

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.134

## **PRÁTICAS EDUCATIVAS REGIONALIZADAS: UM OLHAR PARA AS PROPOSIÇÕES DE LICENCIANDOS NOS ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA EM MUNICÍPIOS DO PARÁ**

Valéria Risuenho Marques<sup>1</sup>

Soraia Valéria Lameirão<sup>2</sup>

### **RESUMO**

A participação em atividades de estágio obrigatório representa um marco na/ para a formação inicial de licenciandos. Nesse âmbito, este texto tem como objetivo analisar a implementação de práticas educativas com temáticas regionalizadas e inovadoras, no contexto da disciplina Estágio Supervisionado de Docência III que acontece no oitavo semestre do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens da Universidade Federal do Pará (UFPA), na modalidade a distância, ofertada em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). A discussão teórica aporta à perspectiva da inovação curricular, na perspectiva de Ferreti (1995), Hargreaves et al (2002) e Hernández et al (2000) e de práticas que permitam a compreensão do mundo e da realidade (Freire, 2013). Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo (Severino, 2007), tendo como estratégia para a constituição de dados, a análise documental, no qual foram feitas leituras sistemáticas

- 1 Doutora em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens da UFPA, vrisuenho@ufpa.br.
- 2 Doutora em Neurociências e Biologia Celular pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens da UFPA, soraia@ufpa.br.

dos relatos de experiência de licenciados que se envolveram na disciplina de Estágio Supervisionado de Docência III, realizado em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), 1ª ou 2ª etapas, realizado no período de abril a junho de 2025. Das análises é possível afirmar que esses licenciados elaboraram planejamentos de sequências de atividades que envolveram os alunos das turmas da EJA em atividades contextualizadas e inovadoras, tomando como parâmetro o contexto das localidades onde estavam imersos.

**Palavras-chave:** Estágio docente, Regionalização, inovação, Experiências, Educação a Distância.

## INTRODUÇÃO

A participação de licenciandos em atividades dos temas/disciplinas de estágio curricular obrigatório representam um marco na/para formação inicial de professores. É o momento em que esses licenciados ingressam em turmas de alunos como professores em formação, para observar, refletir, interagir, orientar, planejar e ministrar aulas, sob a supervisão de um docente experiente.

Nesse sentido, este texto analisa a implementação de práticas educativas com temáticas regionalizadas e inovadoras, no contexto da disciplina Estágio Supervisionado de Docência III que aconteceu no oitavo semestre do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens da Universidade Federal do Pará (UFPA), na modalidade a distância, ofertada em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A primeira turma do curso supracitado ingressou no ano de 2021 e atendeu aos polos de Altamira, Ananindeua, Juruti, Salinópolis, Bragança e São Sebastião da Boa Vista, município do estado do Pará. As disciplinas do curso são ofertadas de forma modular e a integralização dos créditos ocorre ao final de oito semestres.

Para subsidiar a discussão sobre inovação, recorreremos a alguns autores como Ferreti (1995), Hargreaves et al (2002) e Hernández et al (2000), que se dedicam a compreender e explicitar aspectos envolvidos em iniciativas de mudanças no âmbito educacional. Além disso, trazemos reflexões sobre a implementação de práticas que permitam a compreensão do mundo e da realidade (Freire, 2013).

Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo (Severino, 2007), tendo como estratégia para a constituição de dados, a análise documental, no qual foram feitas leituras sistemáticas dos relatos de experiência de licenciados que se envolveram na disciplina de Estágio Supervisionado de Docência III, realizado em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), 1ª ou 2ª etapas, realizado no período de abril a junho de 2025. Por questão de limitação de páginas, optamos analisar os

planejamento e relatos de experiência dos licenciados do polo Salinópolis, localizado no estado do Pará.

## INOVAÇÃO NO MEIO EDUCACIONAL: APONTAMENTOS

O estudo de um processo de inovação demanda atentar para as múltiplas dimensões e/ou perspectivas discutidas por diferentes estudiosos. Neste estudo, adotaremos as perspectivas de Hargreaves et al. (2002), Thurler (2001), Wanderley (1995) e Ferreti (1995), buscando a compreensão para a implementação de uma inovação em ambiente educacional

Os educadores que abordam as temáticas inovação e mudança mostram-se enfáticos em considerar o emaranhado de significados que os sujeitos atribuem às ações e aos acontecimentos pertencentes aos seus cotidianos. Ao tratar esse aspecto, Thurler afirma que:

a maneira como cada um pensa a mudança, avaliando-a possível, necessária ou urgente, ou, ao contrário, perigosa ou impensável, funda-se em uma história pessoal e na integração a diversos agrupamentos: aprende-se a pensar e a viver a mudança, a provocá-la ou resistir a ela, a organizá-la ou controlá-la coletivamente em sua família, sua categoria de idade, seu meio social, sua escola – como aluno, professor ou responsável – nas associações e comunidades às quais se pertence, nas organizações onde se trabalha (2001, p. 91).

