

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

A Educação no Brasil e no Mundo: Avanços, Limites e Contradições 3



Atena
Editora
Ano 2020

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

A Educação no Brasil e no Mundo: Avanços, Limites e Contradições 3



2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Geraldo Alves

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

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

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano

Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª 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. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª 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. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
 Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
 Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
 Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
 Prof^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
 Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
 Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^a Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Prof^a Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
 Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Prof^a Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E24 A educação no Brasil e no mundo [recurso eletrônico] : avanços, limites e contradições 3 / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2020. – (A Educação no Brasil e no Mundo. Avanços, Limites e Contradições; v. 3)

Formato: PDF
 Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
 Modo de acesso: World Wide Web
 Inclui bibliografia
 ISBN 978-85-7247-933-2
 DOI 10.22533/at.ed.332202001

1. Educação. 2. Sociedade. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série.

CDD 370

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Ítaca

Se partires um dia rumo à Ítaca

Faz votos de que o caminho seja longo repleto de aventuras, repleto de saber.

Nem lestrigões, nem ciclopes, nem o colérico Posidon te intimidem!

Eles no teu caminho jamais encontrarás.

Se altivo for teu pensamento

Se sutil emoção o teu corpo e o teu espírito tocar

Nem lestrigões, nem ciclopes

Nem o bravio Posidon hás de ver

Se tu mesmo não os lewares dentro da alma

Se tua alma não os puser dentro de ti.

Faz votos de que o caminho seja longo.

Numerosas serão as manhãs de verão

Nas quais com que prazer, com que alegria

Tu hás de entrar pela primeira vez um porto

Para correr as lojas dos fenícios e belas mercancias adquirir.

[...] Tem todo o tempo Ítaca na mente.

Estás predestinado a ali chegar.

Mas, não apresses a viagem nunca.

Melhor muitos anos lewares de jornada

E fundeares na ilha velho enfim.

Rico de quanto ganhaste no caminho

Sem esperar riquezas que Ítaca te desse. [...]

(KAVÁFIS, 2006, p. 146-147)

Freud, em *O mal-estar da civilização*, obra renomada e publicada em inúmeras edições, defende que a civilização é sinônimo de cultura. Ou seja, não podemos desassociar a funcionalidade cultural em organizar um espaço, determinar discursos e produzirem efeitos.

Por vivermos em tempos em que só o fato de existir já é resistir, seria ingenuidade, tanto de assujeitamento, quanto social, acreditar que a cultura não vem produzindo a resistência, principalmente na diferenciação social. Entre estudiosos, um dos pontos mais questionáveis, entre pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento, é sobre o papel do professor como agente cultural, no espaço escolar, mas não podemos legitimar que a escola, bem como o professor, sejam os principais influenciadores. Há, no social, trocas dialógicas, enunciativas e discursivas que configuram e constituem o sujeito em meio sua adequação individual, ou seja, o acultramento perpassa por “muitas mãos”, instituições, sujeitos, ideologias que

atuam na formação estrutural.

De acordo com nossas filiações, determinamos culturas, determinamos não culturas, assim como afirma Bourdieu (1989), que responsabiliza essas legitimações aos próprios sujeitos que as vivem. Resistir seria, neste caso, transformar o mundo no qual estamos inseridos.

A escola precisa ser transformada, há muito tempo ela serve à legitimação da cultura dominante. É de fundamental relevância que a escola esteja cada vez mais próxima daqueles que são, de certa forma, o coração que a faz pulsar, da comunidade escolar que, ao garantir sua identidade cultural, cada vez mais se fortalece no exercício da cidadania democrática, promovendo a transformação da escola em uma escola mais humanizada e menos reprodutora, uma escola que garanta, valorize e proteja a sua autonomia, diálogo e participação coletiva. Assim, dentro dessa coletânea, buscou-se a contribuição do conceito de mediação como um possível conceito de diálogo para com as problemáticas anteriormente explicitadas.

O termo ensino e aprendizagem em que o conceito de mediação em Vigotsky (2009) dá início à discussão a uma discussão sobre mediação, que considera o meio cultural às relações entre os indivíduos como percurso do desenvolvimento humano, onde a reelaboração e reestruturação dos signos são transmitidos ao indivíduo pelo grupo cultural. As reflexões realizadas, a partir dos artigos propostos na coletânea, nos mostram que a validação do ensino da arte, dentro das escolas públicas, deve se fundamentar na busca incessante da provocação dos sentidos, na ampliação da visão de mundo e no desenvolvimento do senso crítico de percepção e de pertencimento a determinada história, que é legitimada culturalmente em um tempo/espaço.

A escola precisa fazer transparecer a possibilidade de relações sociais, despertar e por assim vir a intervir nestes processos. Se deve analisar de maneira mais crítica aquilo que é oferecido como repertório e vivência artística e cultural para os alunos, bem como se questionar como se media estas experiências, ampliar as relações com a arte e a cultura, ao contrapor-se ao exercício de associação exercido muitas vezes pela escola nas práticas de alienação dos sujeitos diante de sua realidade.

Todos, no espaço escolar, atuando de maneira mais contributiva como lugar propício para ressignificação, mediação, produção cultural e diálogos culturais, que articulados junto a uma política cultural democrática podem vir a construir novos discursos que ultrapassam os muros que restringem a escola a este espaço de dominação, legitimado pelo atual sistema. A escola, dentro desta perspectiva, passa a ser concebida como um espaço de dupla dimensão. Dentro desta concepção, os processos de mediação potencializam a práxis de um pensamento artístico e cultural. É, atuando atrelado ao cotidiano, em uma perspectiva de mediação, que parte destes pressupostos apresentados que a escola passa a adquirir um carácter de identidade, resistente à homogeneização cultural. A escola pode causar novas impressões, pode abrir seu espaço para novos diálogos e conversações.

É preciso, no entanto, despertar esta relação, desacomodar-se do que é

imposto. Muitos são os fatores que teimam em desmotivar, no entanto, está longe desta ser a 90 solução para um sistema educacional que precisa de maneira urgente ser repensado. Ao acompanhar a ação nestas escolas, foi impressionante observar como a movimentação contagiava todos, até mesmo aos que observavam a movimentação e curiosos passavam pelo espaço, alunos de outras turmas apareciam para ajudar e tudo era visto com grande expectativa. Os alunos que participaram do processo aparentavam estar realmente coletivamente envolvidos, e isso pode ser observado nos depoimentos. O movimento observado na montagem, na realização da exposição e na ação educativa foi surpreendente e demonstra que a escola carrega realmente consigo algo muito precioso, que é pouco valorizado, o cotidiano real, o qual não está incluso em documentos, a parte viva da escola.

