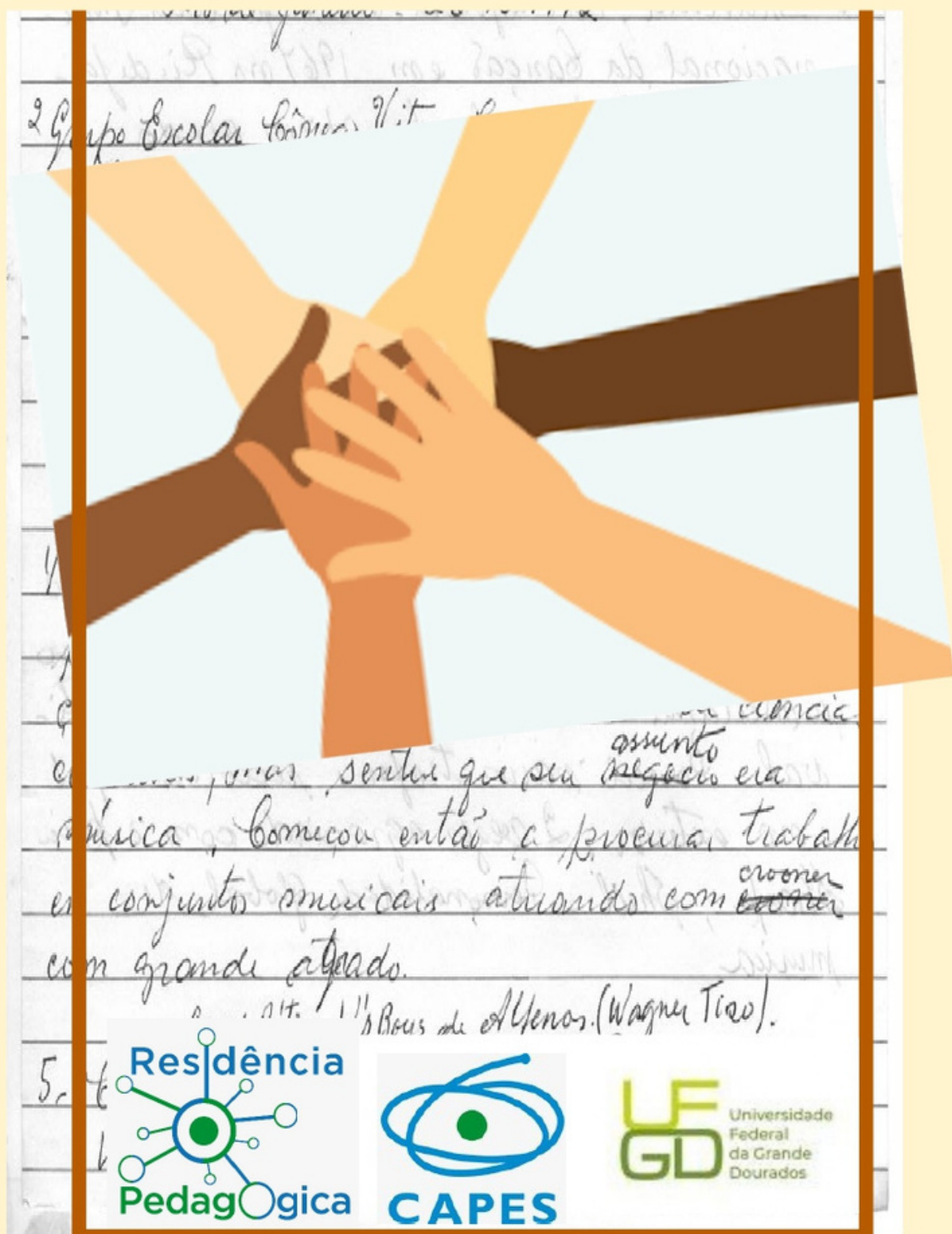


# UFGD e Escola: conexões entre residências pedagógicas e salas de aula



**Ademir de  
Souza Pereira**  
**Cintia Melo  
dos Santos**  
**Walter  
Roberto  
Marschner**  
**(Orgs.)**



**UFGD E ESCOLA:  
CONEXÕES ENTRE RESIDÊNCIAS  
PEDAGÓGICAS E SALAS DE AULA**



ADEMIR DE SOUZA PEREIRA  
CINTIA MELO DOS SANTOS  
WALTER ROBERTO MARSCHNER  
(ORGANIZADORES)

**UFGD E ESCOLA:  
CONEXÕES ENTRE RESIDÊNCIAS  
PEDAGÓGICAS E SALAS DE AULA**

1ª Edição

Quipá Editora  
2024

Copyright © 2024. do autor. Todos os direitos reservados.

Esta obra é publicada em acesso aberto. O conteúdo dos capítulos, os dados apresentados, bem como a revisão ortográfica e gramatical são de responsabilidade de seu autor, detentor de todos os Direitos Autorais, que permite o download e o compartilhamento, com a devida atribuição de crédito, mas sem que seja possível alterar a obra, de nenhuma forma, ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial:

Dra. Francione Charapa Alves, Universidade Federal do Cariri / Dra. Maria Eneida Feitosa, Universidade Regional do Cariri / Dra. Mônica Maria Siqueira Damasceno, Instituto Federal do Ceará, Juazeiro do Norte / Dr. Thiago Barbosa Soares, Universidade Federal do Tocantins

Capa: dos autores.

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

U25 UFGD e escola : conexões entre residências pedagógicas e salas de aula / Organizado por Ademir de Souza Pereira, Cintia Melo dos Santos e Walter Roberto Marschner. — Iguatu, CE : Quipá Editora, 2024.

160 p. : il.

ISBN 978-65-5376-320-3

DOI 10.36599/qped-978-65-5376-320-3

1. Residência pedagógica. 2. Educação básica. 3. Formação de professores. 4. Licenciatura. I. Pereira, Ademir de Souza. II. Santos, Cintia Melo dos. III. Marschner, Walter Roberto. IV. Título.

CDD 370.71

---

Elaborada por Rosana de Vasconcelos Sousa — CRB-3/140909

Obra publicada pela Quipá Editora em abril de 2024

Quipá Editora  
www.quipaeditora.com.br  
@quipaeditora

## SINOPSE

O livro UFGD e Escola: conexões entre residências pedagógicas e salas de aula, apresenta alguns dos resultados do Projeto Institucional desenvolvido na Universidade Federal da Grande Dourados UFGD, edição 2020/2024, contemplando Subprojetos de sete cursos de Licenciaturas desta Universidade: Ciências Biológicas, Educação Física e Pedagogia (Interdisciplinar), Geografia/Sociologia (Interdisciplinar), História, Licenciatura em Educação do Campo, Química e Licenciatura Intercultural Indígena. Juntos culminaram na efetiva parceria estabelecida entre Universidade e Escolas da Educação Básica, da rede municipal e estadual de ensino de Mato Grosso do Sul.

Os capítulos deste livro evidenciam as múltiplas possibilidades de ação e atuação de professores-preceptores, estudantes-residentes e docentes orientadores em ações pedagógicas na educação básica; propiciando reflexões sobre o âmbito escolar, viabilizando a integração dos residentes tanto no cotidiano do ensino aprendizagem como no desenvolvimento de projetos de ensino de caráter inovador. As ações foram conduzidas sob a supervisão e acompanhamento de professores com experiência, oportunizando na prática atitudes críticas e habilidades do trabalho educacional, objetivo principal do Programa na formação inicial de professores em cursos de Licenciaturas.

## **PREFÁCIO**

### **LUZES CONTRA O “APAGÃO”:**

### **PORQUE FORMAR PROFESSORES É PRECISO!**

Ao pensar sobre a escrita deste texto, foi inevitável lembrar dos preocupantes dados trazidos em recente artigo publicado na revista Carta Capital intitulado “Apagão de professores<sup>1</sup>”. De acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2022, a partir dos quais se baseia o artigo, ao menos 58% dos alunos de cursos de licenciatura abandonaram o curso antes de sua conclusão, o que configura a maior taxa de desistência da década. No artigo ainda se afirma que, se essa tendência persistir, em apenas 15 anos, o Brasil não terá professores suficientes para a educação básica. Outro dado alarmante trazido no artigo refere-se ao aumento da precarização da formação de professores: a maioria das matrículas concentra-se na educação à distância (EAD). Em 2022, os alunos matriculados em cursos de licenciatura EAD representavam 81% do total, sendo 94% desses em instituições privadas cuja qualidade do ensino é, no mínimo, duvidosa.

O intuito de apresentar esses dados não é conferir um tom pessimista a este texto. Ao contrário. À medida em que lia os capítulos que compõem este livro, reafirmou-se em mim a certeza de que, mais do que nunca, formar professores com qualidade é preciso e é possível!

Como parte das ações da Política Nacional de Formação de Professores, o Programa Residência Pedagógica (PRP), apesar das controvérsias e preocupações que gerou inicialmente, ao longo do período em que se desenvolveu contribuiu significativamente para a formação inicial e continuada de professores, inclusive propiciando a permanência de muitos estudantes nos cursos de licenciatura.

Neste sentido, é pertinente destacar outra informação trazida no artigo citado anteriormente, segundo a qual a desistência nos cursos de licenciatura é menor entre os estudantes beneficiados por alguma política pública de inclusão no ensino superior. Conhecendo a realidade e perfil socioeconômico da maioria dos estudantes das licenciaturas e especificamente da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), pode-se inferir, então, que além da formação qualificada, o PRP também contribui para a permanência dos estudantes nos cursos.

As experiências, vivências, práticas e reflexões apresentadas nos 11 capítulos que compõem este livro demonstram as possibilidades (e êxitos) na formação qualificada de professores em

---

<sup>1</sup> Artigo de Mariana Serafini publicado em 25/01/2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/apagao-de-professores/>

diversas áreas do conhecimento proporcionadas pelo Programa Residência Pedagógica (PRP) aos estudantes de licenciaturas da UFGD no período de novembro de 2022 a abril de 2024.

Elaborados a partir das atividades realizadas pelo PRP nos subprojetos dos cursos de Ciências Biológicas, Educação Física e Pedagogia, Geografia e Ciências Sociais, História, Licenciatura Intercultural Indígena, Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC) e Química, os capítulos deste livro abordam diversas questões e dimensões constitutivas da formação e da prática docente.

Assim, parte dos textos aborda, de forma mais direta, metodologias e práticas pedagógicas inovadoras, destacando-se as especificidades e contribuições de aulas práticas, trabalhos de campo e da Cartografia Social.