Thurler (2001) traz a percepção de que cada indivíduo desenvolve em si uma atitude frente à mudança, tendo a capacidade de exercer julgamentos que funcionam como uma espécie de “censura”, em que avaliam a viabilidade da mesma e revelam-se mais propícios de aceitação das que vão ao encontro de suas necessidades e valores. E essa espécie de “censura” é concebida a partir da interação com outros e formalizada em situações que são geradas em suas vivências.

Ferreti (1995, p. 62) expressa seu entendimento sobre o tema, considerando que “inovar significa introduzir mudanças num objeto de forma planejada visando produzir melhoria no mesmo”. Além disso, esse autor faz uma análise de diferentes aspectos do cotidiano escolar no que tange

à definição de inovações pedagógicas. Dentre essas perspectivas, encontram-se: inovações na organização curricular, inovações nos métodos e técnicas de ensino, inovação nos materiais instrucionais e tecnologia educacional, inovações na relação professor-aluno e inovações na avaliação educacional. Traz, ainda, definições e características presentes em cada uma dessas perspectivas que propõe para o estudo das inovações.

Na mesma linha de pensamento, Wanderley (1995) aponta quatro dimensões que devem ser consideradas no estudo das inovações: 1. quem inova; 2. como se inova; 3. o que é inovado; e 4. por que se inova. O “quem”: faz referência a quem cria a inovação e/ou quem viabiliza sua aplicação. Como: está relacionado aos objetivos dos sujeitos participantes do “ato” inovador. O que: “está em jogo a unidade da inovação: uma estrutura, um processo, um sistema, uma relação social, uma atitude, uma forma organizacional etc.” (Wanderley, 1995, p. 52). E, finalmente, o porquê: remete às causas da inovação.

Hargreaves et al. (2002) também estabelecem perspectivas que devem ser consideradas ao se pensar em introduzir um recurso, abordagem ou metodologia distinta da utilizada no meio educacional; são elas: técnica, cultural, política e pós-moderna. No que tange à perspectiva técnica, consideram que há a necessidade, por parte dos indivíduos, de experimentar, de colocar em prática, de maneira a desenvolver habilidades necessárias para o efetivo uso. Essa parte técnica é importante, mas não a única a ser considerada, uma vez que a perspectiva cultural revela-se por meio das crenças e práticas agregadas pelos profissionais durante suas caminhadas no âmbito educacional. Sobre esse aspecto,

a perspectiva cultural refere-se aos significados e às interpretações que os educadores atribuem à mudança; mostra como ela afeta e até confronta as crenças dos professores e as suas práticas; como os professores (juntos ou sozinhos) entendem as mudanças que enfrentam; mostra, ainda, o impacto da mudança nas idéias, nas crenças, nas emoções, nas experiências e na vida dos professores (Hargreaves et al., 2002, p. 115).

Os educadores estão mais propensos a aceitar e a fazer uso de recursos que venham a convergir com suas crenças e atitudes, pois para efetuar a mudança eles precisam acreditar que elas estão condizentes com suas realidades, com a realidade dos alunos e com realidade das escolas. Em relação à essa perspectiva Thurler (2001, p. 96) ressalta que “em qualquer cultura, existe um núcleo sólido de conhecimentos, valores, normas e modos de fazer que parecem essenciais, intocáveis, inalteráveis e ligados à identidade profunda do estabelecimento escolar”. Dessa forma, além da cultura internalizada em cada indivíduo, é constituída nos ambientes educacionais uma cultura coletiva que passa a ser a identidade coletiva desses ambientes e que se mostra nas ações e nos comportamentos originados no cotidiano. A perspectiva política manifesta-se no intuito de envolver de criticidade a atitude de mudança, dando ênfase à finalidade social que se apresenta intrínseca a essa mudança.

Além disso, Hargreaves et al. (2002, p. 119-120) pondera que

a sociedade pós-moderna é sinônimo de caos, incerteza, paradoxo, complexidade e mudanças constantes. Nas sociedades pós-modernas, as comunidades, as escolas e as turmas são mais diversificadas, de modo que a transformação é mais complexa. A tecnologia e outras formas de comunicação são mais ágeis; por sua vez, a mudança ocorre em uma velocidade cada vez maior. O conhecimento é rapidamente substituído, e as soluções são contestadas por um crescente número de grupos de interesse, ou seja, a mudança é mais incerta. Inovações múltiplas, comunidades em alteração e comunicações rápidas significam que as escolas e seus problemas mudam com rapidez. Abordagens antiquadas e limitadas a uma mudança planejada e linear não são mais suficientes.