A presente ação demonstrou que a escola pode tomar rumos diferentes dos quais ela é designada pelo sistema. Aponta que um destes caminhos é apostar nos processos de mediação cultural que partam do cotidiano dos sujeitos que constituem este espaço. Assim, os processos de mediação cultural atrelados ao conceito de cotidiano não documentado atuam como exercício de partilha do sensível e colaboram na formação da práxis de um pensamento artístico e cultural. Esta concepção aqui analisada remete à tomada de uma nova postura frente ao ensino da arte e a concepção de espaço escolar assinala à construção de narrativas que possam contribuir para a construção de uma escola menos determinista e mais humanitária. Ao se realizar uma ação como esta proposta, o espaço escolar permite uma participação ativa e democrática entre seus autores, possibilitando a troca de vivências e experiências na comunidade escolar, promovendo um diálogo que potencializa a produção cultural dos alunos. A mediação dos trabalhos pelos alunos foi, segundo os depoimentos, algo muito rica e satisfatória para eles, os quais se mostraram maravilhados ao poderem partilhar de suas criações e apresentá-las à comunidade escolar.

Na ação educativa os alunos mediam o processo criativo e estes momentos de mediação, em absoluto, se configuraram como exercícios de partilha do sensível, que carregados de significados possibilitam a troca e o contato com o outro. Diante do que aqui se faz exposto, nada se tem a concluir como algo pronto e acabado, assim o que se faz é concluir uma etapa, que se transformará em múltiplas possibilidades de novos fazeres, desta teia de retalhos cabe, por agora, apreciar a parte que foi tecida e refletir, para sem muito tardar, sair em busca de outros retalhos que possa quiçá, um dia, tornar-se uma trama densa da práxis educativa e artística.

Boa leitura!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A EDUCAÇÃO E A DITADURA MILITAR BRASILEIRA EM TEMPOS DE DISCURSO DE PÓS-VERDADE	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Débora Cristina Machado Cornélio Paulo Rennes Marçal Ribeiro Heitor Messias Reimão de Melo Maria Regina Momesso Andreza de Souza Fernandes Monica Soares Carlos Simão Coury Corrêa Valquiria Nicola Bandeira	
DOI 10.22533/at.ed.3322020011	
CAPÍTULO 2	11
A AUTOMEDICAÇÃO, HÁBITOS E RISCOS PARA A SAÚDE	
Ramona Raquel Silva dos Reis Dienifer Patricia Pippi Uliane Macuglia	
DOI 10.22533/at.ed.3322020012	
CAPÍTULO 3	19
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR A PROPOSTA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O PROCESSO DE DISCUSSÃO E HOMOLOGAÇÃO	
Juliana Duarte de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.3322020013	
CAPÍTULO 4	32
A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO ESTADO DO MATO GROSSO ACERCA DA INCLUSÃO	
Ruth Alves de Souza Robson Alex Ferreira Wanessa Eloyse Campos dos Santos Josielen de Oliveira Feitosa Sandra Simone Silva Cruz Meire Ferreira Pedroso da Costa Daiany Takekawa Fernandes Huana Caroline Alves da Silva Jucelia Maria da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.3322020014	
CAPÍTULO 5	44
A COMUNICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE GESTÃO NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE BRUSQUE/SC	
Edson Batistel Josely Cristine Rosa Trevisol Ricardo Pereira	

DOI 10.22533/at.ed.3322020015

CAPÍTULO 6 63

A CONCEPÇÃO SOCIOPSICOLÓGICA COMO FUNDAMENTO DO ENSINO DA INFORMÁTICA EDUCACIONAL ACESSÍVEL AOS ALUNOS CEGOS E COM BAIXA VISÃO INCLUSOS NA ESCOLA COMUM

Lucia Terezinha Zanato Tureck
Vandiana Borba Wilhelm

DOI 10.22533/at.ed.3322020016

CAPÍTULO 7 77

A CONFIGURAÇÃO DE TENDÊNCIAS E VERTENTES HISTORIOGRÁFICAS EDUCACIONAIS NA ATUALIDADE

Cássia Regina Dias Pereira

DOI 10.22533/at.ed.3322020017

CAPÍTULO 8 89

A CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR E O CURRÍCULO INTEGRADO

Liára Colpo Ribeiro
Ricardo Antonio Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.3322020018

CAPÍTULO 9 103

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO POR MEIO DO TEATRO: APRENDIZAGEM EM MOVIMENTO

Maurício Mendes
Cláudia Ferreira Reis Concordido
Jeanne Denise Bezerra de Barros

DOI 10.22533/at.ed.3322020019

CAPÍTULO 10 113

A CONTRIBUIÇÃO DA CONSTRUÇÃO DE MODELOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM – UM CASO PRÁTICO

Gustavo Dinis Viana
Ana Paula Fonseca dos Santos Nedochetko
Paulo Eduardo Santos Nedochetko

DOI 10.22533/at.ed.33220200110

CAPÍTULO 11 117

A CONTRIBUIÇÃO DAS AÇÕES DE EXTENSÃO PARA O CURRÍCULO INTEGRADO

Jéssica dos Reis Lohmann Monteiro
Marcele Teixeira Homrich Ravasio

DOI 10.22533/at.ed.33220200111

CAPÍTULO 12 130

A DISTRIBUIÇÃO DAS ÁREAS VERDES NO MUNICÍPIO DE JUARA/MT

Daline Begnini Martins

DOI 10.22533/at.ed.33220200112

CAPÍTULO 13	135
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA INTERCONECTIVIDADE COM O ESPAÇO SOCIAL: ESTRATÉGIAS DE INTEGRAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A GOVERNANÇA DA ÁGUA E DO TERRITÓRIO	
José Aldair Pinheiro Amauri Carlos Bampi Edineuza Alves Trogillo Renata Maria da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.33220200113	
CAPÍTULO 14	144
A FÍSICA DOS INSTRUMENTOS DE PERCUSSÃO	
Maria Lúcia Netto Grillo Luiz Roberto Perez Lisbôa Baptista	
DOI 10.22533/at.ed.33220200114	
CAPÍTULO 15	155
A FORMAÇÃO DE AGENTES RESPONSÁVEIS PELO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO XADREZ: UMA ANÁLISE QUANTITATIVA DO CONTEXTO BRASILEIRO	
Cleiton Marino Santana Jéssica Dos Anjos Januário Danielle Ferreira Auriemo	
DOI 10.22533/at.ed.33220200115	
CAPÍTULO 16	162
A GESTÃO COMPARTILHADA: REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO HISTÓRICO E A ATUAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR	
Gislaine Buraki de Andrade Isaura Monica Souza Zanardini	
DOI 10.22533/at.ed.33220200116	
CAPÍTULO 17	173
A INCLUSÃO DA MODALIDADE A DISTÂNCIA EM PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS	
Lygia Gottgroy Fraga Zigolis Filha de Oliveira Patrícia Fernandes Lazzaron Novais Almeida Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.33220200117	
CAPÍTULO 18	184
A INCLUSÃO ESCOLAR ATRAVÉS DO OLHAR DO PROFESSOR	
Rubia Rabelo Vieira Graziela Amboni Rafael Zaneripe de Souza Nunes Karin Martins Gomes	
DOI 10.22533/at.ed.33220200118	
CAPÍTULO 19	195
A INSERÇÃO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Bárbara Macedo	