Em outros, são discutidas atividades que envolveram questões como identidade e alteridade, seja no trabalho com conteúdos relacionados à diversidade étnico-cultural, seja na formação de professores indígenas ou na valorização de outros conhecimentos e saberes como a Etnomatemática. A educação inclusiva e as possibilidades de formação e de aprendizagem além e fora da escola, também marcam as experiências e contribuições trazidas nos textos.

A riqueza temática, metodológica e, sobretudo, reflexiva dos capítulos desta coletânea nos dá a certeza de que, a despeito das dificuldades e do contexto adverso a partir do qual iniciamos este texto, é possível formar professores com qualidade. Para isso, entretanto, é imprescindível a existência de programas como o Residência Pedagógica.

Portanto, para evitar o “apagão”, as sinalizações de luzes no caminho já estão dadas.

Dourados (MS), 04 de março de 2024.

Profª. Dra. Flaviana Gasparotti Nunes

Faculdade de Ciências Humanas (UFGD)  
Orientadora do Subprojeto Geografia e Sociologia - PRP (2020/2022)

## APRESENTAÇÃO

Nas discussões e reflexões sobre a formação de professores, nos diferentes cursos de Licenciatura da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), compreendemos que, o acadêmico na formação inicial, deve ser conduzido a vivenciar o ambiente escolar na sua totalidade, com práticas reflexivas e estudos que incentivam e conduzam a imersão na pesquisa acadêmica, de modo que, dialogue com seus pares, e compreenda as demandas que perpassam o ambiente educacional. Dentre essas perspectivas, algumas se tornaram possíveis por meio das ações do Programa de Residência Pedagógica (PRP) na UFGD, no qual culminaram neste livro. No decorrer deste, apresentaremos, ao longo dos onze capítulos, algumas experiências desenvolvidas pelos sete subprojetos que atuaram no PRP/UFGD na edição 2022/2024.

O primeiro capítulo intitulado “Do início ao fim: um relato do Programa Residência Pedagógica na UFGD”, foi organizado pela Coordenação Institucional, vinculada administrativamente à Pró-reitora de Ensino de Graduação (PROGRAD), sob a coordenação da Coordenadoria de Ensino de Graduação (COGRAD). O capítulo tem por objetivo relatar o desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), desde a sua primeira edição (2018) até o seu encerramento (2024). Ao longo das edições, podemos inferir que o PRP se constituiu, na Instituição, como um programa de incentivo à permanência dos acadêmicos nos cursos de licenciatura, viabilizando estudos e reflexões em torno das demandas inerentes ao âmbito educacional. Com isso, possibilitou aos cursos de licenciatura oportunizarem ao futuro professor um contato mais direto com a sala de aula, com estudos de aportes teóricos e metodológicos para os planejamentos de aula, voltados especificamente para uma Pedagogia Relacional, a qual preconiza instigar os alunos à construção do conhecimento e atuarem como protagonistas no contexto escolar.

As autoras apontam que o PRP/UFGD oportunizou na formação inicial aos futuros professores, vivenciarem experiências enquanto acadêmicos e, posteriormente, desenvolvê-las em sala de aula, com práticas que relacionavam teoria e prática e instigavam, principalmente, reflexões, discussões e pesquisa no contexto escolar.

O segundo capítulo, intitulado “Aulas práticas no ensino de Ciências da Natureza: experiências do PRPBIO/UFGD” foi organizado pelo subprojeto Ciências Biológicas, da Faculdade de Ciências Biológicas e Ambientais (FCBA). O capítulo aborda a importância das aulas práticas no ensino de Ciências da Natureza, destacando a crítica à abordagem tradicionalista predominantemente expositiva. Discute-se a diferença entre as Ciências da Natureza e as Ciências Humanas, enfatizando



a metodologia e o objeto de conhecimento de cada área e, em especial, a aplicação de aulas práticas na primeira. No capítulo, ainda são apresentadas e discutidas experiências práticas realizadas no contexto do PRPBio/UFGD, incluindo observação do sistema digestório de peixe, experimentos sobre funcionamento do sistema digestório, regeneração de planárias e atividades lúdicas para o ensino de genética. Os autores destacam a relevância das aulas práticas para promover uma compreensão mais empírica e significativa dos conteúdos, além de contribuir para a formação inicial e continuada de professores de Ciências da Natureza.

Já o terceiro capítulo intitulado “A diversidade étnico-cultural brasileira e sul-mato-grossense como temática mobilizadora da formação docente e do ensino de geografia e sociologia na educação básica” foi organizado pelo subprojeto interdisciplinar Geografia/Sociologia da Faculdade de Ciências Humanas (FCH). Os autores apresentam um estudo que aborda a elaboração de materiais, estudos dirigidos e planos de ensino como elementos-chave nas atividades dos discentes do Programa de Residência Pedagógica em Geografia e Sociologia. O objetivo é compartilhar experiências das escolas parceiras. Os autores apontam que as experiências foram fundamentais na formação dos licenciandos, de modo a enfatizar o impacto dos professores de Geografia e Sociologia na construção de práticas pedagógicas juntos aos residentes do programa.

O quarto capítulo intitulado “Protagonismo dos estudantes indígenas na Escola Estadual Menodora Fialho de Figueiredo, Dourados/MS” também foi organizado pelo subprojeto interdisciplinar Geografia/Sociologia da Faculdade de Ciências Humanas (FCH). Neste, os autores trazem as experiências dos residentes e do preceptor da Escola Estadual Menodora Fialho de Figueiredo, em Dourados/ MS. Estas experiências se deram no âmbito de temáticas interculturais, envolvendo estudantes indígenas na elaboração e na participação das atividades com os estudantes não indígenas. Os autores verificaram o papel fundamental do protagonismo dos estudantes indígenas na Escola Estadual Menodora Fialho de Figueiredo e, destaca-se como uma iniciativa importante para promover a inclusão, preservação da identidade cultural e fortalecimento da autoestima dos grupos.

O capítulo cinco “Reflexos na formação de professores indígenas: o PRP e a Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu/FAIND-UFGD” foi produzido pelo subprojeto Licenciatura Indígena, da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND). O capítulo tem como objetivo apresentar o desenvolvimento das atividades do PRP/Licenciatura Indígena, bem como, seus reflexos na formação específica de professores indígenas para o Etnoterritório Conesul em MS, onde estão os povos Guarani e Kaiowá. A autora aponta que o texto é também resultado de reflexões sobre a formação de professores via pedagogia da alternância. Os Guarani e Kaiowá estão presentes no Etnoterritório Cone Sul/MS, em mais de 28 aldeias e cerca de 60 escolas indígenas, distribuídas em

aldeias, reservas, assentamentos e áreas de retomada. Nesse contexto, a autora ressalta que a formação docente é uma exigência para atuação docente e, a formação específica é uma formação necessária para as escolas indígenas que lutam pela educação diferenciada, intercultural e bilíngue, como afirma a CF de 88.

O capítulo seis, intitulado “Um relato de experiência acerca das atividades realizadas no PRP de Química”, foi constituído pelo subprojeto Química, da Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia (FACET). O texto apresenta um relato de experiência do professor orientador, preceptores e uma residente do PRP de Química que teve como objetivo integrar alunos de licenciatura em Química ao ambiente profissional da Educação Básica, visando desenvolver habilidades e competências necessárias para atuarem como professores. As ações foram desenvolvidas por meio de Reuniões de formação, Reuniões de planejamento, Execução/aplicação das atividades na escola e Avaliação das atividades. Houve ênfase em atividades experimentais como regência, nas três escolas envolvidas, e avaliação contínua das atividades realizadas proporcionando momentos de reflexão e autoavaliação, contribuindo para o aprimoramento da prática docente.

O capítulo sete “Um olhar para a formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá de Matemática no Mato Grosso do Sul”, também foi produzido pelo subprojeto Licenciatura Indígena, da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND). O texto trata a respeito de como a educação indígena no Brasil é uma área de grande importância e com desafios significativos. O reconhecimento dos direitos dos povos indígenas à educação está consagrado na Constituição Brasileira de 1988, que garante o direito desses povos a processos próprios de aprendizagem, respeitando suas línguas, culturas e tradições. Nesse sentido, os autores apontam que a promoção da educação indígena no Brasil é parte integrante do respeito aos direitos humanos e da construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. O reconhecimento e a valorização das diversas culturas indígenas contribuem para o fortalecimento da diversidade e para a preservação das riquezas culturais do Brasil. Dessa forma, os autores explicam que o estudo possui caráter qualitativo, e tem objetivo dialogar sobre a importância dos professores indígenas de matemática na manutenção da educação escolar de suas comunidades, bem como a relevância da Etnomatemática neste processo sociocultural. Os autores apontam que o PRP permitiu que os professores indígenas em formação vivenciassem a prática pedagógica em suas próprias comunidades, levando em consideração as especificidades culturais, linguísticas e sociais.

O oitavo capítulo, organizado pelo subprojeto História, da Faculdade de Ciências Humanas (FCH) está intitulado “O Programa Residência Pedagógica e a Formação de Professores de História para a Educação Museal: ações do PRP-História junto ao museu histórico de Dourados”. Neste, a autora discorre que as possibilidades de atuação docente face ao cenário educacional, ultrapassam;

em boa medida, as experiências e vivências em sala de aulas. Nestes termos, a autora ressalta que o Subprojeto História, vinculado ao PRP/UFGD, mobilizado por meio do contato teórico e prático, ambos aliados à convivência direta com professores e estudantes da rede de educação básica. Em uma de suas frentes de atuação, firmou parcerias com outros programas institucionais e secretaria municipal de cultura de Dourados, para fomentar o aprendizado na formação de professores em História, junto a atividades direcionadas aos espaços de memória e acervo documental. Assim, parte da carga horária destinada aos trabalhos do Programa, foi desenvolvida junto ao Museu Histórico de Dourados, mediante acordos de cooperação técnicas e parcerias institucional. A autora ressalta que os resultados consistiram na ampliação de conhecimento sobre a história de Mato Grosso do Sul, bem como o vislumbre de possibilidades diversas de atuação docente, junto à Educação Básica.

O capítulo IX intitulado “Projetos e ações inclusivas entre a Educação Física e Pedagogia em um Programa de Residência Pedagógica” foi elaborado pelo subprojeto Interdisciplinar Educação Física e Pedagogia, da Faculdade de Educação (FAED). O texto apresenta um relato de experiência sobre as ações realizadas no PRP/UFGD dos preceptores e residentes sobre as ações e eventos realizados. No capítulo, os autores elucidam a elaboração de um relatório sobre os projetos e ações desenvolvidas pelas três escolas envolvidas na proposta da inclusão no ano de 2023. Ao todo participaram do programa de Educação Física e Pedagogia um total de quinze residentes, sendo alocados cinco por escola, independente se eram alunos da Educação Física ou Pedagogia. Ao decorrer do capítulo os autores concluem que o PRP trouxe a possibilidade de os residentes terem uma formação ampla numa perspectiva inclusiva e multidisciplinar, sendo imersas no campo de atuação, além de promover o diálogo entre a formação e a atuação, a universidade e as escolas de Educação Básica.