O ritmo ditado em virtude da pós-modernidade é incerto, complexo e de mudança contínua, os educadores carecem saber e/ou adquirir habilidades que os conduzam à implementação de mudanças nesse contexto. Os acontecimentos do presente têm o respaldo do passado e edificam o futuro, por mais que ocorram mudanças repentinas, não podemos ignorar o fluxo de acontecimentos. Atualmente, mais do que antes, é necessário estar aberto a novos aprendizados que possibilitem aos sujeitos a capaci-

dade de compreensão e interação em um mundo em constante evolução frente aos avanços realizados nos diversos campos que desenvolvem pesquisas.

Hernández et al. (2000) sinalizam, nas inovações, as dimensões: tecnológica, política e cultural. A dimensão tecnológica enfoca os benefícios que métodos e materiais passam a disponibilizar, enquanto as demais dimensões indicam sentido, similar as já exploradas por Hargreaves et al (2002).

Essas perspectivas definidas por Hargreaves et al. (2002) e Hernández et al. (2000), permitem a reflexão a respeito de aspectos que se mostram envolvidos na noção de inovação. Ainda esses autores acreditam que

desenvolver essa capacidade vital para a mudança não é apenas uma questão de comprometimento e determinação individuais e coletivos, mas uma questão política de prover as condições, a liderança e o apoio amplo que tornam a escola uma organização de aprendizado não só para os estudantes, mas também para seus professores (Hargreaves et al., 2002, p. 129).

Esses comprometimentos e determinações individuais e coletivos tornam-se atitudes importantes, mas é fundamental que os sujeitos envolvidos em um processo de implementação de inovação sintam-se seguros e confiantes, pois como visto, anteriormente, é condição para a mudança o rompimento do status quo, caso contrário, as inovações não perpetuam.

Em relação ao apoio e à sustentação da mudança, Hargreaves et al. (2002) descrevem três contribuições fundamentais aos que detêm o papel de liderança e de apoio, quais sejam:

- apoiar os professores e, quando necessário, levá-los a implementar mudanças apropriadas e relevantes;
- garantir que a mudança que os professores realizam sejam mantidas com o tempo;
- garantir que as mudanças sejam de caráter generalizante, ou seja, elas devem ir além de alguns professores entusiásticos ou de escolas-piloto amparadas de maneira especial, para afetar sistemas inteiros (2002, p. 151).

Hargreaves et al. (2002, p. 23), alertam para o fato de que

se a mudança cria dificuldades para esses professores ou para as relações que são o centro de seu trabalho, é provável que essas dificuldades sejam ainda maiores para aqueles profissionais que estejam menos receptivos ou menos entusiasmados com as mudanças....

Notamos nessas palavras a caracterização da resistência assumida por alguns professores frente à mudança, resistência essa que gera “insegurança, medo do desconhecido”. Carbonell (2002, p. 34) aponta como elemento sinalizador dessa resistência a “rotinização das práticas profissionais”, que produz um comportamento estático e de inércia no que tange a quaisquer tipos de mudança. Wanderley (1995, p. 45) indica que “as resistências às inovações são motivadas por egoísmos e medo. A gente é apegada ao habitual, familiar e seguro”.

Identifica-se, na argumentação dos autores, o reconhecimento de uma tendência pela manutenção do status quo dos indivíduos, tendência essa que precisa ser abandonada para que a mudança se efetive.

Outro aspecto que emerge quando da discussão acerca de processos de adoção de inovação, referido na literatura, trata-se da configuração de que as tomadas de decisões em relação à implementação de mudanças, seja a respeito da metodologia, rearranjo em quaisquer ambientes e agregação de ferramentas que tenham como objetivo maior a consecução de melhorias ao processo de ensino-aprendizagem, surgem de iniciativa da administração, da própria escola e/ou das secretarias de educação e/ou de órgãos superiores que tratam de assuntos referentes à educação. Autores como Rogers (1974, 1986, 1995), Canário (1992), Hernández et al. (2000) e Thurler (2001), que vêm trabalhando sistematicamente com a perspectiva da inovação, indicam a ineficiência de inovações propostas a partir de “cima”, uma vez que, em muitos casos, são elaboradas de forma padronizada, não considerando os contextos aos quais deverão ser inseridas.