DOI 10.22533/at.ed.33220200119

CAPÍTULO 20 203

A LITERATURA POPULAR E O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: DO LEITOR AO NAVEGADOR

Kelly Cristina Coutinho
Geni Emília de Souza
Carlos Adriano Martins

DOI 10.22533/at.ed.33220200120

CAPÍTULO 21 213

A PAISAGEM EM RELAÇÃO À URBANIDADE E AS GEOTECNOLOGIAS NA PERSPECTIVA DA SUA IMPORTÂNCIA PARA A GEOGRAFIA

William James Vendramini

DOI 10.22533/at.ed.33220200121

CAPÍTULO 22 224

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR E SUAS CONEXÕES COM OS MEIOS SOCIAIS

Michelline Santana de Oliveira
Pollyana Sampaio Rodrigues dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.33220200122

CAPÍTULO 23 233

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Karin Cozer de Campos
Ângela Maria Silveira Portelinha

DOI 10.22533/at.ed.33220200123

CAPÍTULO 24 245

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA SALA MULTISSERIADA DA ESCOLA MUNICIPAL ALICE NEVES DE SOUZA

Emanuela Pereira da Silva
Adlândia do Nascimento Dias
Daiane Pinheiro de Souza Cardoso
Deidiane Rodrigues da Silva
Pedro Paulo Souza Rios
Rosilaine Moreira do Nascimento

DOI 10.22533/at.ed.33220200124

CAPÍTULO 25 256

AÇÕES AFIRMATIVAS NA MEDIAÇÃO DAS POSIÇÕES DE VULNERABILIDADE SOCIAL E FRACASSO ESCOLAR: ACOMPANHAMENTO EDUCACIONAL COM ESTUDANTES RESIDENTES EM CASAS DE ACOLHIMENTO

Filipi Augusto Batinga Simões
Naila Jenisch Chaves
Quézia Vila Flor Furtado

DOI 10.22533/at.ed.33220200125

CAPÍTULO 26 261

ADAPTANDO TEXTOS PARA ACADÊMICOS CEGOS: A VOZ DE TÉCNICAS, ESTAGIÁRIAS E BOLSISTAS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Lucia Terezinha Zanato Tureck
Letícia Nunes Goulart
Ana Carolina Madeira Moreira da Silva
Caroline Sousa Santos
Mariana Bernartt da Silva

DOI 10.22533/at.ed.33220200126

CAPÍTULO 27 271

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO CLUBE DE CIÊNCIAS ATRAVÉS DE UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Luciane Naiane Araujo Neto
Elizabeth Orofino Lucio

DOI 10.22533/at.ed.33220200127

CAPÍTULO 28 279

ANÁLISANDO ERROS EM EQUAÇÕES DO 1º GRAU EM UMA TURMA DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Erick Cristian Tourão Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.33220200128

CAPÍTULO 29 287

ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO - A CONSOLIDAÇÃO DE UMA SUBÁREA EPISTEMOLÓGICA

Adelcio Machado dos Santos
Rodrigo Regert

DOI 10.22533/at.ed.33220200129

CAPÍTULO 30 299

APRENDIZAGEM COOPERATIVA: VIVÊNCIAS DE UMA VOLUNTÁRIA NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE CÉLULAS COOPERATIVAS, UNEMAT, CÁCERES/MT

Daiany Takekawa Fernandes
Cleide Aparecida Ferreira Da Silva Gusmão
Daniely Takekawa Fernandes
Neireluce Neuza Yosiko Takekawa
Rangel Gomes Sacramento
Rafael Cebalho Cambara
Yesa Maria Ferreira De Carvalho
Fernanda Delfina Da Silva Akerley Marques
Luiz Vieira de Souza Neto
Ana Karla Pereira Viegas
Thulio Santos Motta
Glauciane Ferreira Souza

DOI 10.22533/at.ed.33220200130

CAPÍTULO 31 305

ARENA DA EDUCAÇÃO: ESCOLA PLENA VOCACIONADA AO ESPORTE

Cleiton Marino Santana

Flávio Marcelo Bueno de Castro
Alexandre Moreno Espíndola
Alexandre Castro Silva
Eva Karoline Baroni

DOI 10.22533/at.ed.33220200131

CAPÍTULO 32 316

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Cristina Célia Rocha de Macêdo
Rosalina Rodrigues de Oliveira
Roseli de Melo Sousa e Silva
Wivian Rodrigues Brasil

DOI 10.22533/at.ed.33220200132

CAPÍTULO 33 329

PLANEJAMENTO DE ENSINO: UMA AÇÃO PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA

Cristina Célia Rocha de Macêdo
Rosalina Rodrigues de Oliveira
Roseli de Melo Sousa e Silva
Natália Bezerra de Souza Madela

DOI 10.22533/at.ed.33220200133

CAPÍTULO 34 341

AS FUNÇÕES DA UNIVERSIDADE - ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Adelcio Machado dos Santos
Joel Haroldo Baad

DOI 10.22533/at.ed.33220200134

SOBRE A ORGANIZADORA..... 348

ÍNDICE REMISSIVO 349

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Data de aceite: 02/01/2020

Data de submissão: 14/10/2019

Karin Cozer de Campos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Centro de Ciências Humanas. Curso de Pedagogia. Francisco Beltrão – PR
<http://lattes.cnpq.br/8486541128134649>

Ângela Maria Silveira Portelinha

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Centro de Ciências Humanas. Curso de Pedagogia. Francisco Beltrão – PR
<http://lattes.cnpq.br/0205582838717075>