O capítulo X, organizado pelo subprojeto Licenciatura do Campo, da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), intitulado “O Subprojeto Educação do Campo do Programa Residência Pedagógica (PRP) e a Metodologia da Cartografia Social” descreve o emprego da metodologia da Cartografia Social como eficiente recurso didático junto a alunos no ensino médio de escolas do campo. Os autores também descrevem uma experiência dessa metodologia, perguntando pelas possibilidades de pesquisar as relações entre escola e território.

O e-book é finalizado pelo capítulo XI, intitulado “A Cartografia Social em Escolas do Campo e Indígenas” também organizado pelo subprojeto Licenciatura do Campo, da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND). O capítulo aborda a aplicação da Cartografia Social em escolas do Campo e Indígenas em Mato Grosso do Sul, realizado pelos residentes do Programa de Residência Pedagógica. Os autores ressaltam que a metodologia crítica-participativa permitiu que estudantes da Educação Básica explorassem e refletissem sobre sua realidade socioterritorial, promovendo a

construção da cidadania participativa e a proposição de soluções para os desafios enfrentados em seus territórios. Por meio de atividades presenciais e pesquisa de campo, os estudantes mapearam e analisaram questões como população, meio ambiente, saúde e educação, culminando na produção de mapas cartográficos sociais detalhados. Segundo os autores do capítulo, o trabalho colaborativo em grupos e a interação com os preceptores e professores contribuíram para uma abordagem mais crítica e empática em relação aos problemas locais, evidenciando a importância da educação contextualizada e do engajamento comunitário.

Estes são os capítulos. Com essa publicação apresentamos uma diversidade de projetos de ensino nas diversas áreas de conhecimento e diversos contextos pedagógicos, o que atesta a riqueza implícita na interação Escola e Universidade. Como aponta nosso mestre Paulo Freire educar é processo coletivo, por fundar-se essencialmente na dialogicidade. Essa atitude nem sempre é comum na escola pública, considerando o difícil cotidiano dos educadores, no mais marcado pela precarização e desencanto com a profissão. O PRP/UFGD nesse contexto abre espaços importante de diálogo e ressignificação da praxis escolar, qualificando as políticas públicas do setor, também em vista a novos editais do programa.

Boa leitura!

Os organizadores

## SUMÁRIO

SINOPSE

PREFÁCIO

APRESENTAÇÃO

**CAPÍTULO I - DO INÍCIO AO FIM: UM RELATO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UFGD** 15

*Cíntia Melo dos Santos*  
*Tatiani Garcia Neves*

**CAPÍTULO II – AULAS PRÁTICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: EXPERIÊNCIAS DO PRPBIO/UFGD** 26

*Diego Marques da Silva Medeiros*  
*Lara Maria da Silva Oliveira*  
*Maria Alice Menezes de Oliveira*  
*Mateus Vinícius Teles Lima*  
*Matheus Henrique Ferreira de Oliveira*  
*Pedro Henrique Freitas de Almeida*

**CAPÍTULO III – A DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL BRASILEIRA E SUL-MATO-GROSSENSE COMO TEMÁTICA MOBILIZADORA DA FORMAÇÃO DOCENTE E DO ENSINO DE GEOGRAFIA E SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA** 43

*Camila Riboli Rampazzo*  
*Caroline Andressa Momente Melo*  
*Flávia Gabriela Domingos Silva*  
*Luis Henrique Dias Rocha*  
*Bruno José Rodrigues Frank*

**CAPÍTULO IV – PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NA ESCOLA ESTADUAL MENODORA FIALHO DE FIGUEIREDO, DOURADOS/MS** 59

*Rodrigo Novais de Menezes*  
*Bruno José Rodrigues Frank*  
*Camila Riboli Rampazzo*  
*Flávia Domingos Gabriela Silva*

**CAPÍTULO V – REFLEXOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: O PRP E A LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA TEKÓ ARANDU/FAIND-UFGRD** 70

*Elaine da Silva Ladeira*

**CAPÍTULO VI – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ACERCA DAS ATIVIDADES REALIZADAS NO PRP DE QUÍMICA** 84

*Ademir de Souza Pereira  
Haroldo Marques Gonçalves  
Camila Souza Brum Silva  
Alison Iwazaki Freires  
Nicole Pereira Martins de Lima*

**CAPÍTULO VII — UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS GUARANI E KAIOWÁ DE MATEMÁTICA NO MATO GROSSO DO SUL** 98

*Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro  
Renato Souza da Cruz  
Bruna Marques Duarte  
Vânia de Fatima Thuszcz Lippert*

**CAPÍTULO VIII – O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA PARA A EDUCAÇÃO MUSEAL: AÇÕES DO PRP-HISTÓRIA JUNTO AO MUSEU HISTÓRICO DE DOURADOS** 111

*Adriana Aparecida Pinto*

**CAPÍTULO IX – PROJETOS E AÇÕES INCLUSIVAS ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA EM UM PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA** 122

*Jacqueline da Silva Nunes  
Glaucia Aparecida Ferreira de Assunção  
Bruno Costa Ponciano  
Gisely de Jesus Almeida  
Vinicius Mantolvão Melo Zoffoli de Aguiar  
Laura Niz dos Reis  
Camila Gabriele Oliveira*

**CAPÍTULO X – O SUBPROJETO EDUCAÇÃO DO CAMPO DO PROGRAMA** 134

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) E A METODOLOGIA DA  
CARTOGRAFIA SOCIAL**

*Leandro Darc  
Walter Marschner*

**CAPÍTULO XI - A CARTOGRAFIA SOCIAL EM ESCOLAS DO CAMPO E  
INDÍGENAS 142**

*Rodrigo Simão Camacho  
Graciela Alves Carminati  
Tony Elias Lopes Ribas  
Matheus de Souza Araujo*

**SOBRE OS ORGANIZADORES 153**

**SOBRE OS AUTORES 154**

**ÍNDICE REMISSIVO 161**

# **CAPÍTULO I – DO INÍCIO AO FIM: UM RELATO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UFGD**

*Cintia Melo dos Santos*  
*Coordenadora Institucional do Programa Residência Pedagógica na UFGD*

*Tatiani Garcia Neves*  
*Colaboradora do PRP/UFGD e professora da rede municipal de ensino*

## **INTRODUÇÃO**

A Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) foi criada pela Lei nº 11.153, de 29 de julho de 2005, por desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Em nível de graduação, a universidade oferece 14 cursos de licenciatura na modalidade presencial: Ciências Biológicas, Física, Matemática, Química, Ciências Sociais, Geografia, História, Artes Cênicas, Letras, Educação Física, Pedagogia, Pedagogia Bilíngue, Licenciatura em Educação do Campo, Licenciatura Intercultural Indígena "Teko Arandu" e duas licenciaturas à distância: Ciências Biológicas e Letras Libras. A formação de professores na UFGD ocorre também em nível de pós-graduação com mais de 20 cursos nos níveis de especialização, mestrado e doutorado. Além disso, a universidade oferece possibilidades de formação continuada para os professores da rede pública de ensino de Dourados e o desenvolvimento de outros programas de apoio à formação docente, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Ação Saberes Indígenas na Escola, voltados, respectivamente, aos estudantes dos primeiros semestres dos cursos de licenciatura e aos professores indígenas.

Nesse contexto, ao tratarmos de formação de professores, vinculados aos cursos de Licenciatura, compreendemos que, na formação inicial, o acadêmico deve ser instigado, na qualidade de futuro professor, à prática reflexiva, ao estudo, à pesquisa, ao diálogo com seus pares. Essas possibilidades tornaram-se viáveis por intermédio das ações do Programa de Residência Pedagógica (PRP) na efetivação de suas práticas.

Neste sentido, o Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal da Grande Dourados (PRP/UFGD), visa à consolidação da pesquisa e integração da teoria e prática, contribuindo significativamente para a formação inicial dos licenciandos, pois compreendemos que:



De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades, se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “recuo da teoria” (Duarte, 2003, p. 620).

Assim, o PRP/UFGD tem por objetivo propiciar espaços para que os futuros professores participem de momentos de orientação e reflexão, individual e coletiva, em consonância com a Escola, sob a orientação dos professores da Educação Básica. Assim sendo, oferece ao futuro licenciado conhecimento e experiências em situações reais de trabalho no âmbito escolar, oportunizando a participação em atividades decorrentes do exercício docente (planejamento escolar, conselho de classe, aulas em componentes curriculares efetivos, além de diversos outros elementos inerentes ao trabalho docente), no desenvolvimento dos tópicos específicos de cada disciplina, em que se objetiva identificar elementos do processo ensino e aprendizagem com vistas a compreender as dificuldades que podem ser encontradas no processo, buscando proporcionar aos licenciandos estratégias e mecanismos de resolução de problemas do cotidiano docente.

Certamente, ao propiciar para o licenciando reflexões sobre a atuação do professor nos espaços e nas práticas educativas, bem como o seu desenvolvimento profissional e ético, na organização, estudos e preparação de diferentes atividades, perante o compromisso com a educação e a sociedade, emergem competências e habilidades que se articulam na formação inicial de professores, em um processo de profissionalização. Para Wittorski, podemos entender o processo de profissionalização com diferentes significações, como “a profissionalização das atividades, a profissionalização dos atores e a profissionalização das organizações” (Wittorski, 2014, p. 899), compreendendo que a profissionalização envolve a organização de atividades, a construção de uma identidade profissional, bem como a legitimação de algumas expertises para o exercício profissional.

Nesse contexto, o professor da Educação Básica tem um papel crucial no diálogo com os pares, pois, no desenvolvimento das atividades do programa, temos espaços nos quais os professores compartilharam as suas experiências e saberes, ao mesmo tempo em que contribuíram na formação dos futuros professores ao explicitarem as limitações e as possibilidades que permeiam a prática pedagógica. Nesse cenário, Nóvoa (2002) ressalta a importância no exercício profissional da criação de espaços coletivos, quando afirma:

o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente (Nóvoa, 2002, p. 64).

Assim, o PRP/UFGD visa oportunizar aos licenciandos participantes do programa a criação de sua identidade profissional em um ambiente de estudo, diálogo e troca de experiências entre os orientadores, residentes e preceptores, viabilizando um espaço de interação entre universidade e escolas.

