram aplicadas durante o mês de agosto, tendo um intervalo de uma semana entre uma aplicação e outra. Foram reservados laboratórios de informática do IFSP e cada equipe agendava um horário específico, conforme sua disponibilidade, para cumprimento da prova. Os professores coordenadores se revezaram na supervisão dos trabalhos.

A partir da análise dos relatos dos participantes na OBG, podemos concluir que a atividade apresentou sentido e aprimoramento do processo de aprendizagem para os alunos - como será mostrado em seguida - permitindo que aplicassem os conhecimentos desenvolvidos na disciplina de Geografia.

Uma característica importante atribuída à III OBG e destacada pelos participantes foi a participação por equipes, ao invés do formato tradicional, individual das provas. Cada equipe composta de três integrantes, no qual, os professores agruparam os alunos de diferentes períodos do ensino médio integrado em cada uma dos times. Essa abordagem foi pensada nos efeitos positivos para a aprendizagem, como por exemplo a integração do grupo de alunos interessados em determinada área, incentivo à prática colaborativa, melhorar o comportamento do aluno perante resultados positivos e negativos. Tal abordagem foi relatada como positiva entre os participantes.

A experiência para mim foi muito boa, pois, os grupos foram sorteados e isso acabou fazendo com que nós conhecêssemos novas pessoas e conseqüentemente aprendêssemos a trabalhar junto com elas. A prova também foi interessante por abordar diferentes temas dentro da geografia e também por ela ter sido no computador e podendo fazê-la em diferentes momentos” (Natainá, 3 ano integrado em informática).

Uma das melhores experiências escolares que participei foi quando pude realizar a olimpíada de geografia no meu terceiro ano. No início da competição fiquei meio apreensível pois era uma experiência nova, e não conhecia direito os integrantes do meu grupo, em exceção a Sofia que era da minha sala, e por conta dessa falta de convívio não sabia como iria se nosso dialogo durante a prova, podendo assim interferir negativamente no seu resultado. Quando chegou o primeiro dia de prova fui apresentado aos meus colegas integrantes do grupo, e nesse dia já foi possível reconhecer como seria bom trabalhar com eles. No mesmo dia já conseguimos ter uma ótima interação e repasse de conhecimentos, pois possuíamos entre nós um aluno do

quarto ano de eletrônica, que conseqüentemente possuía um maior conhecimento sobre geografia. Graças a essa experiência consegui conhecer muitas pessoas, não somente do meu grupo mas também dos demais, além de adquirir um conhecimento de geografia em geral” (Gabriel Henrique, 3 ano integrado em eletrônica).

Assim, em uma competição de ensino, como a III OBG, utilizada como parte de uma estratégia didática voltada a apresentar conteúdos novos e interessantes aos alunos, bem como promover a integração entre os mesmos, através do objetivo da premiação da olimpíada, fica evidente os efeitos positivos tanto para a aprendizagem como para promover uma socialização entre os alunos.

Outra características atribuída à maioria das olimpíadas é o fato de que elas se baseiam na vontade do aluno de vencer desafios para motivá-los a estudar. Segundo, Campagnolo (2011) a base do processo educacional é a mesma para quase todas as olimpíadas, atribuindo à maioria das olimpíadas o fato de que elas se fundamentam na “vontade do aluno de vencer desafios para motivá-los a estudar” (CAMPAGNOLO, 2011, p. 14). Assim, as provas se estruturam em vários desafios, alguns de solução simples, outros de solução complexa que objetivam, através do desafio e da busca pelo resultado, estimular os estudantes para um estudo mais atencioso da área para a qual a olimpíada é voltada. Essas características também ficaram evidente nos relatos dos participantes.

Considero que foi importante principalmente para mim que era o último ano, então serviu como um preparatório para o Enem, e também o fator de ter montado equipes com pessoas de anos diferentes, serviu como um balanço para ver como estava meus conhecimentos sobre os assuntos contidos na prova” (Gabriele, 4 ano integrado em informática).