RESUMO: Este artigo discute as ações desenvolvidas em projeto de extensão relacionado ao trabalho de formação continuada com um grupo de egressos do curso de Pedagogia que atuavam como professores iniciantes na Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Apresenta as principais finalidades do projeto que consistiam em propor intervenções, de maneira formativa e colaborativa, às práticas pedagógicas dos egressos obtendo informações necessárias para repensar os aspectos prático-organizacionais do curso de Pedagogia. As principais estratégias metodológicas envolveram encontros entre professores da universidade e os egressos com estudos e reflexões sobre a prática

pedagógica, relatos orais, sistematizações escritas de experiências pedagógicas e orientações teórico-metodológicas para auxiliar a prática de ensino dos egressos e contribuir nos seus processos formativos. Os resultados do projeto evidenciam que os egressos já traziam alguma experiência no magistério proveniente das atividades de estágio não obrigatório (remunerado) realizadas durante o curso de graduação, o que lhes possibilitou a vivência e o contato com a realidade escolar. No entanto, a experiência e a prática por si só não fornecem os elementos necessários para compreender, organizar e encaminhar o processo ensino-aprendizagem. Constata-se, junto aos egressos, a necessidade de uma formação teórica consistente e a importância de haver momentos coletivos para reflexões sobre a prática. Neste contexto, problematiza as principais necessidades de complementação e ressignificação teórico-metodológica relativa à prática pedagógica do professor iniciante, egresso do curso de Pedagogia, pautando-se no princípio da indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão que permeiam as práticas institucionais e as ações docentes, com a intenção de qualificar tanto o trabalho do professor universitário quanto o trabalho do professor da Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Egressos. Professor iniciante.

TEACHING PRACTICE AND THE PROCESS OF TRAINING PEDAGOGY DEGREE GRADUATES

ABSTRACT: This article discusses actions developed in an extension project relating to the continuing education of a group of Pedagogy degree graduates who were working as novice Preschool and/or Infant Class Primary School teachers. It presents the main purposes of the project which consisted of proposing interventions, in a formative and collaborative manner, in the teaching practices of the novice teachers and obtaining information needed to rethink the practical and organizational aspects of the Pedagogy degree course. The main methodological strategies involved meetings between university teachers and the novice teachers with studies and reflections on teaching practice, spoken accounts, written systematization of teaching experience and theoretical/methodological guidance to aid the novice teachers' teaching practices and contribute to their formative processes. The results of the project demonstrate that the novice teachers already had some teaching experience as a result of the non-obligatory (remunerated) work placement they had done during their degree course. This had enabled them to have contact with and experience school reality. Nevertheless, experience and practice on their own do not provide the elements needed to understand, organize and proceed with the teaching/learning process. The novice teachers were found to need solid theoretical training, including the importance of having moments together to reflect on their practice. This problematizes the main needs for theoretical/methodological reinforcement and resignification in relation to the teaching practices of novice teachers recently graduated from Pedagogy degree courses, based on the principle of the indissociability of teaching, research and extension activities that pervade institutional practices and teaching actions, with the aim of qualifying both the work of the university teacher and also that of the Elementary Education teacher.

KEYWORDS: Teacher training. Graduates. Novice teacher. Pedagogy degree course.

1 | INTRODUÇÃO

No início da atuação profissional, no primeiro ano após a conclusão do curso de Pedagogia, muitos alunos ao ingressarem em atividades práticas de ensino na escola, na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apresentam necessidade de complementação e resignificação da formação teórica e prática alcançada na formação inicial deste curso de licenciatura.

Como professores do curso de Pedagogia, observa-se de muitos alunos egressos, também aqui denominados como professores iniciantes, manifestações que expressam uma necessidade em retomar e dar continuidade aos estudos realizados durante a formação inicial, além do desejo de manterem-se próximos às atividades e relações acadêmicas.

Neste contexto, um grupo de egressos do curso de Pedagogia, ao iniciar suas atividades de ensino como professores, depararam-se com algumas situações complexas e dificuldades próprias da atividade docente. Isso conduziu a iniciativa de procurar um grupo de professores da universidade em busca de apoio e orientações metodológicas.

Enquanto professores da universidade, com o intuito de atendê-los, realizou-se algumas conversas, a princípio individuais com estes egressos, mais tarde evidenciou-se a importância de se desenvolver um trabalho que pudesse colaborar com os seus processos formativos. Vale mencionar que, por algumas vezes, durante alguns encontros com os egressos, pareceu ser situações de orientação de atividades de estágio, uma vez que os relatos que eram apresentados por eles representavam significativamente aspectos relacionados à organização do trabalho pedagógico, isto é, a necessidade de pensar como fazê-lo. Isso compôs uma das justificativas das ações do projeto de extensão desenvolvido.

Outra justificativa para a elaboração do projeto de extensão, associada ainda à necessidade apresentada por um grupo de egressos, foi o entendimento de que a universidade tem um compromisso com a escola pública e de que é possível qualificar a prática docente, desde que seja por um processo formativo problematizador, com análises e reflexões sustentadas por apoio teórico e metodológico consistentes.

Desse modo, organizou-se o projeto de extensão intitulado “A prática pedagógica e o processo de formação de egressos do curso de Pedagogia” na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Francisco Beltrão, durante o ano letivo de 2017. A proposta foi desenvolver um trabalho de formação continuada com um grupo de alunos egressos (professores iniciantes) do curso de Pedagogia que estivessem atuando na Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para propor intervenções às suas práticas pedagógicas de maneira formativa e colaborativa com proposições teóricas e metodológicas a partir das necessidades de complementação e ressignificação da formação teórica e prática alcançada na formação inicial.

Para desenvolver o projeto, inicialmente, definiu-se que a constituição do grupo seria de alunos egressos do curso de Pedagogia que atuassem como professores de Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que tivessem demonstrado interesse e necessidade de complementação e ressignificação da formação teórica e prática alcançada na formação inicial. Avaliou-se que isso garantiria ao grupo de trabalho experiências e relações comuns com o tema, neste caso, a prática pedagógica e a formação de professores.

Portanto, a constituição do grupo de trabalho do projeto se deu a partir da necessidade que um grupo de alunos egressos apresentaram a alguns professores do curso de Pedagogia e que orientaram as propostas de ações do projeto. Neste

caso, o grupo de trabalho foi composto por duas professoras pedagogas do curso de Pedagogia que trabalham com as disciplinas de Didática e Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado e cinco egressos do mesmo curso (professores iniciantes). Destes egressos três eram professoras de Educação Infantil (escola pública e privada) e duas professoras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (escola pública), lecionando especialmente em turmas de alfabetização.

O desenvolvimento das ações propostas pelo projeto culminou com a necessidade de socializar os resultados, por considerá-los significativos para a qualificação do processo educativo/formativo dos docentes. Assim, organiza-se esse trabalho da seguinte maneira: na primeira parte do texto, explicita-se os princípios teórico-metodológicos que orientaram as práticas do projeto de extensão relacionando, principalmente, a uma concepção de formação de professores. Na sequência, apresenta-se as principais ações e estratégias metodológicas desenvolvidas no projeto, para, por fim, discutir os principais resultados e considerações.