O presente artigo tem por objetivo apresentar um panorama histórico, da implementação do Programa Residência Pedagógica na UFGD, das edições 2018/2020, 2020/2022 e da edição vigente 2022/2024, com o propósito de sinalizar os desafios e as contribuições do programa na formação inicial dos professores, dos diferentes cursos de licenciatura presentes na UFGD. Como já sinalizado oficialmente pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o PRP finaliza as suas atividades na edição vigente 2022/2024, sendo que tal situação salienta a importância de entender o contexto histórico da sua implementação na UFGD e uma reflexão sobre a finalização do programa.

## **O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UFGD**

O fluxo do Programa Residência Pedagógica inicia, primeiramente, pela abertura de edital para todas as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas do país. Ao submeter a sua inscrição, via cadastramento do projeto no SiCapes, cada IES é classificada mediante a avaliação do projeto Institucional, que implica a adesão ou não de todas as cotas solicitadas por parte da IES. Após essa primeira etapa, começa a adesão das escolas, o cadastro destas na Plataforma Freire, direcionando a definição das escolas campo e a implementação do projeto. O programa é implementado nas escolas por meio de núcleos, sendo composto por acadêmicos (Residentes), professores da Educação Básica (Preceptores) e professor do Ensino Superior (Docente Orientador).

A primeira edição 2018/2020 do PRP foi permeada por diferentes inquietações e preocupações pelos formadores de professores, visto que, segundo Rabelo et al. (2020, p. 04), “o edital n. 07/2018, coloca em risco o suporte fornecido até então à formação de professores para o enfrentamento da fase inicial da carreira docente”, referência feita ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), programa já consolidado na UFGD, desde a sua primeira edição em 2007. Nesse contexto, no cenário educacional brasileiro, foi iniciado um movimento composto pelos coordenadores institucionais do PIBID, com a hashtag ‘#ficaPIBID’, que ocasionou uma resistência por parte dos professores formadores em implantar e implementar o PRP na UFGD.

Tal resistência determinou que, na primeira edição, a UFGD teve a sua participação com apenas dois subprojetos, Licenciatura Intercultural Indígena e o multidisciplinar Licenciatura do Campo e Educação Física. Naquela edição, os núcleos foram formados por 24 residentes, três

preceptores e um orientador de estudo. Além do movimento de resistência para esse primeiro edital por parte dos professores da UFGD, tivemos dificuldade em compor núcleos com 24 acadêmicos que estavam com 50% do curso concluído e da proposta inicial de quatro subprojetos (Artes, Licenciatura Indígena, Licenciatura do Campo e Educação Física), conseguimos implementar apenas dois subprojetos, sendo um subprojeto multidisciplinar.

O projeto institucional de continuidade da Residência Pedagógica na UFGD, intitulado Saberes-Fazeres Docentes e Novos currículos, edição de 2020/2022, constituiu-se em uma

proposta para desenvolver as potencialidades do Programa, mas também, uma resposta à necessidade apontada pela literatura em estágio supervisionado de dar visibilidade, apoiar e aprender com os preceptores que estão em campo, bem como, atender aos dilemas históricos da formação de professores que indicam a direção da identificação e desenvolvimento dos saberes escolares mediante ampliação do conceito de residência para além do acompanhamento de aulas e regência. O projeto propôs-se a atender de forma qualificada a uma política pública do governo brasileiro indutora do estágio supervisionado e atividades complementares para fortalecer a interatividade entre alunos de graduação e unidades escolares para aprofundar a reflexão sobre a escola, superar a dicotomia teoria-prática, atrair mais jovens à docência, contribuir com as escolas e chamarem-nas à contribuição na formação de novos professores (Projeto Institucional, edição 2020/2022).

Nessa edição, contamos com 168 bolsas residentes, 21 bolsas preceptores, nove orientadores distribuídos em nove subprojetos: Biologia, Educação Física. Geografia/Sociologia, História, Informática, Licenciatura em Educação do Campo, Química, Licenciatura Intercultural Indígena e Matemática. Com início nas habilitações das escolas no mês de agosto, começando as atividades nos meses de setembro-outubro de 2020 e encerrando no mês de março de 2022.

Na edição 2022/2024, o PRP/UFGD justifica-se na ação primeira de valorizar a experiência dos professores no exercício docente na Educação Básica, mediada pela participação dos professores formadores das licenciaturas e operacionalizada pelos estudantes dos cursos de graduação, havendo o desafio de minimizar o distanciamento entre escola e universidade e, ao mesmo tempo, proporcionar contato direto com a escola, incentivando e despertando nos jovens o interesse pelos cursos de licenciatura e pela formação docente.

É relevante pontuar que o PRP/UFGD tenciona possibilitar aos professores (em formação e formados) participantes do programa a refletir sobre as suas práticas, compreendendo a necessidade de estudar os conteúdos específicos de cada disciplina, caracterizadas por Subprojetos de áreas de atuação, tanto quanto propiciar o desenvolvimento de práticas que instiguem a conjectura, a pesquisa entre os alunos para que estes não sejam meros receptores dos conteúdos a serem ensinados. Neste sentido, entendemos que “a formação de cunho teórico e a de cunho prático, concentrada em estágios e práticas de ensino de duração muito reduzida” (Lucke; Cruz, 2005, p. 105), de modo que o

programa possibilita a inserção do residente *in loco* no ambiente escolar, complementando as disciplinas de Estágio Supervisionado.

Nessa edição, visamos a um contato mais contínuo e sistemático com o sistema de ensino, oportunizando aos futuros professores a inserção diretamente no futuro ambiente de trabalho, promovendo espaços de estudos e reflexão em torno das especificidades de cada disciplina, que contemplou o trabalho com os licenciandos dos seguintes cursos: Ciências Biológicas, Educação Física e Pedagogia (Interdisciplinar), Geografia e Ciências Sociais (Interdisciplinar), História, Licenciatura Intercultural Indígena, Licenciatura em Educação do Campo – LEDUC e Química.

O PRP/UFGD proporcionou um diálogo mais intenso entre os professores universitários, professores da Educação Básica, professores supervisores e orientadores de estágios, com o intuito de qualificar e ampliar a permanência dos residentes e formadores nas escolas, mediante a valorização dos saberes pedagógicos de professores e gestores da Educação Básica. É importante ressaltar que a Universidade Federal da Grande Dourados atende a estudantes da Macrorregião – Grande Dourados, constituindo-se, por meio do PRP, a partir de oito subprojetos, atendendo, ao todo, nove áreas de conhecimento, sendo que possibilita o envolvimento de dez municípios de Mato Grosso do Sul: Dourados, Amambai, Caarapó, Coronel Sapucaia, Paranhos, Tacuru, Laguna Caarapã, Ponta Porã, Sidrolândia e Terenos, com atividades desenvolvidas em escolas urbanas, do campo e indígenas.

A pertinência e justificativa do PRP/UFGD assenta-se, por fim, na diversidade dos atendimentos tanto em relação às regiões contempladas nos subprojetos quanto às diversidades de grupos de atuação de formação de professores, pois consolida o importante papel desta Universidade na região em que se localiza, o que faz parte dos seus princípios de criação, desde 2005. Ressaltamos que boa parte dos professores em efetivo exercício, muitos deles concursados, em todos os municípios da região, foram estudantes de cursos de licenciaturas da UFGD e, dos 14 cursos de licenciaturas ofertados, nove foram envolvidos nessa edição, com subprojetos pertinentes as suas áreas de atuação. A UFGD é uma instituição formadora de professores e, por meio do PRP, consolidou essa tradição, com apoio de projetos e programas institucionais.

Nesta última edição, é importante pontuar que a participação da UFGD passou por uma reprovação inicial do projeto Institucional avaliado pela CAPES. Tal situação desestabilizou toda a comunidade acadêmica. O projeto Institucional foi avaliado com a nota 8 e os subprojetos avaliados de forma separadamente, sendo que dos oito subprojetos submetidos, quatro foram aprovados e quatro foram reprovados, resultando na reprovação do subprojeto Institucional. Tal situação mobilizou toda a instituição, que, por meio de recurso, conseguiu reverter a situação e ter a aprovação de sete subprojetos nesta última edição.

Desse modo, a atual edição do Programa de Residência Pedagógica (PRP) acontece no período de novembro de 2022 a abril de 2024, conta com uma cota implementada destinada à Coordenação Institucional do programa, com 135 cotas implementadas para residentes, com nove cotas implementadas para docentes orientadores e com 27 cotas implementadas para preceptores, atingindo, assim, 25 escolas da rede pública estadual e municipal de Dourados e região.

## **REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UFGD**

Há diferentes modos de pensar e conceber a formação inicial de professores. Uma delas está relacionada à forma pela qual, comumente, qualquer indivíduo poderia definir um curso de ensino superior: grade curricular padronizada, com carga horária e ementas pré-definidas, com requisitos mínimos que devem ser contemplados para habilitar uma pessoa em uma profissão etc. Essa forma de conceber a formação inicial pode ser interpretada pelo modelo da racionalidade técnica, como a busca e a apropriação de conhecimentos cientificamente validados, tido como necessários para que uma pessoa seja intitulada como profissional de uma determinada área.

Esse é um modelo que já havia sido evidenciado no estudo de Fiorentini et al. (2002) sobre as pesquisas brasileiras relativas à formação de professores de Matemática com uma série de observações cruciais. Naquela ocasião, o mapeamento abarcou 26 instituições e identificou 59 trabalhos focalizando a formação inicial. Dentre os subtemas analisados, incluíam-se programas e cursos, prática de ensino e estágio supervisionado, estudo de outras disciplinas, atividades extracurriculares, formação de formadores e questões específicas da formação docente.

As análises apontavam problemas recorrentes desde as primeiras investigações na década de 70. Aspectos como a desconexão entre teoria e prática, a distância entre a formação acadêmica e a realidade escolar, a predominância de abordagens formais e técnicas nas disciplinas foram identificados. Tais questões, observadas, entre 1978 e 2002, em uma pesquisa relativa à formação de professores de Matemática, ainda ressoam em estudos contemporâneos em diferentes cursos de licenciatura.

Os resultados dessas pesquisas davam um indicativo de que a formação inicial de professores não atendia plenamente às expectativas na prática dos profissionais. As universidades, responsáveis por oferecer cursos de formação docente, enfrentavam desafios como a escassez de infraestrutura, recursos humanos e materiais, além da presença de formadores não especializados ministrando disciplinas. Tais desafios não apenas persistem, mas também são refletidos em pesquisas recentes (Novello *et al.*, 2022; Echeverría; Benite; Soares, 2016).

É importante ressaltar que as críticas às práticas de formação inicial não visam culpabilizar indivíduos ou instituições, mas destacar limitações e possibilidades para promover reflexões e buscar alternativas.