Primeiro, só de ter participado e feito a prova, já é um ponto positivo, pois com isso você ganha experiência de como que é o estilo de uma prova como essa, dos tipos de questões que caem, e do jeito que elas são. As questões que caem é um ótimo jeito para usar o raciocínio e lembrar dos conhecimentos que você já possui sobre geografia. Tem também o fato de que nos era permitido usar materiais de consulta para realizar a prova, como por exemplo a internet” (Bruno, 1 ano integrado em eletrônica).

Conseqüentemente, a partir dos relatos expostos acima, é possível identificar que a realização da III OBG certamente gerou efeitos educacionais muito positivos e importantes, tanto em relação a maior integração entre os alunos de diferentes períodos, como em motivação de enfrentar novos desafios.

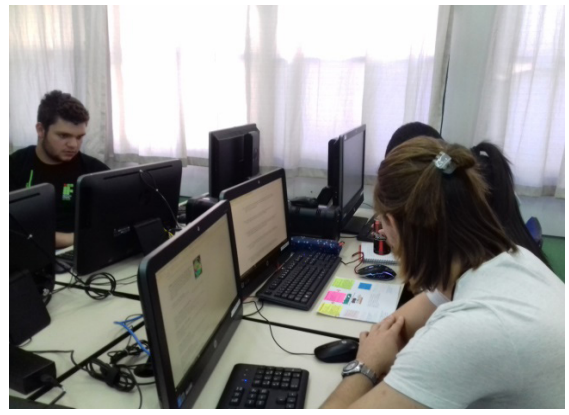


Figura 7 e 8 Equipes de alunos do IFSP-SBV analisando e resolvendo questões de forma cooperativa da III OBG, 1ª. Fase no Laboratório de Informática.

Fonte: acervo próprio.



Figura 9 e 10. Alunos resolvendo questões da prova e equipe de alunos concluindo prova da 2ª Fase da III OBG no Laboratório de Informática.

Fonte: acervo próprio.

A última etapa foi a de **divulgação dos resultados**, enviados pela comissão organizadora, e **classificação das equipes** participantes. Na edição 2017 o IFSP-SBV obteve resultados expressivos, chegando próximo da medalha de ouro que classificaria a equipe para a última fase. No Estado de São Paulo, com um total de 276 equipes inscritas, tivemos 7 equipes recebendo medalhas, sendo 3 com medalha de bronze e 4 com medalha de prata. Uma de nossas equipes inscritas, por problemas de agenda e transporte, desistiu de participar da competição já na primeira fase.

3.2 Resultados

Foram inscritos alunos de todos os períodos dos cursos técnicos integrados em Informática (vespertino) e Eletrônica (matutino), de turmas do 1º., 2º., 3º. e 4º. Anos, sendo 7 alunos oriundos dos 4º. anos, 12 alunos dos 3º anos, 4 alunos do 2º.ano e 7 do 1º. anos. Do total de inscritos pelo IFSP-SBV, 13 eram homens e 7 mulheres. O objetivo dos coordenadores foi o de mesclar alunos de diferentes salas nas equipes, propiciando a troca de conhecimentos e cooperação na realização das atividades. As fotos anteriormente expostas evidenciam o ambiente de concentração, mas, ao mesmo

tempo, de entusiasmo, alegria e motivação de realizarem as provas e responderem às questões em formato cooperativo. Essa situação fez muitos dos alunos participantes ficarem instigados a pesquisar informações e buscar soluções para questões de alto nível de complexidade, levando a geração de um conhecimento através da conquista da autonomia (CHAKUR, 1995).

Com relação aos resultados obtidos na III OBG, a melhor colocação ficou com a equipe Federal Energia (nº. de inscrição 2128), com a 10ª. Colocação geral no estado de São Paulo. Era possível que em algumas posições estivessem posicionadas mais de uma equipe devido ao empate na nota das fases anteriores. As outras posições e medalhas recebidas foram as seguintes: Federal Energia (13ª. colocação, Prata), Federal Positivo (15ª. Colocação, Prata), Federal Máximo (16ª. Colocação, Bronze), Federal Potência (17ª. Colocação, Bronze), Federal Força (23ª. Colocação, Bronze) e Federal Ápice (24ª. Colocação, Bronze).