Nesses casos, é comum que essas mudanças não consigam atingir os objetivos a que se destinam, pois em seus planejamentos não foram

ouvidos os sujeitos mais diretamente ligados ao processo educacional, ou melhor, os professores e os alunos, aqueles por não terem participado da discussão acerca da incorporação de modificações em suas práticas sentem-se excluídos desse processo e, portanto, apresentam grande resistência e/ou dificuldade quanto à aceitação dessas modificações.

Como já mencionado anteriormente, cada indivíduo tem sua concepção de mudança, podendo avaliar quanto à necessidade ou não de sua implementação e isso de acordo com uma “história pessoal e na integração a diversos agrupamentos”, como afirma Thurler (2001, p. 91).

Para Rogers (1974, p. 5) “um factor importante que influye en las tasas de adopción de todo hábito nuevo es su compatibilidad con las creencias culturales del sistema social”<sup>3</sup>. Esta afirmação vem ao encontro do que escrevem autores como Hargreaves et al. (2002), Hernández et al. (2000), Carbonell (2002) e Thurler (2001) e serve como um alerta a intenções de se promover mudanças em quaisquer ambientes. Vê-se em Hargreaves et al. (2002, p. 115) que “mudar crenças e práticas é um trabalho extremamente difícil” e ainda, “os professores também devem saber como uma mudança se dá na prática, e não só na teoria, para que possam medir com exatidão o que ela significa para seu trabalho” (Hargreaves et al., 2002, p. 116). Esses autores também enfocam a perspectiva de desenvolvimento de trabalho emocional da mudança.

Retomando as contribuições de Hernández et al. (2000, p. 19-20), nota-se que para eles “as inovações sempre aparecem vinculadas a questões ideológicas, sociais e econômicas e que as inovações dependem, para ser consideradas como tais, da conjuntura em que emergem, de quem são seus promotores e da incidência e da extensão que adquirem”. Assim, a partir desses autores, em um processo de inovação encontra-se uma diversidade de aspectos envolvidos que se mostram desde o momento em que se pretende introduzir algo novo em um ambiente, até quem e o quê estão por trás dessa introdução. Na realidade, muitos são os enfoques

---

3 Um fator importante que influi nas taxas de adoção de todo hábito novo é sua compatibilidade com as crenças culturais do sistema social.



que podem ser explorados ao se investigar um processo de inovação, ou ao se tentar implementar uma inovação no ambiente educacional, e voltando-nos aos atores que tratam esse processo busca-se o esclarecimento de fatores que se revelam imprescindíveis quanto à proposição de uma inovação.

## PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS: O QUE É ISSO?

Neste estudo, para além da perspectiva de implementação de inovação no meio educacional, será considerado outro aspecto, o da contextualização a partir dos estudos de Freire (2013). A partir deste autor, compreendemos que o processo de ensino e de aprendizagem se desenvolve de forma dialógica (Freire, 2003). Desse modo, o indivíduo aprende por meio da comunicação, da troca, da experimentação, da tentativa e do erro.

Disso depreendemos que o indivíduo, por meio das interações com o mundo e com os outros indivíduos, acessa e entra em contato com distintas situações, ancoradas em contextos que, para as aprendizagens se tornam motivadores e com significado.

No âmbito dessa discussão, Fazenda (1994, p. 31) enfatiza que “o estudo contextualizado determina uma forma de aprendizagem dinâmica e integrada com a realidade de cada aluno”. Isso porque o aluno passa aprender à medida em que se envolve com situações pelas quais interage em diferentes atividades que desenvolve em seu cotidiano.

No entanto, esse contexto não se trata de qualquer situação, mas aquelas que possam ser trabalhadas de forma imbricada com os conteúdos formais que a escola precise dar conta, ao considerarmos os objetos de conhecimentos expressos em documentos orientadores de currículo, como a Base Nacional Comum Curricular (1998).

Isso porque, para Tafner (2003, apud, Albuquerque, 2019),

é necessário construir uma ligação entre o mundo real e o mundo da escola pois, de acordo com o autor, a forma como os conteúdos são trabalhados por esta instituição denota que a contextualização na maior parte das vezes não se faz presente,

evidenciando um cenário preocupante, dado que para o aluno o conteúdo perde o sentido ao não se atribuir significado a este.

No viés dessa discussão, compreendemos que uma prática contextualizada precisa mobilizar os indivíduos para aprendizagens, carece explorar a situação sob prismas dispares, podendo abranger aspectos históricos e culturas de uma comunidade, de um município, por exemplo, de modo que esses indivíduos possam fazer reflexões e percepções afinadas com as áreas de conhecimento envolvidas e com os objetos de conhecimentos tratados.