Logo, ao revisitarmos o processo de estruturação, implementação e consolidação do PRP, como possibilidade de complementação da formação dos licenciandos, temos a convicção de que esse programa possibilitou-nos analisar, na formação inicial, em diferentes cursos de licenciatura, planos de ensino, ementas, práticas, em um processo reflexivo capaz de romper com a rigidez nas grades curriculares e abarcar temáticas e perspectivas contemporâneas que circundam o sistema educacional, como as metodologias ativas, inclusão, dentre outros.

Executar as ações preconizadas pelo PRP a partir da formação inicial apresentou-se como um desafio, uma vez que, ao concordarmos com Fiorentini *et al.* (2002), em muitos cursos, ainda percebíamos um consenso entre professores de algumas disciplinas específicas de que a aprendizagem do licenciando estaria estritamente relacionada à forma que concebem o processo de ensino das disciplinas, baseado na repetição e resolução extensiva de ‘listas de exercícios’.

Romper com esse desafio, uma vez que os futuros educadores deparam-se no espaço escolar com profissionais, que, por ora foram submetidos a esse modelo pedagógico quando se encontravam nas ‘cadeiras universitárias’, levando-os a refletir sobre as práticas contextualizadas de programas de incentivo à docência, representou, na instituição, uma mobilização para a quebra do paradigma do modelo da racionalidade técnica frente à instauração e aceitação de um modelo reflexivo acerca de outras possibilidades de práticas pedagógicas preparadas para uso pelo professor no espaço escolar.

O desafio perpassou questões correlatas ao rompimento de um modelo tradicional, aquele ligado ao conceito de uma aula em que o professor é tido como o detentor do saber, responsável exclusivo por apresentar os saberes, o sujeito incumbido por levar o estudante a fixar o conteúdo que anteriormente foi trabalho de forma clara e concisa (Fiorentini, 2005).

A partir dos desafios que emergiram na execução do programa, foi necessário direcionarmos a nossa atenção para a compreensão de modelos pedagógicos que pudessem, em cada licenciatura específica, orientar as práticas pedagógicas nos espaços escolares e, com isso, encontramos, em estudos de Becker (2001), a leitura de três diferentes modelos epistemológicos aos quais a epistemologia do professor poderia estar relacionada.

No modelo empirista, temos uma abordagem tradicional, com foco no professor, sendo que os alunos são meros figurantes, sem quaisquer atuações em evidência. O professor dita as regras, o que deve ser feito, dá sua aula enquanto os alunos têm a incumbência de copiar e executar tudo que está sendo proposto pelo professor. A pedagogia que sustenta esse modelo epistemológico é a

diretiva, modelo em que se preconiza o professor como o responsável por ensinar, tendo o aluno apenas o papel de reproduzir (Becker, 2001).

No modelo apriorista, o entendimento é que o aluno possui um saber que precisa ser mobilizado e organizado a partir daquilo que possui em sua trajetória de vida, suas experiências. Tal modelo é sustentado pela pedagogia não diretiva, em que o aluno é visto como aquele que “pode tudo”. Para Becker (2001), o professor não deve ensinar, precisa mediar, interferindo minimamente no processo de aprendizagem do aluno.

O modelo pedagógico relacional, que se relaciona à epistemologia do professor construtivista, mobiliza o preceito de que o aluno aprende a partir da prática, da construção, daquilo que mobiliza como conhecimento prévio, adaptando-se ao meio, às condições previamente organizadas pelo professor. Aqui o processo envolve interação, trocas, diálogo, considerando a bagagem de conhecimentos que o aluno possui, colocando-o em um papel ativo frente às possibilidades de construir-se novos conhecimentos.

Entender e conhecer os modelos pedagógicos que podem nortear a prática pedagógica dos professores em sala de aula conduz-nos a uma aproximação do modelo pedagógico relacional, em que os licenciandos são incentivados a posicionarem-se mediante os diferentes desafios que circundam o meio social e que podem ser simulados no espaço escolar.

Nessa perspectiva, compete à instituição universidade, em que figuram professores formadores de professores, compreender que a execução de programas que incentivam o trabalho com diferentes metodologias e a complementariedade da formação do licenciando de modo prático, no futuro espaço de trabalho, requer dos envolvidos assumir uma postura pedagógica que proporcione aos licenciandos serem protagonistas de um processo de aprendizagem em que sejam capazes de intitular-se os autores da própria formação.

Nesse contexto, a formação continuada de professores emerge como uma alternativa promissora, enfatizando a integração entre universidade e escola. Essa integração é essencial para permitir que futuros professores interajam com profissionais atuantes na Educação Básica. A articulação entre esses dois contextos é fundamental para enriquecer a formação dos professores e torná-la mais alinhada com as demandas e realidades da prática educativa.

A formação continuada não apenas prioriza essa integração, mas também oferece oportunidades para explorar novos paradigmas educacionais. Os estudos mapeados por Fiorentini *et al.* (2002) indicavam uma crescente atenção à formação continuada, com abordagens diversas, como modelos de formação, cursos de atualização, práticas colaborativas e investigação da própria prática docente.

No entanto, cabe reconhecer que o campo da formação continuada ainda é, em grande parte, inexplorado, especialmente no que diz respeito à integração dos saberes e práticas profissionais. A valorização dos conhecimentos oriundos da prática pode contribuir significativamente para uma formação mais conectada com as realidades escolares.

Neste sentido, há um movimento em direção à superação da racionalidade técnica em prol de uma racionalidade prática, reconhecendo a importância da reflexão e da interação constante entre universidade e escola na construção da identidade do professor e no aprimoramento das práticas pedagógicas.

Nesse ínterim, o PRP apresentou-se como um projeto institucional, que oportunizou aos profissionais envolvidos, licenciandos, professores em serviço nas unidades escolares, migrarem das propostas simplesmente relacionadas à resolução de exercícios para a reflexão acerca de uma problemática que contribuísse para a investidora em situações de ensino até então não pensados para a sala de aula. Tal situação foi possível a partir do momento em que se estreitaram as relações entre universidade e escola acerca de uma discussão de métodos, técnicas, conteúdos já conhecidos e apreendidos e aqueles que necessitariam de mais tempo para estudo e investigação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No decorrer das edições do PRP/UFGD, fica evidente o quanto o programa foi se consolidando ao longo dos anos na Instituição. No primeiro momento, a sua implementação não foi aceita pela comunidade acadêmica, por ser vista como algo que iria substituir o PIBID, mas passada tal resistência, a universidade assumiu com responsabilidade e comprometimento a formação de professores.

Nos diferentes subprojetos que compuseram as edições do PRP/UFGD, ficou evidente o quanto o programa possibilitou estudos e reflexões em torno de aportes teóricos e metodológicos da educação, para subsidiar os desenvolvimentos das práticas pedagógicas em sala de aula. Tais discussões foram possíveis, pelo fato de o programa abarcar apenas acadêmicos com um percentual de curso já desenvolvido, que são alunos que possuem um conhecimento maior do curso e das demandas inerentes ao âmbito educacional, possibilitando discussões mais direcionadas e subsidiadas pela pesquisa.

Certamente, o PRP/UFGD propiciou espaços de formação de professores, tanto no âmbito inicial, com os acadêmicos de diferentes cursos de licenciatura, quanto na formação continuada, com os professores da Educação Básica (preceptores), parceiros na execução do PRP na escola. Tais



situações podem ser apreciadas no e-book<sup>2</sup> intitulado “PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UFGD (2020 – 2022): ações em tempos de pandemia”, que apresenta relatos das experiências desenvolvidas na edição de 2020/2022, e o quanto as atividades buscaram e perpassaram uma proposta de uma pedagogia relacional, colocando os residentes como protagonistas em sala de aula.

Entre todas as edições implementadas na UFGD, a condição prévia do acadêmico era “ter no mínimo 50% do curso concluído”, foi algo que desestabilizou os subprojetos da Instituição, visto que os cursos de Licenciatura não possuem muita procura pelos estudantes concluintes do Ensino Médio, tal situação é refletida nos anos finais desses cursos, que contam com um número reduzido de acadêmicos, diante das desistências realizadas no decorrer do curso e do número de vagas não preenchido já no início pelos vestibulares. Tal situação faz refletir sobre a importância de políticas públicas de incentivo e permanência à formação de professores, além de nos fazer questionar: Por que o fim do Programa Residência Pedagógica? Se o próprio programa já se consolidou e estabilizou frente às demandas das Universidades e das escolas, o que significa esse encerramento brusco?

Podemos inferir que, na UFGD, o programa foi crescendo e possibilitando mudanças significativas na formação de professores dos diferentes cursos de licenciatura, e que seu encerramento reflete um retrocesso no processo de formação de professores desenvolvidos ao longo dos últimos anos.

## REFERÊNCIAS

Becker, F. **Educação e construção do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001. 125 p.

Duarte, N. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor**: por que Donald Schön não entendeu Luria. *Educação e Sociedade*, v.24, n.83, p.601-625, ago. 2003.

Echeverría, A. R.; Benite, A. M. C.; Soares, Marlón H. F. B. A Pesquisa na Formação Inicial de Professores de Química - A Experiência do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás. **In**: Echeverría, A. R. Zano, L. B.. (Org.). *Formação Superior em Química no Brasil - Práticas e Fundamentos Curriculares*. 2ªed.Ijuí - RS: UNIJUÍ, 2016, v. 1, p. 25-48.

Fiorentini, D.; Nacarato, A. M.; Ferreira, A. C.; Lopes, C. S.; Freitas, M. T. M.; Miskulin, R. G. S. Formação de Professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. **Educação em Revista** — Dossiê: Educação Matemática, Belo Horizonte, UFMG, n. 36, p. 137-160, 2002.

Fiorentini, D. A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas de licenciatura em Matemática. **Revista de Educação** PUC-Campinas, Campinas, SP: Programa de Pós-Graduação em Educação, p. 107-115, n. 18, jun. 2005.

<sup>2</sup> Disponível no link <https://quipaeditora.com.br/residencia-pedagogica>

Novello, T. P.; Lombardi, R. S.; Ayres, L. M. S. S.; Pereira, F. D. Formação Inicial de Professores de Matemática: reflexões sobre a aproximação com o campo escolar. **REVEMAT**, v. 16, p. 1-18, 2022.

Nóvoa, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. 1. ed. Lisboa: Educa; 2002.

Menga, L.; Cruz, G. B. Aproximando Universidade e Escola de Educação Básica pela pesquisa. **Tema em Destaque - Pesquisa e Formação Docente**, Cad. Pesquisa 35 (125), Maio 2005.