2 | PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE EMBASARAM O PROJETO DE EXTENSÃO

Tem-se como pressuposto que a troca de experiências é formativa e a busca por alternativas e soluções de dificuldades encontradas na sala de aula é um caminho para produção de conhecimento, desde que a prática pedagógica seja objeto de reflexão e análise e considere todos os elementos que a interferem, com uma visão de “totalidade”. Assim, entende-se a ação pedagógica “como um microsistema definido por uma organização social, relações interativas, formas de organização de tempos e espaços, recursos didáticos, cultivo de valores ético-sociais, em que os processos educativos se articulam e se explicam como elementos integradores desse sistema” (CHAMON, 2011, p. 75).

Mediante essas considerações, compreende-se que um processo formativo não ocorre de maneira espontânea, mas com rigor, sistematizações e procedimentos colaborativos. Ou seja, um “processo formativo” precisa mobilizar “saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente” e que possibilitem o professor investigar a própria atividade docente e constituir “os seus *saber-fazer* docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes” (PIMENTA, 2011, p. 35).

Aliado a essas afirmações, há o entendimento de que a formação inicial não forma o aluno, futuro professor, por completo e em todas as áreas possíveis de atuação profissional, o que reforça a ideia de que a formação continuada é importante e necessária, apoiada, especialmente, por estudos e pesquisas. Por outro lado, há questões relacionadas à formação inicial do pedagogo que são consideradas

fundamentais, como a apropriação de conceitos essenciais à atuação docente, os quais os estudantes deveriam se apropriar para terem condições de dar continuidade e aprofundamento aos seus estudos e aperfeiçoar e qualificar sua prática pedagógica constantemente. Assim, a formação continuada é importante e necessária, mas está relacionada, também, ao que o aluno conseguiu se apropriar, conceitualmente, durante a sua formação inicial.

De tal modo, entende-se que a formação de professores é constituída na relação que compreende “os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente” (PIMENTA, 2011, p. 27).

Muitos estudos têm mostrado um avanço em relação às iniciativas de formação de professores comprometidas com a melhoria do trabalho pedagógico, o que indica que o tema tem ganhado centralidade e qualificado as discussões e pesquisas no contexto da educação.

Vale ressaltar o movimento voltado às políticas de formação de professores por ter ampliado, nas últimas décadas, o debate e as reflexões forjando a elaboração de uma série de indicativos relativos à necessidade de articular as instituições formadoras e os sistemas de ensino num processo orgânico e contínuo de formação.

Embora esteja assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, art, 62 §1º, o regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, na promoção da formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais de magistério, ainda temos de avançar nos modelos formativos destinado aos professores.

É recorrente nos depararmos com a oferta de cursos de curta duração organizados por áreas de conhecimento ou por aspectos metodológicos. Isso reflete a dissociação entre a forma e o conteúdo e a descontinuidade do processo formativo acarretando poucas alterações nas práticas pedagógicas.

Desse modo, ainda é um desafio propor atividades formativas que consigam dar conta da complexidade que o processo de formação docente envolve, especialmente fazer a relação adequada entre teoria e prática, sem priorizar mais uma do que outra, mas de pensá-las conjuntamente. Uma vez que a prática pedagógica “não pode ser isenta de conhecimentos teóricos”, da mesma forma que estes conhecimentos quando relacionados à prática “ganham novos contornos e significados na interação com a realidade escolar” (CHAMON, 2011, p. 74).

Para Chamon, no processo de formação docente, tanto a inicial quanto a continuada, é importante articular o ensino e a aprendizagem para compreender que “a mediação pedagógica entre quem ensina e quem aprende constitui-se como um processo que deve ser aprendido e apropriado em seus saberes e fazeres” (2011, p. 74).

Para a autora, isso é mais uma consideração que deve ser observada nas propostas de formação de professores, e que também se tornou referência na elaboração e desenvolvimento do projeto de extensão com os egressos do curso de Pedagogia.

Tais considerações embasaram as ações do projeto de extensão, que buscou contribuir ao processo formativo dos egressos (professores iniciantes) e do mesmo modo contribuir com a melhoria da escola pública.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO PROJETO DE EXTENSÃO

O projeto de extensão “A prática pedagógica e o processo de formação de egressos do curso de Pedagogia” foi desenvolvido a partir de encontros entre as professoras pedagogas da universidade e os egressos, e ocorreram quinzenalmente durante o ano letivo de 2017. As atividades do projeto tiveram como principais procedimentos metodológicos relatos orais e escritos de situações e experiências da prática pedagógica; orientações e proposições teóricas e metodológicas às práticas pedagógicas relatadas nos encontros; leitura e estudo de materiais relacionados à temática do projeto: a prática pedagógica e a formação de professores; sistematizações dos principais aspectos da prática pedagógica relatados e problematizados nos encontros e reflexão e avaliação sobre a experiência dos egressos com o projeto.

Durante os encontros, procurou-se sempre ouvir o que as professoras iniciantes (egressos) tinham a relatar sobre suas práticas pedagógicas. A partir dos relatos das professoras iniciantes, e como forma de contribuir aos seus processos formativos, buscou-se orientá-lhes teórica e metodologicamente.

Os relatos orais se tornaram uma estratégia metodológica importante e se destacaram nos encontros pela necessidade que as professoras iniciantes tinham de falar e relatar as situações que estavam vivenciando em sala de aula, sobretudo as dificuldades que enfrentavam com seus alunos e que estavam relacionadas, principalmente, ao ensino e aprendizagem. Por isso, uma escuta atenta e interessada dos relatos das professoras iniciantes se tornou uma premissa importante nos encontros. Assim, primeiramente, ouvia-se as professoras para depois discutir sobre os relatos e pensar proposições metodológicas.

Nesta tarefa, de escuta e de pensar proposições, todos do grupo se envolviam. Isto é, não eram apenas as professoras pedagogas da universidade que pensavam ou sugeriam estratégias metodológicas, as outras professoras iniciantes (egressos) também se envolviam às discussões e problemáticas trazidas. Isso garantiu ao projeto uma rica troca de experiências e saberes entre os envolvidos, porque mesmo aqueles que não estavam passando pela mesma situação relatada, puderam, pela escuta do relato do outro, ter uma experiência de aprendizado.

Enfatiza-se que a intenção do projeto não era interferir na prática pedagógica das professoras iniciantes, mas de poder problematizar coletivamente suas experiências em sala de aula, orientar-lhes e pensar estratégias metodológicas que lhes auxiliassem no cotidiano escolar e, principalmente, atender às necessidades trazidas pelas professoras.