Em síntese, Kato e Kawasaki (2011, p. 37) refletem que é imprescindível “trazer a própria realidade do aluno, não apenas como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem, mas como o próprio contexto de ensino”.

E, sob as lentes de Freire (1983),

O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro (1983, p.19).

Um ponto que merece destaque é o perfil dos estudantes público-alvo da EJA. A EJA atende a um público extremamente diverso e socialmente vulnerável. Os estudantes geralmente têm entre 30 e 50 anos, com predominância de mulheres, pessoas negras ou pardas, e residentes de áreas periféricas ou rurais. Essa composição revela o papel fundamental da EJA na promoção da equidade educacional em um país marcado por desigualdades sociais e raciais (Santos, 2025).

Muitos desses alunos apresentam histórico escolar irregular, com defasagem nas habilidades básicas de leitura e escrita. A distorção idade-série é um problema recorrente, que afeta diretamente a continuidade dos estudos e gera desmotivação. Além disso, os estudantes enfrentam dificuldades para conciliar trabalho e estudo, o que aumenta o risco de evasão escolar. Mudanças frequentes de cidade ou estado e a falta de

infraestrutura nas escolas também comprometem o processo de aprendizagem (Santos, 2025).

Nesse sentido, a contextualização das práticas pedagógicas é essencial para a aprendizagem dos alunos da EJA. Ao trazer as experiências de vida dos estudantes para dentro de sala de aula o professor contribui significativamente para o engajamento dos estudantes, uma vez que o conteúdo ministrado passa a ter um significado concreto para esse aluno. E para que isso possa acontecer é necessário um olhar sensível do docente, valorizando os conhecimentos prévios que esses alunos possuem.

Essa perspectiva encontra respaldo na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, que afirma: “o fator mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe” (Ausubel, 1982 apud Pelizzari, 2002). Segundo o autor, o aprendizado ocorre de forma significativa quando novas informações são integradas às estruturas cognitivas já existentes, ou seja, aos conhecimentos prévios dos alunos. No contexto da EJA, esses saberes são ricos e diversos, e devem ser usados como ponto de partida para o ensino.

O artigo de Pelizzari et al. (2002, p. 37) reforça essa perspectiva ao destacar que “a aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio”. Os autores também ressaltam o papel dos organizadores prévios – recursos introdutórios que ajudam os alunos a relacionarem o novo conteúdo com o que já conhecem – como estratégia eficaz para promover a construção de significados. Na EJA, isso pode ser feito por meio de rodas de conversa, relatos autobiográficos, análise de situações cotidianas ou estudo de temas locais.

## METODOLOGIA

Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo (Severino, 2007), tendo como estratégia para a constituição de dados, a análise

documental, no qual foram feitas leituras sistemáticas dos relatos de experiência de licenciados que se envolveram na disciplina de Estágio Supervisionado de Docência III, realizado em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), 1ª ou 2ª etapas, realizado no período de abril a junho de 2025.

O estágio considerado neste estudo foi realizado no curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens, modalidade a distância, da Universidade Federal do Pará. Esse curso iniciou a primeira turma no ano de 2021, tendo com um de seus objetivos formar professores capazes de integrar conteúdo específico da área de ciências e matemática nos anos iniciais ao desenvolvimento da linguagem adquirida em situações da vida cotidiana e em relações sociais.

Essa turma ocorre em seis polos, a saber: Ananindeua, Altamira, Juruti, Salinópolis, Bragança e São Sebastião da Boa Vista. Todos municípios do estado do Pará. A oferta do curso é viabilizado mediante parceria com a Universidade Aberta do Brasil.

As disciplinas/temas de estágio obrigatório são ofertados a partir do sexto semestre do curso, sendo assim organizados: Estágio Supervisionado de Docência I (150 horas), Estágio Supervisionado de Docência II (150 horas) e Estágio Supervisionado de Docência III (120 horas), respectivamente desenvolvidos no sexto, sétimo e oitavo semestre. No primeiro, os licenciandos frequenta turmas do 1º, 2º ou 3º anos do Ensino Fundamental. No segundo, turmas de 4º ou 5º anos do Ensino Fundamental e no terceiro, turmas da 1ª ou 2ª totalidades da Educação de Jovens e Adultos.