Rabelo, L. O.; Dias, V. S.; Carvalho, F. L. C. C. Mudanças no Pibid e na Preparação de Professores para o Início da Docência: Análise em Multiníveis Baseada Na THCA. **Educação em Revista Belo Horizonte**, v. 36, 2020.

Wittorski, R. A contribuição da Análise das Práticas para a Profissionalização dos Professores. **Cadernos de Pesquisa** v. 44 n. 154 p. 894-911 out./dez. 2014.

## **CAPÍTULO II – AULAS PRÁTICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: EXPERIÊNCIAS DO PRPBIO/UFGD**

*Diego Marques da Silva Medeiros*  
*Docente Orientador do PRP Biologia*

*Lara Maria da Silva Oliveira*  
*Residente PRP Ciências/Biologia pela Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Floriana Lopes*

*Maria Alice Menezes de Oliveira*  
*Residente PRP Ciências/Biologia pela Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Floriana Lopes*

*Mateus Vinícius Teles Lima*  
*Residente PRP Ciências/Biologia pela Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Floriana Lopes*

*Matheus Henrique Ferreira de Oliveira*  
*Residente PRP Ciências/Biologia pela Escola Estadual Antonia da Silveira Capilé*

*Pedro Henrique Freitas de Almeida*  
*Residente PRP Ciências/Biologia pela Escola Estadual Antonia da Silveira Capilé*

### **INTRODUÇÃO**

Uma das principais críticas que o ensino de Ciências da Natureza vem enfrentando atualmente está relacionada com a característica majoritariamente expositiva de conceitos, princípios e teorias. Contemporaneamente chamada de tradicionalista, essa tendência pedagógica, que centraliza o conteúdo conceitual e o método expositivo, recebe críticas de todos os lados. Os estudantes da Educação Básica, desde cedo, percebem a limitação desse tipo de ensino; os professores se mostram insatisfeitos ao realizarem esse tipo de prática, mas muitas vezes relatam não enxergar alternativas; e os estudantes de licenciatura, comumente, declaram seus desejos em pesquisar e aprender sobre metodologias diferenciadas para que, assim, possam superar a maneira pela qual foram frequentemente ensinados.

Pode-se dizer que as Ciências da Natureza correspondem a três macrodisciplinas do conhecimento: Biologia, Física, Química e Geociências. O que diferencia essas ciências em relação às Ciências Humanas são, principalmente, a metodologia e o objeto de conhecimento. As Ciências da Natureza podem estudar, sim, os seres humanos. No entanto, o objeto de conhecimento se volta para suas características naturais. O que se estuda sobre o ser humano em Ciências da Natureza pode ser estudado, também, sobre outros seres vivos e objetos de mundo, o que as Ciências da Natureza de fato fazem. Frequências, coocorrências e relações causais estão entre os objetos de estudo das

Ciências da Natureza, enquanto as Ciências Humanas se concentram naquilo que podemos chamar de experiência humana (Schmidt, 2012).

A experiência humana não pode ser considerada um objeto extenso (como diria Descartes), pois ela não se mede e não se isola de outras variáveis, como é o objeto das Ciências da Natureza (Cerbone, 2012). Desse modo, pelas características do objeto de estudo das Ciências Humanas, elas são essencialmente qualitativas, ou seja, procura-se descrever e interpretar a experiência humana, mas não a confirmar enquanto hipótese (Flick, 2009). Todo ser humano admite ter uma experiência que, ao ser relatada, parece semelhante às experiências de outros seres humanos, mas também significativamente única. Desse modo, enquanto seres humanos, estamos numa posição privilegiada para interpretar e desenvolver explicações sobre a experiência de outros seres humanos (Schmidt, 2012). No entanto, não se pode dizer o mesmo das Ciências da Natureza, cujo objeto de conhecimento é um mundo que está para além da experiência, apesar de ser conhecido apenas por meio dela. Desse modo, aquilo que está para além da experiência carece de verificação, evitando que se confunda com a própria experiência; e esse é o propósito das Ciências da Natureza. Mesmo que as Ciências da Natureza partam da experiência humana para descrever os objetos com extensão no mundo e, dessa maneira, se faz também qualitativa, a convergência da experiência natural em torno de explicações verificáveis torna as Ciências da Natureza essencialmente quantitativas (Flick, 2009).

Seguindo com a nossa comparação, enquanto as Ciências Humanas têm um caráter descritivo e interpretativo sobre as experiências que formam os fenômenos, as Ciências da Natureza têm um caráter verificativo em que não é possível se formar conceitos, princípios e teorias científicas sem que haja qualquer possibilidade de verificação empírica. Desse modo, a experimentação é fundamental para as Ciências da Natureza, sendo que qualquer experiência natural só pode se tornar uma teoria científica no caso de ser uma hipótese passível de verificação e falseamento. Novamente, aqui, estabelecemos mais uma diferença para com as Ciências Humanas, pois, a experiência humana não é passível de verificação ou falseamento. Pelo contrário, aquilo que alguém relata como sendo sua experiência de mundo carece de uma interpretação que parta do “princípio da boa fé”, ou seja, em todos os casos, leva-se em consideração que a mensagem tem sentido (Schmidt, 2012). Pelo contrário, nem toda asserção sobre o mundo natural tem sentido, a menos que possa ser verificada ou falseada.

Estabelecidas essas diferenças e características próprias das Ciências da Natureza, notamos que não é possível que haja a formação de conceitos e teorias científicas naturais sem que haja a experiência empírica e de verificação. Dessa maneira, ensinar Ciências da Natureza não poderia se dar simplesmente a partir da interpretação e discussão da experiência empírica (como ocorre em Ciências Humanas), mas carece de experimentos que levam à formação dos conceitos, princípios e

teorias sobre a natureza. Afinal, aquilo que afirmamos existir e ter uma causa natural, de fato existe e tem sempre a mesma causa de maneira constante na experiência humana? Assim, o consenso é outro quesito que importa em Ciências da Natureza e, para ensiná-las, importa que esses consensos sejam construídos empiricamente junto aos aprendizes.

Lev Vygotsky (1991) bem diferenciou a formação científica e a formação espontânea de conceitos. Os conceitos formados espontaneamente, a partir da experiência natural, são mais estáveis e duradouros que os conceitos formados cientificamente, ou seja, a partir da exposição da história da ciência e das teorias científicas. Desse modo, por mais positivista que seja nossa cultura, por mais confiança que haja nas Ciências Naturais – levando até a uma hipervalorização delas – expor os conceitos, os princípios, as teorias e as histórias científicas ainda é algo menos efetivo para a efetivação e manutenção da aprendizagem do que as experiências empíricas do aprendiz no mundo. Se, por exemplo, a experiência particular do sujeito fez com que ele percebesse relações de contiguidade acidentais no meio natural, é bem provável que se formem superstições e que tais relações sejam compreendidas como contingentes – como ocorre com os signos da astrologia. Desse modo, mesmo que a ciência diga diferente, é possível que o conhecimento proveniente da experiência empírica, formado espontaneamente, permaneça significativamente inabalado.

De qualquer modo, independente se para as Ciências da Natureza ou para outros tipos de disciplina do conhecimento, a prática de mobilizar os conhecimentos é algo de inquestionável relevância para a dominância de qualquer conteúdo. Uma parte da aprendizagem é factual e memorística, de modo que não é possível fugir à afirmação de que existe um vocabulário a ser lembrado e aplicado em determinadas situações. Também que há situações que devem ser conhecidas e mantidas na lembrança a fim de que se façam comparações com outras, o que possibilita formar conceitos a partir de semelhanças e diferenças que elas têm entre si. Além disso, o refinamento da compreensão, a construção de um conhecimento próprio e a formação de habilidades e competências exigem aplicação de conceitos, princípios e teorias na solução de situações-problema a que se adequem. Por esse motivo, para além das experiências e experimentos empíricos, as Ciências da Natureza também carecem de metodologias que sejam ativas para aprendiz e, assim, promovam o desenvolvimento apropriado do conhecimento em habilidades e competências.

Por tudo que foi dito até aqui, consideramos que aulas práticas são de indispensável relevância ao ensino de Ciências da Natureza. Usaremos, aqui, a mesma denominação que os professores da Educação Básica (com os quais tivemos contato) usam para se referir, de modo amplo, àquelas aulas que superam a simples exposição de conteúdo teórico-conceitual ou mesmo as narrativas factuais. Tudo que escapa a essa lógica esses professores costumam denominar “aula prática”. Assim, aulas práticas podem ser desde aquelas de metodologias mais ativas, em que o

estudante aplica os conhecimentos na resolução de problemas, até aquelas que podem servir de base empírica para a formação de conceitos, princípios e teorias sobre os elementos e relações do meio natural a partir de análises e experimentações. Estamos a enquadrar como aulas práticas aquelas em que se formam consensos em torno da maneira como se explica a natureza e suas relações causais. Desse modo, contrapomos aulas práticas em relação a aulas expositivas de conteúdo conceitual, a aulas narrativas factuais ou, de modo geral, àquilo que os professores costumam denominar de “aula teórica”.

De um lado, as aulas práticas trabalham com demonstrações, simulações e experimentações de conceitos e teorias a partir da observação, medição e manipulação de variáveis empíricas – tendo, ou não, o estudante um papel ativo nesse trabalho. Aulas práticas também podem servir para que o estudante aplique, de maneira mais ativa, seus conceitos, princípios e teorias em torno de situações-problema apresentadas das mais diversas formas. De outro lado, as aulas expositivas de conteúdo conceitual ou factual-histórico – as aulas teóricas – simplesmente apresentam fatos narrados, conceitos, princípios e teorias e, às vezes, também contextualizam esse conteúdo quanto ao histórico de produção de conhecimento.

De nenhuma maneira estamos a desvalorizar as aulas teóricas. Estamos, sim, ressaltando a indispensabilidade de aulas práticas que se associem com essas anteriores nalguma determinada sequência didática. De certa forma, a história de formação do conhecimento científico não pode ser observada ou praticada, mas, sim, conhecida e narrada e, nesse caso, a aula expositiva se faz um importante instrumento, ao explicar de que maneira os cientistas, as instituições e a sociedade produziram o conhecimento até se chegar à forma como é didaticamente apresentado no contexto escolar. A escola é o ambiente em que ocorre o desenvolvimento científico de conceitos para o aprendiz a partir da transposição didática exercida pelo professor. Em todo caso, para ter suas estruturas prévias de conhecimento abaladas de modo significativo, promovendo a compreensão, os estudantes precisam, também, do aporte empírico e prático (Vygotsky, 1991).