4 | CONCLUSÕES

O envolvimento de estudantes em Olimpíadas científicas tem crescido no Brasil e quase todas as áreas do conhecimento passaram a organizar desafios e competições de conhecimento para o nível do ensino médio. A Geografia realiza suas Olimpíadas desde 2009, com o desafio “Viagem do Conhecimento” e, desde 2015, com a Olimpíada Brasileira de Geografia.

É importante considerar que essas competições estudantis apresentam dois vieses: o primeiro, como oportunidade de gerar aprendizagens significativas e levar professores e estudantes a experiências didáticas inovadoras, aplicando o conhecimento obtido em sala de aula e aproximando o conhecimento escolar do conhecimento e das práticas científica, gerando uma mudança de patamar qualitativo da educação. A sociabilidade pode levar à cooperação, e essa à autonomia do educando (CHAKUR, 1995). No entanto, tais eventos, se não organizados e planejados adequadamente, podem levar à competição desenfreada e a práticas individualistas, formatando a educação à uma visão mercantil e neoliberal em que os mais adaptados e bem-sucedidos sobrevivem e os demais fracassam (CAMPAGNOLO, 2011).

A OBG, realizada desde 2015, tem proposta alternar atividades competitivas e cooperativas desde seu início. Em sua última edição, todas as etapas foram realizadas com resolução de provas com questões de múltipla escolha. No entanto, o formato de organização para as provas em equipes propiciou a geração de cooperação em contextos competitivos, promovendo a socialização de conhecimentos por meio da prática do diálogo constante. A participação do IFSP-SBV desde o início desse projeto e a constante adesão e obtenção de resultados significativos demonstram que esse tipo de ação pedagógica, se bem organizadas, executadas e com adequado planejamento didático, promove aprendizagens significativas e estabelece um novo formato para

estudantes compreenderem conteúdos escolares e geográficos diversos de maneira lúdica, processual e ativa já que atingir a resposta correta envolve um ação planejada de pesquisa e ação, operando processos mentais e desafios concretos. Nesse sentido, projeta-se para o futuro, o aprimoramento do formato de participação na OBG com ações a ser desenvolvidas durante o ano, como sensibilização e planejamento, e a posteriori a reflexão sobre os resultados advindos com atividade desse gênero.

REFERÊNCIAS

CAMPAGNOLO, Júlio C. N. **O caráter incentivador das Olimpíadas de conhecimento: uma análise sobre a visão dos alunos da Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica sobre a Olimpíada. Monografia (TCC)**, Licenciatura em Física, UEL, Londrina/PR, 2011, 70p.

CHAKUR, Cilene R.de S. L. Fundamentos da prática docente: por uma pedagogia ativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, USP, FFCLRP, p. 37-52, fev./ago 1995.

NASCIMENTO, Márcio G. do N.; PALHANO, Danilo; OEIRAS, Janne Y. Y. Competições escolares: uma alternativa na busca pela qualidade em educação. In: **Anais do XVIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE)**, São Paulo: Mackenzie, 2007.

OBG. **Olimpíadas Brasileiras de Geografia**. Brasília/DF, 2018. Disponível em: <http://obgeografia.org/>. Acesso em: 15/04/2018.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino médio e suas tecnologias**. Brasília, 2000, p.109.

SANTOS, Eduardo F. da S.; PEDROSA, Vanessa M. D.; GUEDES, João F. da; MIRANDA, Márcia V. C. Olimpíadas científicas como ferramenta de difusão do conhecimento e aprendizagem aos alunos do município de Areia/PB. In: **Anais do II Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**, Natal/RN, 2016. Disponível em: <http://conedu.com.br/2016/index.php>. Acesso em: 25/03/2018.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. RJ: Record, 2001.

SOBRE A ORGANIZADORA

Solange Aparecida de Souza Monteiro - Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo campus São Carlos(IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: -Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-369-9