Neste contexto, também se elaborou instrumentos didáticos que pudessem auxiliar as professoras. Como exemplo, a elaboração de um “instrumento diagnóstico” que foi organizado para auxiliar as professoras na avaliação da aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. O instrumento abordava as principais dimensões formativas das diferentes áreas do conhecimento da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Linguagem, Conhecimento lógico-matemático, Ciências Sociais e Ciências Naturais). Para cada uma das dimensões formativas foi sugerido um roteiro de conhecimentos e capacidades que poderiam ser desenvolvidas pelas crianças para serem avaliadas pelas professoras e, assim, se tornar um instrumento diagnóstico de referência para elas identificarem o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos.

Assim, a partir dos relatos das professoras iniciantes, e como forma de contribuir aos seus processos formativos, buscou-se orientar-lhes teórica e metodologicamente. Como exemplo, apresenta-se um “instrumento diagnóstico” proposto às professoras iniciantes para realizarem com seus alunos e poderem identificar aspectos mais pontuais da aprendizagem e desenvolvimento deles.

ROTEIRO PARA UM DIAGNÓSTICO DAS CRIANÇAS	
Nome da criança e idade	
Dimensões formativas	Conhecimentos e capacidades desenvolvidas
Leitura	Diferencia letras de números e desenhos, conhece e reconhece as letras do alfabeto, lê (desenhos, imagens, rótulos, tipos de letras, palavras curtas, frases, textos), faz leitura oral com fluência, interpreta o que lê, consegue contar o que lê com detalhes, dificuldades na leitura (quais).
Escrita	Faz registros escritos (desenhos, rabiscos, figuras, nome, palavras, frases, textos), caligrafia, cópia do quadro sem erros, troca de letras, utiliza pontuação e acentuação, escreve com coerência e coesão (frases, textos), dificuldades na escrita (quais).
Conhecimento lógico-matemático	Tem noções de quantidade (menor/maior, mais/menos, muito/pouco), faz classificação de elementos (por cor, tamanho, forma), conhece e reconhece os números, faz contagem oral, faz cálculo mental (simples, complexo), resolve sentenças matemáticas envolvendo as quatro operações, consegue resolver problemas, quais as dificuldades.
Ciências Sociais (História e Geografia)	Relaciona os conceitos de História e Geografia com a realidade: tem noções de tempo/duração/sucessão (agora, antes, depois, ontem, hoje, amanhã, dia, noite), noções de espaço/localização (perto/longe, em cima/embaixo/lado/frente/atrás, identifica pontos de referência, percurso, trajeto), identifica/nomeia os membros da família/escola.

Ciências Naturais	Reconhece os diversos fenômenos naturais, estabelece a relação entre ação do homem e alteração da natureza, noções gerais do corpo humano, saúde, alimentos, cuidados essenciais com o ambiente, noções de desenvolvimento sustentável.
-------------------	---

Fonte: Elaboração própria das autoras

A indicação de alguns conhecimentos e capacidades não significa dizer que são apenas estes que constituem as dimensões formativas. A intenção é apresentar alguns exemplos para auxiliar os professores iniciantes na observação do desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos.

Com base nesse instrumento, as professoras iniciantes realizaram uma avaliação diagnóstica sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de cada um de seus alunos em sala de aula. Este instrumento diagnóstico foi sugerido porque observou-se que as professoras iniciantes, algumas vezes, quando relatavam as dificuldades de aprendizagem de seus alunos tinham dificuldade de apontar objetivamente quais eram as dificuldades ou, também, porque não tinham, até aquele momento, realizado um diagnóstico mais preciso sobre o desenvolvimento dos alunos. Além disso, entende-se a avaliação diagnóstica como uma fase anterior ao planejamento de ensino do professor que o auxilia a conhecer melhor a realidade em que atuará e definir as intervenções necessárias (FARIAS, 2011).

A prática da escrita também foi uma das atividades desenvolvidas no projeto de extensão. As professoras iniciantes foram orientadas a produzirem escritas sobre suas experiências pedagógicas, como exemplo, a situação em que o enunciado “como ensino e por que ensino” orientou as professoras a escrever. A intenção era de que as professoras iniciantes pudessem se colocar na escrita como sujeitos ativos do processo de ensino aprendizagem, visto que, algumas vezes, as professoras relatavam situações de dificuldades de ensino com seus alunos, mas não conseguiam se colocar também como sujeitos participantes desse processo. Ou seja, as professoras perceberem que elas também teriam de rever e readequar suas práticas, ao considerar-se que, muitas vezes, as estratégias metodológicas adotadas pelo professor não atendem a necessidade de aprendizagem da criança.

A proposta de as professoras iniciantes produzirem escritas potencializou a elas a oportunidade de poderem refletir sobre suas próprias práticas de ensino, sobretudo quando foram conduzidas a escrever como ensinavam e por que ensinavam. Isto é, as professoras iniciantes precisaram rememorar suas experiências em sala de aula, pensar sobre elas e olharem para si próprias como professoras e exporem suas percepções pela escrita.

A análise desse material, da escrita das professoras iniciantes, possibilitou compreender a prática pedagógica delas e identificar algumas teorias implícitas nas

ações docentes. Isso impôs o desafio de refletir coletivamente sobre as práticas institucionais e ações docentes e reorganizar os encaminhamentos didático-pedagógicos. Nesse sentido, vale a elucidativa de Contreras (2002, p.75) quando afirma que:

A relação entre as qualidades das atuações profissionais e as exigências da prática docente reflete também a dialética entre, por um lado, condições e restrições da realidade educativa e, por outro, formas de viver e desenvolver a profissão enquanto atitudes e destrezas postas em jogo pelos membros concretos da profissão.

Como forma de qualificar a formação dos egressos, foi proposto também momentos de estudos e reflexões sobre a prática pedagógica. Para isso, buscou-se referências que estivessem relacionadas às necessidades apresentadas pelas professoras iniciantes durante os encontros. O propósito era ter o estudo como fundamento para pensar sobre as problemáticas trazidas e garantir que a formação do projeto de extensão primasse pela unidade entre teoria e prática.

O estudo compôs uma das atividades do projeto de extensão e potencializou unificar a relação teoria e prática. No entanto, é importante dizer que a proposta do projeto não era desenvolver uma formação continuada a partir de estudos teóricos. A proposta era ter as experiências práticas de sala de aula trazidas pelas professoras iniciantes, e que poderiam se tornar ricas problemáticas, como ponto de partida para então discuti-las na coletividade com referências teóricas que pudessem auxiliar o grupo envolvido pensar em orientações metodológicas e auxiliar o professor iniciante. Uma das premissas do projeto de extensão era de que a experiência de formação continuada pela qual as professoras iniciantes estavam envolvidas fosse diferente da formação inicial (graduação) para enfatizar principalmente as situações reais de ensino e o contexto escolar em que estivessem inseridas.