Dada a importância da aula prática para o ensino de Ciências da Natureza, devemos admitir que uma parcela significativa de professores dessa área apresenta inúmeras dificuldades quando se trata de realizar aulas para além da exposição de conteúdo conceitual e factual. Dentre essas dificuldades, podemos ressaltar duas que, ao menos no Brasil, merecem especial atenção: déficits na formação docente e falta de recursos materiais adequados para o trabalho prático. Quanto à primeira, muitos cursos de licenciatura em Ciências da Natureza são deficitários quanto a laboratórios, equipamentos, materiais, trabalho de campo e, desse modo, de aulas práticas. Esse já se apresenta como um fator limitador da formação, vez que o futuro professor terá, nesses cursos, poucos exemplos de como demonstrar e verificar empiricamente os conceitos, princípios e teorias da

natureza. Outro fator implicante da formação está para o déficit em discutir questões pedagógicas das aulas práticas, ou seja, o estudante de licenciatura até tem acesso às aulas práticas, mas não é formado para as modelar em sua própria prática de ensino. Em terceiro lugar, mas não menos importante, formações continuadas que contribuem pouco no sentido de munir o professor com conhecimentos, técnicas, métodos e estratégias para a realização de aulas práticas.

A falta de recursos materiais adequados para o desenvolvimento de aulas práticas nas escolas também é um fator importante que gera dificuldades. Relevante parte dos professores admitem que conhecem práticas interessantes de serem realizadas com seus estudantes, mas que, no entanto, não há condições de executá-las pela falta de recursos. De qualquer modo, esse é um problema que só poderá ser superado a partir do posicionamento e participação política dos professores e dos atores escolares. Enquanto essas questões materiais não são resolvidas, os professores de Ciências da Natureza permanecem nas escolas exercendo o ensino e, por esse motivo, faz-se necessário encontrar alternativas com as condições materiais que possuem para que se possa oferecer, aos estudantes, uma formação conceitual que não seja apenas científica, mas também empírica e, desse modo, espontânea.

O subprojeto de Ciências da Natureza e Biologia do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal da Grande Dourados (PRPBio/UFGD), em edição ocorrida entre os anos de 2022 e 2024, esteve bastante sensível à questão da relevância das aulas práticas. Em trabalhos realizados por um professor orientador da universidade, quatro professores preceptores de escolas públicas e dezoito residentes pedagógicos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, o PRPBio/UFGD atuou nas escolas campo a partir da inserção dos residentes em práticas de ensino junto aos professores preceptores, tanto em nível de Ensino Fundamental quanto de Ensino Médio da Educação Básica. Nessas ocasiões, os residentes estiveram atentos ao fato de que as aulas expositivas conceituais não eram suficientes para promover a compreensão adequada de conceitos, princípios e teorias da natureza junto a estudantes de Educação Básica. Desse modo, com seus professores preceptores e a partir de modelos de aulas práticas que os residentes conheceram em aulas da universidade, foram frequentes e exitosos o planejamento e a execução de aulas práticas nas escolas.

Pode-se dizer que a participação dos futuros professores no PRPBio/UFGD, bem como dos preceptores das escolas campo, foi enriquecedora para a formação inicial e continuada em torno do ensino de Ciências da Natureza, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de aulas práticas. Por esse motivo, decidimos escrever o presente texto, com o objetivo de contar e discutir sobre algumas aulas práticas que conhecemos ou desenvolvemos por meio do PRPBio/UFGD, bem como discuti-las quanto aos seus limites e possibilidades de planejamento, execução e avaliação.

Pretendemos, assim, que este seja um trabalho que auxilie na formação de professores de Ciências da Natureza, levando-os a refletir e produzir conhecimentos que os auxiliem no desenvolvimento de suas próprias aulas práticas. Desse modo, as próximas seções ocorrem na forma de relatos de algumas das experiências mais relevantes que tivemos com aulas práticas no PRPBio/UFGD entre os anos de 2022 e 2024.

## **PARA COMPREENDER O SISTEMA DIGESTÓRIO**

O estudante residente pedagógico do PRPBio/UFGD, Matheus Henrique, teve a felicidade de realizar suas atividades em uma escola preparada e com uma professora experiente em aulas práticas. Junto a ela, o residente pôde desenvolver e auxiliar na aplicação de uma sequência de aulas práticas que pareceram ter excelentes resultados no sentido de levar estudantes de oitavo ano do Ensino Fundamental a compreenderem o que é e como funciona o Sistema Digestório dos animais.

Primeiramente, o conteúdo foi explicado aos estudantes a partir de aulas teóricas, com a utilização da lousa e gravuras, para assim fazer com que os alunos pudessem ter uma base prévia daquilo que foi posteriormente abordado em aulas práticas. Em seguida, para poderem formar os conhecimentos sobre o sistema digestório de modo empírico, foram realizadas aulas práticas no laboratório de Ciências da Natureza da escola.

A primeira aula tematizou a estrutura do sistema digestório e os estudantes foram levados a reconhecer os órgãos que compõem esse sistema e a comparar sistemas de peixe e de ser humano, para compreender de que maneira eles podem variar entre as espécies. Para isso, um peixe do tipo Pacú foi coletado no dia anterior à prática, para que pudesse ser dessecado ainda fresco. Para a aula, foi elaborado um roteiro detalhado de todo o procedimento, que foi inicialmente distribuído entre os estudantes, para que pudessem acompanhar.

Durante essa primeira aula prática, o peixe foi lavado em água corrente e aberto com tesoura ao longo da linha médio-ventral, desde a nadadeira anal até a região do opérculo (Figura 1). Em seguida, fez-se, do lado esquerdo, uma incisão passando pelo ânus do animal, obliquamente, para diante e para cima até o limite superior da cavidade do corpo, isto é, até a linha lateral. Fez-se, ainda, uma incisão análoga que passou atrás do opérculo, obliquamente, para trás e para cima. Finalmente uniu-se as duas incisões oblíquas por uma longitudinal, seguindo a linha lateral, permitindo a remoção de toda a parede lateral da cavidade do corpo. Com o peixe aberto, pôde-se, então, observar todas as estruturas que compunham o trato digestório e os estudantes tiveram a tarefa de ilustrar, identificar e anotar as características observadas com base nos conhecimentos já expostos em aula.



**Figura 1** – Peixe Pacú sendo dissecado em aula prática sobre a estrutura do sistema digestório



**Fonte:** produção dos próprios autores.

Nessa primeira prática, Matheus pôde observar que os estudantes ficaram muito curiosos e interessados a respeito do peixe e dos procedimentos que estavam sendo realizados. Como todas as atenções dos estudantes estavam voltadas para o procedimento de abertura do peixe pela professora regente, pôde-se notar que eles não tiveram dificuldades em reconhecer as diferentes partes que formam o sistema digestório quando exposto e que, por esse motivo, o procedimento de identificação das partes desses sistemas foi algo que aconteceu de modo satisfatório, bem como a comparação com ilustrações sobre o sistema digestório humano.

Uma segunda aula prática foi realizada, agora tematizando o processo de digestão e com os objetivos de reconhecer a importância da digestão mecânica para o processo de digestão, observar a ação das enzimas digestórias na digestão de amido e proteínas e de compreender o mecanismo de ação da bile. Ademais, nessa prática, foram realizados quatro experimentos diferentes que foram montados em locais distintos do laboratório e em que os grupos de estudantes se revezaram para participar (Figura 2). A saber:

Experimento 1: sobre a importância da digestão mecânica. Enumerou-se dois béqueres e adicionou-se um comprimido efervescente em cada um. Em um dos béqueres o comprimido foi colocado de forma inteira, enquanto no outro ele foi quebrado em alguns pedaços. Em seguida, em cada béquer, foi adicionado 50ml de água e medido o tempo de dissolução dos comprimidos. Por fim, os estudantes foram levados a observar, anotar e ilustrar o ocorrido, sendo levados a discutir sobre a importância da digestão mecânica por meio da mastigação por meio de uma analogia com comprimidos quebrados (que passaram pelo processo de mastigação) e comprimidos inteiros (que não passaram por tal processo). A conclusão foi que a mastigação diminui o tempo de digestão química.

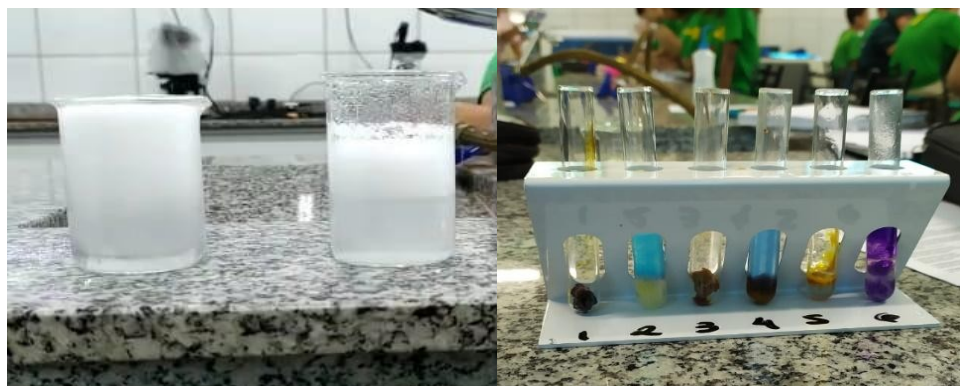
Experimento 2: sobre a digestão sob ação da enzima amilase salivar. Fez-se uma solução rala de amido com água e foram enumerados dois tubos de ensaio em que se adicionou dois dedos de solução. Em seguida, pingou-se três gotas de solução de iodo em cada tubo e os estudantes foram orientados a anotar o resultado. Por fim, algum voluntário cuspiu saliva no em um dos tubos e, depois de alguns minutos, os estudantes foram orientados a observar, a anotar e a ilustrar o que aconteceu. No resultado final, pôde-se observar que a amilase (enzima presente na saliva), fez a quebra do amido, deixando a substância translúcida.

Experimento 3: sobre a digestão sob ação da enzima bromelina (proteínase). Enumerou-se dois tubos de ensaio com um pedaço de clara de ovo em cada um. Em um dos tubos, cobriu-se a clara de ovo com suco de abacaxi. No outro, adicionou-se apenas água, cobrindo a clara. Aguardou-se alguns minutos e, novamente, orientou-se que os estudantes observassem, anotassem e ilustrassem os resultados. A bromelina presente no suco de abacaxi fez que com que ocorresse dissolução da proteína presente na clara de ovo, simulando a ação do suco gástrico presente em nosso estômago. No tubo que foi colocado apenas água, a clara de ovo estava intacta, sem dissolução.