As atividades de orientação e comunicação com os estudantes ocorrem via sala de aula criada na Plataforma Moodle. Nessa sala de aula o professor formador posta o plano de aula, materiais inventariados para os estudos, as orientações relacionadas às atividades avaliativas, documentos necessários ao ingresso dos estudantes em escolas, para desenvolverem as atividades de estágio. Assim, ao ingressarem nas turmas passam a desenvolver atividades de: Observação inicial para diagnóstico dos níveis de

aprendizagens dos alunos e identificação das estratégias metodológicas do professor regente;

- Interação com os alunos e com o professor para auxílio nas tarefas;
- Interação - auxiliar o professor regente no encaminhamento de atividades e os alunos no desenvolvimento dessas atividades;
- Pesquisa: fazer a leitura do Plano Político Pedagógico da escola, para compreender os princípios que regem e que respaldam as práticas e ações da instituição;
- Elaborar planejamento de aula que contenha detalhamento da sequência de atividade que vai colocar em prática no momento de regência;
- Regência - ministração de aula

Na sequência deste texto traremos reflexões relacionadas às proposições de atividades implementadas por licenciandos que cursaram o Estágio Supervisionado de Docência III, realizado no período de abril a junho de 2025, no polo Salinópolis, buscando evidenciar aspectos relacionados à inovação à contextualização no/para o ensino.

## ATIVIDADES PROPOSTAS POR LICENCIANDOS

As atividades da disciplina Estágio Supervisionado de Docência III foram desenvolvida de 12 de abril a 27 de junho de 2025. Em conformidade com o plano de ensino da professora formadora, teve como objetivos: Compreender aspectos e características do estágio supervisionado na/para a formação profissional de professores; Conhecer o público da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos e suas especificidades; Vivenciar atividades próprias do estágio em turmas da 1ª ou 2ª etapas/totalidade da Educação de Jovens e Adultos (Anos Iniciais); Elaborar e colocar em prática planejamento interdisciplinar, considerando a realidade de cada turma e escola; Redigir relato de experiência, no for-

mato resumo expandido, com a descrição e reflexões sobre as atividades desenvolvidas no estágio.

Assim, em consonância com esses objetivos, os licenciandos envolveram-se em atividades de planejamento e ministração de aulas. Neste item, passaremos a analisar as atividades contempladas nos planos de aula e nos relatórios finais postados na plataforma Moodle, com as lentes da implementação de inovação e da contextualização.

No polo Salinópolis, frequentarem a disciplina Estágio Supervisionado de Docência III 14 licenciandos. Para as atividades de estágio em turmas da Educação de Jovens e Adultos, foram organizados em duplas. Após momentos iniciais de observação, interação com os alunos e com os professores regentes, diagnóstico dos níveis de aprendizagens do alunos e investigação relacionada a quais temas poderiam abordar em seus planejamentos, iniciaram estudos e as elaborações de atividades e/ou estratégias de ensino para a composição de um plano de aula.

Dos temas tratados por esses alunos identificamos: Alimentação Saudável e Pirâmide Alimentar; Consumo Consciente e leitura crítica da realidade; Conhecendo a identidade; Futuro Sustentável; Sustentabilidade e Consumo Consciente; Agricultura Familiar: colhendo saberes e cultivando vidas; e Narrativas pessoas e históricas. Ressaltamos que, para este texto optamos por tecer considerações relacionadas aos planejamentos e relatos de experiência de duas duplas, quais sejam, as que se dedicaram a trabalhar “Alimentação Saudável e Pirâmide Alimentar” e “Agricultura Familiar: colhendo saberes e cultivando vidas”.

No relato da dupla que propôs o tema Alimentação Saudável, organizaram a sequência de atividades da seguinte forma:

*As regências que planejamos abordaram o tema “Alimentação saudável e pirâmide alimentar”. Em uma primeira aula, realizamos uma roda de conversa sobre hábitos alimentares e aplicamos a dinâmica “Pode ou não pode comer todo dia?”, que gerou intenso engajamento dos alunos. Na aula seguinte, promovemos uma feira simbólica com figuras de alimentos e, em grupo, os alunos construíram uma pirâmide alimentar. A atividade, além de abordar conteúdos de Ciências, integrou*

*leitura, organização, trabalho em grupo e raciocínio lógico (Dupla 1).*

Dentre as atividades desenvolvidas pela dupla notamos a presença da estratégia da dialogicidade (Freire, 2003) entre alunos e professores, uma espécie de simulação de um ambiente de feira, a partir do uso de figuras de alimentos, cujo objetivo era organizar uma pirâmide alimentar. Sobre isso inferimos que trabalharam as categorias de alimentos, em conformidade com os níveis da pirâmide. No âmbito dessa proposição, consideramos que trabalhos relacionados à alimentação humana são relevantes e contextualizados (Fazenda, 1994), por permitirem aos alunos reflexões sobre os hábitos alimentares de cada um. Ademais, levaram aos alunos aproximação com a própria realidade (Kato e Kawasaki, 2011).