Os encontros foram pensados para ocorrer no coletivo com todos os egressos (professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e professoras da universidade. No entanto, ocorreu situações em que algumas professoras iniciantes apontaram necessidade de orientações metodológicas específicas que exigiu que os encontros fossem reorganizados. Assim, foi necessário realizar encontros individualizados com algumas professoras iniciantes para poder atender mais especificamente as suas necessidades, especialmente as que se relacionavam com as práticas de alfabetização e que têm uma especificidade de ensino diferente da Educação Infantil. Embora houvessem os encontros individualizados, os encontros coletivos sempre foram garantidos pela experiência educativa que significavam e também por solicitação das próprias professoras iniciantes que avaliavam como positivas e ricas as trocas de experiências que ocorriam quando estavam em grupo.

Enfatiza-se que os encontros entre as professoras da universidade e os egressos

potencializaram aprendizados importantes que certamente indicaram repensar aspectos da prática pedagógica, tanto dos egressos, professores iniciantes, quanto do curso de Pedagogia. Adiante no texto, tratar-se-á mais sobre isso ao se discutir sobre as principais considerações do desenvolvimento do projeto.

4 | RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na elaboração das atividades do projeto de extensão, o principal objetivo pautou-se nas contribuições colaborativas relativas ao processo formativo dos egressos do curso de Pedagogia (professores iniciantes). Do mesmo modo, também, por meio dos relatos e das trocas de experiências pedagógicas entre os sujeitos envolvidos no projeto, obter informações que ajudassem a pensar proposições que qualificassem o curso de Pedagogia.

Como já mencionado, as vivências do projeto de extensão sinalizaram aspectos da prática pedagógica que ajudam a pensar sobre o curso de Pedagogia. No entanto, ainda não é possível, apenas pela experiência com este projeto, indicar pontualmente todos os aspectos formativos que seriam necessários rever no curso.

Por outro lado, foi possível identificar algumas evidências que indicam resultados significativos decorrentes das ações desenvolvidas no projeto de extensão. Dentre elas, o projeto evidencia claramente a necessidade que os egressos do curso têm em retomar, complementar e ressignificar sua formação teórica e prática alcançada na formação inicial deste curso de licenciatura. Uma das constatações é de que isso está muito relacionado ao momento em que o egresso inicia suas atividades profissionais na escola. Isto é, ao se deparar com a tarefa de ter que assumir-se como professor regente de sala de aula e atender a todas as atribuições que isso o envolve, o egresso sente-se inseguro e não preparado o suficiente para todas as situações que o contexto escolar lhe envolve, incluindo todas as suas diversidades. Por isso, então, a necessidade de os egressos continuarem inseridos em processos de formação.

Os relatos trazidos pelas professoras iniciantes confirmam principalmente, as dificuldades que elas manifestaram para organizar seu trabalho pedagógico, sobretudo com relação ao planejamento de ensino, sequência didática, processos de alfabetização e as dificuldades de aprendizagem das crianças.

A organização do trabalho pedagógico ficou evidente como uma das maiores dificuldades apresentadas pelas professoras. Percebeu-se que elas tinham objetivos de trabalho e muito interesse em desenvolver atividades pedagógicas que fossem críticas e coerentes às necessidades de aprendizagem das crianças. No entanto, as professoras relatavam sentirem-se “perdidas”. Destaca-se esta expressão, própria dos relatos delas, porque era assim que elas, muitas vezes, manifestaram suas

dificuldades, com expressões como essa que não apenas revelava como elas se sentiam como também apresentava um panorama do contexto escolar em que estavam inseridas.

Sobre isso, os relatos das professoras indicaram a falta de orientações pedagógicas na escola que lhes auxiliassem a organizar o trabalho pedagógico. Dentre algumas realidades em que estavam inseridas, essa falta de orientação se justificava pela falta de profissionais na escola para desempenhar tal tarefa ou pela própria dificuldade desses profissionais em ajuda-las. Neste caso, então, as razões envolviam a falta de preparação das equipes pedagógicas das escolas ou, em algumas situações, o entendimento de que o professor mesmo sendo recém-formado precisa dar conta de suas atribuições.

Implícito a esses relatos encontra-se uma determinada concepção de formação, entendida esta como um processo pronto e acabado, que se encerra no momento da conclusão do curso. No entanto, entende-se a formação como um processo permanente e contínuo, cuja ação docente se respalda na tríade ação-reflexão-ação. Significa dizer, que a atividade de ensinar constitui-se como formativa quando contempla ações metódicas e intencionais aliadas à pesquisa, ao aprofundamento dos fundamentos teórico-metodológicos e as reflexões coletivas sobre a prática educativa.

Com relação às dificuldades de aprendizagem das crianças, observou-se que as professoras iniciantes as relacionavam a aspectos comportamentais das crianças, deixando de considerar os processos de desenvolvimento próprios da criança e a sua relação com o ambiente e a cultura escolar, no qual a criança, especialmente da Educação Infantil, ainda está se inserindo, como, por exemplo, a atenção e o envolvimento nas atividades propostas. Além disso, identificou-se a dificuldade de as professoras olharem para suas próprias práticas de ensino e identificar a necessidade de fazer readequações e que indica que, talvez, a dificuldade não estava na aprendizagem das crianças, mas nas estratégias metodológicas utilizadas.

As ações desenvolvidas no projeto revelam resultados no que tange aos significados e ressignificados relativos à prática docente. Os professores iniciantes, egressos do curso de Pedagogia, já contavam com uma experiência no magistério proveniente do estágio não obrigatório (estágio remunerado). Tal experiência possibilitou a vivência e o contato direto com a realidade da escola e instituições de Educação Infantil. No entanto, os egressos manifestam nos encontros que a experiência e a prática por si só não fornecem os elementos necessários para compreender, organizar e encaminhar o processo ensino-aprendizagem.

Assim, expressam a necessidade de discutir no coletivo questões ligadas ao planejamento, avaliação, desenvolvimento infantil, como também o processo de alfabetização. Constituir-se profissional da área da educação, nesse caso específico

professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, exige uma sólida formação teórica acompanhada da relação de unidade teoria e prática. A atuação direta com o exercício da docência tem mobilizado nos egressos reflexões sobre sua formação inicial e a necessidade da formação continuada. Desse modo, avaliaram de maneira positiva as ações desenvolvidas pelo projeto destacando o compromisso social da Universidade com a melhoria da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

CHAMON, M. O instituído e o instituinte nos cursos de formação de professores: desafios da contemporaneidade. **Formação Docente**. Belo Horizonte, vol. 04, n. 04, p. 71-80, jan./jul., 2011.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FARIAS, I. M. S. (et al). **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 3ª ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

PIMENTA, S.G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e atuação docente. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M.A. (Orgs). **Pesquisa em educação**. Alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2011.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acústica musical 144, 146, 147, 154