Nas considerações finais do relatório a dupla enfatiza:

*Constatamos que práticas interativas, lúdicas e contextualizadas tornam as aulas mais atrativas e eficazes. O uso da escuta ativa, do acolhimento e da flexibilidade didática foi essencial para atender às múltiplas necessidades da turma. As regências mostraram como atividades que partem da realidade dos alunos podem promover aprendizagens significativas (Dupla 1).*

No excerto a dupla evidencia que a contextualização intentada na/ pela proposição tornou a aula atrativa e eficaz. Além disso, concluíram: atividades que partem da realidade dos alunos podem promover aprendizagens significativas, como preconizam Kato e Kawasaki (2011). Em relação à inovação, não foi possível perceber mediante leitura do relatório da dupla.

Outra dupla de alunas, dos diálogos travados nos momentos iniciais de contato com a turma da 2ª totalidade, notaram que alguns alunos desempenhavam atividades próprias da agricultura familiar. Dessas observações, propuseram o tema “Agricultura Familiar: colhendo saberes e cultivando vidas”. A dupla registra:

*... surgiu a ideia de criar um livro voltado para a agricultura familiar daquele município, pois se tratava da realidade da maioria daqueles estudantes, assim que o nosso livro de história “Colhendo sonhos” estava pronto, pensamos em estratégias*

*que viessem favorecer a aprendizagem desses alunos, buscamos elaborar atividades voltadas para as experiências de vida e as necessidades dos alunos, observadas durante o estágio (Dupla 2).*

Destacamos do excerto a iniciativa de elaborar um livro sobre a atividade da agricultura familiar, no âmbito do município em que a experiência do estágio estava sendo desenvolvida. Essa iniciativa, para nós, figura como uma prática inovadora, na qual a dupla de licenciandas pesquisou sobre a história da agricultura familiar, buscou aproximar a elaboração da realidade dos alunos, no intuito de agregar e promover aprendizagens. Isso nos remete à perspectiva de inovação cultural (Hargreaves et al, 2002). Para além de inovadora, foi contextualizada por explorar atividade econômica que faz parte do cotidiano de alguns alunos da turma.

Quanto ao encaminhamento da atividades, discorrem:

*No nosso primeiro dia de Regência, fomos recebidas com sorrisos e olhares curiosos, ficaram nos observando enquanto arrumávamos a sala, colocamos o projetor multimídia, distribuimos pipocas e falamos que eles estavam no cinema, explicamos que havíamos elaborado um livro sobre a agricultura familiar da cidade deles, e que eles teriam a oportunidade de assisti-lo na sala de aula, após essa apresentação iniciamos uma roda de conversa, foi nesse espaço aberto que os alunos começaram a relatar suas experiências pessoais, trazendo à tona as memórias do trabalho árduo na colheita da pimenta do reino, em que eles tinham que encher várias sacas para poder conseguir um capital melhor, comiam frias as suas refeições, a pele do rosto ficava queimada pelo sol (Dupla 2).*

Na sequência, encaminharam atividades lúdicas, por meio do uso de dominó das frutas, jogo da memória e silabário. Essa opção foi justificada por terem alunos em processo de alfabetização da língua escrita.

No segundo dia de atividades simularam situações de comercialização de alimentos produzidos pelos agricultores familiares. Em conformidade com a dupla

*... arrumamos nas mesas uma variedade de frutas, legumes, verduras, manivas, pimenta do reino, tipiti, peneira, colher de pau e mudas de mangueira, para enriquecer nossa feira, ressaltamos que cada produto que levamos simbolizava o trabalho*

*dos agricultores daquela cidade e a riqueza que a natureza nos oferece, observamos a alegria e a expectativa deles.*

E acrescentaram:

*A cada atividade proposta, observávamos o grande potencial daqueles alunos, todos interagiam na atividade “a feira do agricultor”, e ficamos maravilhadas com a facilidade que eles demonstravam em fazer cálculos mentais e a alegria de oferecer os produtos para seus colegas, ficaram bem empolgados na confecção dos cartazes com folhas de verduras e plantas, e posteriormente a escrita e a leitura do nome dessas folhas (Dupla 2).*

A iniciativa de promover atividades a partir de um contexto próximo dos alunos (Kato e Kawasaki, 2011), evidenciou o potencial de cada aluno e fez emergir os saberes desenvolvidos a partir do envolvimento deles com a atividade da agricultura familiar. A exploração do contexto estimulou esses alunos a realização de cálculos mentais, à produção da escrita e à prática da leitura.

Nas considerações finais do relato de experiência elaborado na disciplina, a dupla registrou:

*Aprendemos a importância de valorizar os saberes prévios dos alunos, reconhecendo que suas vivências são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem. Percebemos também que o uso de metodologias ativas, materiais lúdicos e estratégias inclusivas pode transformar a sala de aula em um ambiente mais acolhedor e motivador (Dupla 2).*

E acrescentaram

*As atividades desenvolvidas com base no livro “Colhendo Sonhos” e nos jogos pedagógicos mostraram que, quando o conteúdo se conecta com a realidade dos alunos, o aprendizado flui de forma mais significativa. Vimos o desempenho satisfatório de cada um, com avanços visíveis, seja na leitura, na escrita ou na participação nas atividades propostas. Essa resposta positiva dos alunos nos trouxe a certeza de que o envolvimento e a dedicação do professor são fatores determinantes para o sucesso da aprendizagem (Dupla 2).*

Os excertos remetem ao entendimento que a prática desenvolvida durante as atividades do estágio foram contextualizadas e conseguiram envolver os alunos. A iniciativa de elaborar um livro como estratégia de explorar a atividade da escrita e, com isso, conseguir a participação desses alunos foi inovador, pois introduziu mudanças em num objeto de forma planejada visando produzir melhoria no mesmo (Ferreti, 1995).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das práticas educativas desenvolvidas pelos licenciandos no Estágio Supervisionado de Docência III, no polo Salinópolis, evidencia o potencial transformador da contextualização e da inovação no processo de ensino-aprendizagem na EJA. As atividades propostas demonstraram sensibilidade às realidades locais e às vivências dos estudantes, promovendo aprendizagens significativas e engajadoras.

A articulação entre teoria e prática, mediada por um olhar atento às necessidades dos alunos mostrou ser essencial para a construção de propostas pedagógicas que respeitaram os saberes prévios dos educandos e os mobilizem em direção ao conhecimento formal. A valorização da cultura local, das experiências de vida e das práticas sociais dos alunos da EJA fortaleceu o vínculo entre escola e comunidade, tornando o processo educativo mais relevante e humanizador.

Frente a essa vivência podemos concluir que a formação docente, quando pautada em princípios de inovação e contextualização, contribui significativamente para a qualificação do ensino, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Assim, é importante pensar nas formações iniciais e continuadas de professores que atendem esse público para que suas práticas pedagógicas sejam mais comprometidas com a realidade dos sujeitos da EJA, promovendo uma educação mais justa, crítica e transformadora.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. G. A importância da contextualização na prática pedagógica. **Research, Society and Development**, vol. 8, núm. 11, pp. 01-13, 2019.

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

CANÁRIO, R. Inovação: Uma Relação Nova entre o Centro e a Periferia. In: NÓVOA, António et al. **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa - Portugal: Nova Enciclopédia, 1992.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. (Coleção Inovação Pedagógica)

FAZENDA, I. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Papyrus, 1994.

FERRETTI, C. J. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, Walter E. (Coord.). **Inovação Educacional do Brasil: problemas e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995, p. 61-90.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

HARGREAVES, A. et al. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HERNÁNDEZ, F. et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2000.

KATO, D.S; KAWASAKI, C.S. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de Ciências. **Ciência & Educação**, 17 (1), pp. 35-50, 2011.

PELLIZZARI, Adriana; KRIEGL, Maria de Lurdes; BARON, Márcia Pirih; FINCK, Nelcy Teresinha Lubi; DOROCINSKI, Solange Inês. *Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel*. Revista PEC, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, jul. 2001-jul. 2002. Disponível em: <https://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>. Acesso em: 30 out. 2025.

ROGERS, E. M. Adoption and Implementation of Communication Technologies. In: **Communication Technology**. New York: The Free Press, 1986.

ROGERS, E. M. **La Comunicación de Inovaciones**: Um enfoque transcultural. México/Buenos Aires: Centro Regional de Ayuda Tecnica, 1974.

ROGERS, E. M. The Innovation-Decision Process. In: **Diffusion of innovations**. New York: The Free Press. 1995.

SANTOS, Domingos José dos. O perfil do estudante da EJA no Brasil: uma revisão bibliográfica sobre desafios, necessidades e perspectivas. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO – CONPEPE, 2., 2025, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: CONPEPE, 2025. v. 3, n. 2. ISSN 2966-3792. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/vol3const.pdf>. Acesso em: 30 out. 2025.

SEVERINO. A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

WANDERLEY, L. E. W. Parâmetros Sociológicos da Inovação. In: GARCIA, W. E. (Coord.). **Inovação Educacional do Brasil**: problemas e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1995, p. 33-60.