Administração escolar 46, 61, 162, 163, 166, 167, 170, 172

Alunos 11, 12, 15, 16, 17, 20, 24, 26, 27, 29, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 63, 64, 68, 71, 72, 73, 74, 76, 98, 100, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 123, 146, 147, 152, 158, 167, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 207, 208, 209, 225, 226, 227, 230, 231, 234, 235, 238, 239, 240, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 262, 265, 268, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 279, 280, 281, 282, 284, 285, 286, 300, 301, 303, 305, 306, 309, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 320, 321, 322, 323, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 334, 335, 336, 337, 338, 339

Áreas verdes do município de Juara 130

Aspectos negativos 130

Automedicação 11, 13, 15, 16, 17

Avaliação 17, 24, 28, 40, 41, 114, 124, 129, 158, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 182, 183, 187, 192, 204, 219, 223, 238, 239, 240, 243, 280, 302, 307, 308, 311, 312, 313, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 324, 325, 326, 327, 328, 334, 335, 340, 343, 346

B

BNCC 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31

C

Coaching 44, 45, 47, 48, 50, 58, 59, 60, 61

Comunicação organizacional 44, 45, 47, 50, 54, 58, 59, 60, 61

Consciência 41, 46, 61, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 106, 126, 169, 226, 228, 260, 291, 297, 298, 346

Conscientização 11, 17, 119, 169, 314

Cultura popular 203

Currículo 12, 19, 25, 26, 28, 31, 37, 39, 42, 64, 68, 89, 90, 91, 92, 97, 102, 117, 175, 208, 259, 299, 305, 308, 310, 311, 313, 314, 326, 340

Currículo integrado 89, 90, 91, 92, 97, 102, 117

Curso de pedagogia 233, 234, 262, 330

D

Docência 42, 43, 89, 95, 123, 154, 159, 224, 228, 232, 244, 272

E

Educação a distância 60, 173, 175, 180, 182, 209, 211

Egressos 28, 233, 234, 235, 236, 238, 241, 242, 243, 244

EJA 11, 12, 25, 119, 120, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202

Ensino 8, 11, 12, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39,

40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 68, 69, 73, 74, 76, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 111, 113, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 144, 145, 146, 147, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 195, 196, 197, 198, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 221, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 249, 251, 252, 253, 254, 255, 258, 261, 262, 263, 264, 269, 271, 272, 275, 276, 278, 279, 280, 281, 285, 286, 287, 300, 301, 303, 305, 306, 307, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 325, 326, 327, 328, 329, 332, 333, 334, 335, 336, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 348

Ensino-aprendizagem 32, 61, 91, 106, 113, 116, 155, 156, 158, 174, 227, 233, 243, 249, 271, 272, 275, 280, 305, 306, 311, 314, 317, 321, 328, 329, 333, 336, 340

Ensino de física 144, 147, 154

Ensino médio 19, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 44, 45, 49, 50, 58, 73, 76, 89, 101, 102, 105, 111, 121, 128, 157, 285, 286, 287, 307, 311, 312

Ensino superior 32, 33, 35, 41, 42, 60, 104, 125, 157, 207, 211, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 232, 261, 262, 263, 264, 269, 287, 316, 329, 346

Epistemologia 89, 90, 94, 102

Escola 12, 18, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 37, 38, 40, 41, 44, 45, 46, 48, 53, 58, 59, 61, 63, 64, 66, 68, 76, 80, 81, 82, 84, 93, 96, 101, 102, 104, 109, 111, 112, 123, 145, 160, 163, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 184, 187, 188, 190, 191, 193, 194, 199, 200, 201, 202, 204, 208, 209, 211, 232, 234, 235, 236, 238, 239, 242, 243, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 274, 276, 281, 282, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 318, 319, 321, 322, 323, 326, 327, 329, 330, 336, 337, 338

Estrutura cristalina 113

Extensão 74, 79, 93, 95, 104, 108, 117, 118, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 139, 157, 233, 235, 236, 238, 240, 241, 242, 258, 261, 262, 263, 264, 268, 272, 330, 341, 342, 343, 344, 345, 346

F

Formação de professores 27, 28, 32, 42, 43, 60, 61, 67, 75, 159, 189, 193, 233, 235, 236, 237, 238, 244, 269, 278, 280, 328

G

Geotecnologias 213, 214, 217, 218, 219, 220, 222, 223

Gestão escolar 45, 46, 47, 59, 61, 162, 168, 171, 172, 310

H

História 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 30, 31, 65, 67, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 119, 124, 129, 140, 143, 145, 146, 148, 157, 165, 172, 193, 194, 196, 206, 210, 212, 218, 232, 239, 266, 288, 291, 292, 294, 297, 302, 303, 311, 314, 318, 319, 328, 348

História da matemática 103, 104, 111, 112

Historiografia 77, 78, 81, 85, 86, 88

I

Inclusão educacional 184

Instrumentos de percussão 144, 146, 147, 148, 149, 151, 153

L

Legislação educacional 162

Literatura popular 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212

Ludicidade 103, 107, 232

M

Materiais 39, 70, 72, 82, 106, 113, 114, 115, 116, 145, 147, 154, 169, 175, 178, 179, 189, 190, 192, 207, 208, 209, 220, 238, 248, 263, 264, 266, 267, 275, 280, 291, 300, 302, 303, 323

Meios digitais 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232

Modelo 47, 50, 60, 65, 73, 83, 92, 93, 95, 101, 113, 114, 115, 135, 137, 139, 141, 142, 143, 151, 160, 163, 168, 171, 183, 209, 231, 250, 252, 281, 305, 306, 310, 311, 312, 314, 315, 319

P

Paisagem 131, 213, 214, 215, 219, 222, 223

Práticas pedagógicas 55, 56, 61, 75, 91, 121, 127, 226, 231, 232, 233, 235, 237, 238, 245, 247, 248, 249, 254, 255, 273, 279, 288, 305

Professor iniciante 29, 233, 241

Projetos pedagógicos de cursos 173, 174, 175, 180

Proposta interdisciplinar 11

Q

Qualidade de vida da população 121, 130, 131, 132, 133

R

Recursos tecnológicos 51, 55, 69, 97, 203, 204, 206, 208, 209, 226, 231

Reforma ensino médio (MP n.º 746/2016) 19, 23, 24, 25, 29, 31

S

Salas multisseriadas 245, 247, 251

T

Teatro no ensino de matemática 103

Tecnologia 63, 64, 69, 70, 72, 74, 75, 89, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 113, 116, 118, 121, 125, 128, 175, 178, 180, 194, 195, 196, 199, 200, 201, 202, 204, 205, 209, 210, 225, 226, 228, 232, 261, 264, 290, 316, 329, 342, 346

U

Urbanidade 213, 222