Experimento 4: demonstrando a ação da bile. Em um béquer pequeno, colocou-se óleo e água. O conteúdo foi agitado e os estudantes foram levados a observar o resultado. Em seguida, adicionou-se detergente, agitou-se lentamente e os estudantes foram induzidos a observar, anotar e ilustrar os resultados. O detergente agiu como o líquido biliar, quebrando as moléculas de lipídios resultando em uma mistura onde não se diferenciava água e óleo.

Na Figura 2, a imagem à esquerda é uma foto dos béqueres usados no experimento 1, que versa sobre a importância da digestão mecânica pela mastigação. À direita, foto de tubos de ensaio tratamento e controle com os resultados dos experimentos de 2 a 4.

**Figura 2** – Experimentos sobre o funcionamento do sistema digestório



**Fonte:** produção dos próprios autores.


Essa segunda aula prática, com essa sequência de experimentos pelos quais os estudantes passaram e puderam observar o funcionamento do sistema digestório por meio de saliva e por analogias com outras substâncias de funções semelhantes às do sistema digestório, pareceu funcionar para a compreensão empírica e convergente sobre a natureza desse sistema. Compreendemos que, dessa maneira, em ambas as aulas práticas, o estudante não aprendeu apenas cientificamente sobre a estrutura e o funcionamento do sistema digestório, mas pôde observar e interpretar experiências empíricas que levaram a um patamar de compreensão que a aula teórica sozinha não teria condições de promover.

### **PLANÁRIAS, EXPERIMENTAÇÃO, METODOLOGIA E ÉTICA**

Os residentes Pedro Henrique e Mateus Vinícios tiveram uma experiência com aulas práticas envolvendo o ensino do processo de regeneração de planárias e a oportunidade de discutir criticamente com os estudantes sobre a questão do bem-estar animal em situações de experimentação. Os professores em formação conheceram a prática de regeneração em planárias durante uma aula na universidade, com o professor de embriologia. Estando em residência pedagógica e em estágio supervisionado, decidiram levar a prática para a Educação Básica, onde obtiveram resultados satisfatórios junto a estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental.

Para coletar as planárias, os residentes escolheram um local de água doce, com água quase parada e vegetação aquática próxima à margem. As planárias costumam ficar sob essa vegetação, onde foram coletadas e armazenadas em um balde em ambiente sombreado e de temperatura amena até o momento da prática. Para essa coleta, foram utilizados pedaços de fígado como isca. As planárias entravam no recipiente para se alimentarem e eram pegas.

No momento da aula, as planárias coletadas foram movidas para placas de Petri que ficaram sob a tutela de estudantes que foram organizados em grupos de quatro membros. Em seguida, eles foram orientados a realizar cortes que poderiam ser longitudinais, transversais ou bifurcados nas planárias, e a observar detalhadamente o processo de regeneração ativado nesses animais (Figura 3). Esse processo teve a duração de uma semana e, desse modo, os estudantes foram organizados para monitorar e cuidar do experimento, trocando a água das placas contendo as planárias e alimentando elas com fígado bovino.

Na Figura 3, é possível observar à esquerda, residentes e estudantes realizando cortes e observações da regeneração em planárias. À , planária com corte para indução da regeneração

**Figura 3** – Residentes e estudantes realizando as práticas com planárias

Fonte: autores.

A turma também possuía exemplar de planária intacto para controle da observação. Desse modo, os aprendizes puderam observar o processo de regeneração das planárias, além de vivenciarem atitudes, métodos e estratégias de experimentação científica. Durante a prática, pediu-se que os estudantes registrassem e ilustrassem os resultados da experimentação de maneira mais dedicada e detalhada possível. Para todos esses eventos, os estudantes foram organizados em equipes, o que fez surgir conflitos por liderança e participação. Esses foram momentos pedagógicos complexos, pois os residentes junto ao preceptor responsável pela turma precisavam agir de maneira a controlar disciplinarmente o comportamento dos estudantes, a esclarecer e ensinar responsabilidades e, ao mesmo tempo, fazer com que conseguissem cuidar adequadamente do experimento.

Após a prática, todas as planárias foram devolvidas ao ambiente de onde saíram e, num segundo momento com os estudantes, as anotações que fizeram foram compartilhadas com toda a turma, permitindo que houvesse discussão sobre os resultados da experimentação e, desse modo, a construção de conhecimento sobre os processos regenerativos em planárias. Em todo caso, o que chamou especial atenção dos residentes foi a possibilidade de o conteúdo extrapolar do conhecimento específico sobre a regeneração em planárias para questões de bioética e de metodologia científica. As práticas com planárias possibilitaram que os residentes discutissem, junto aos estudantes de Educação Básica, sobre os procedimentos e a importância da experimentação com seres vivos e o cuidado ético que se deve ter quando nessas ocasiões. Também foi relevante a vivência em situações de experimentação em equipe e o modo pelo qual os sujeitos da prática devem se organizar e se relacionar para que o experimento ocorra como o esperado.

De modo geral, os estudantes demonstraram ter compreendido bem sobre as planárias, seus processos de regeneração, mas, especialmente, sobre os procedimentos científicos para a realização de observações empíricas, sobre como essas observações fundam teorias, de que maneira a organização social funciona na ciência e sobre a ética que o cientista deve exercer para realizar seus experimentos com seres vivos. Portanto, pudemos observar que a aula prática em Ciências da Natureza também pode servir para o contato empírico do sujeito com a própria atividade científica levando, assim, a uma compreensão que supera os objetos naturais, alcançando a prática científica humana, a ética, a sociologia e a epistemologia em torno das Ciências da Natureza.

## **PRATICANDO A GENÉTICA**

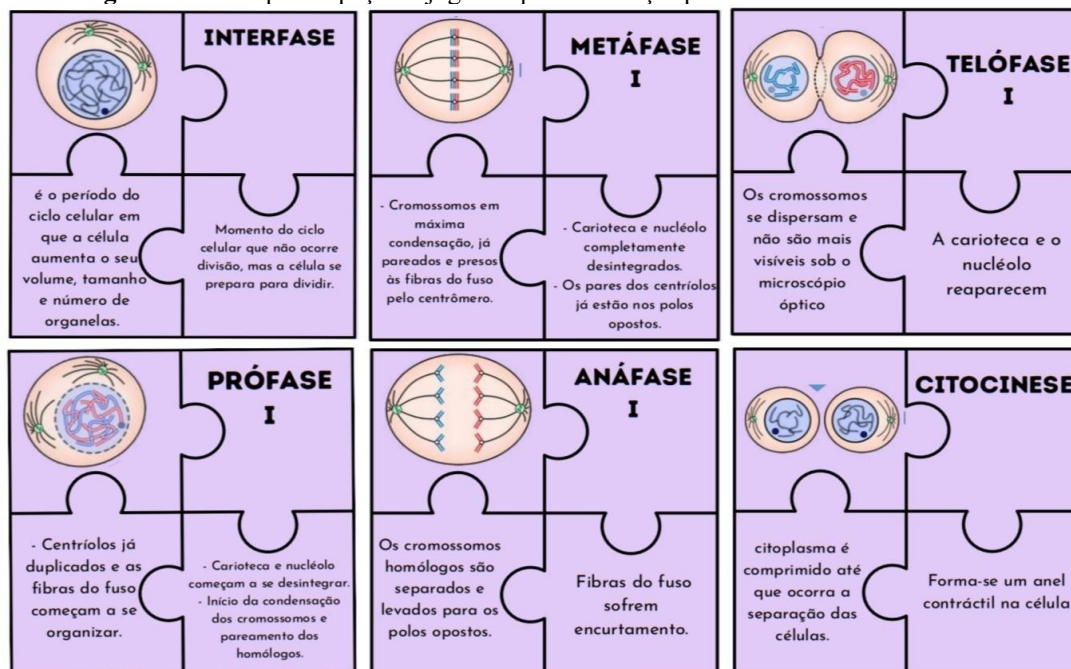
Na experiência das residentes Maria Alice e Lara Maria, a necessidade de promover uma melhor abstração do conteúdo de genética fez com que elas tornassem suas aulas mais práticas. É fato que a genética é um dos conteúdos que exigem um dos maiores níveis de abstração nas Ciências da Natureza. Não foi por acaso que as descobertas nesse campo de conhecimento datam de um período tão recente na história da ciência. Foi apenas no século XX e depois de já se teorizar sobre a evolução biológica que a genética foi desenvolvida. Para isso foi preciso o incremento de tecnologias avançadas de microscopia e experimentação. Desse modo, ensinar genética na escola não é uma tarefa fácil, principalmente se observarmos a estrutura de laboratórios e materiais que a maior parte dessas instituições detêm.

Para ensinar genética a estudantes de terceiro ano de Ensino Médio de uma escola pública no município de Dourados, as residentes não deixaram de recorrer às famigeradas aulas teóricas, expositivas de conteúdo conceitual. Porém, como já dissemos, nas Ciências da Natureza é preciso que os estudantes apliquem conceitos, princípios e teorias aprendidas em situações-problema modelo do que de fato seria a aplicação desses conhecimentos na prática científica e cotidiana. Contudo, os condicionantes contextuais da prática de ensino das residentes não comportavam experimentações e observações empíricas relacionadas à genética. A falta de laboratório adequado, material e tempo para realização desse tipo de atividade dificultavam o planejamento. Desse modo, para realizar aulas práticas, Lara e Maria Alice iniciaram a busca por atividades que pudessem tornar as aulas mais práticas, mas que demandassem de recursos materiais possíveis.

As residentes encontraram, em um desses sites de *internet* que vendem material didático para uso escolar, um quebra-cabeças para ensinar o conteúdo de mitose e meiose. O jogo é formado por conjuntos de quatro em quatro peças. Dessas quatro, uma anuncia o título do estágio da divisão celular, outra traz a ilustração, uma terceira a definição e, por fim, a quarta com a descrição de uma

parte do processo (Figura 4). Como a turma era numerosa, formaram-se equipes de 8 a 10 estudantes que tiveram a tarefa de montar, cada uma, seus conjuntos de quebra-cabeças.

**Figura 4** – Exemplo de peça do jogo de quebra-cabeças para ensino de divisão celular



Fonte: [cienciainterativa.com.br](http://cienciainterativa.com.br)

Percebeu-se que os estudantes tiveram dificuldade em montar os quebra-cabeças da maneira correta, de acordo com o conteúdo que havia sido anteriormente exposto em aula. Isso demonstra o nível de dificuldade existente no ensino por meio de apenas aula teórica. Porém, o jogo pôde auxiliar na aprendizagem de cada uma das etapas de divisão celular a partir da mediação fornecida pelas residentes junto ao professor preceptor regente da turma. Por esse motivo, aqui, tivemos uma demonstração de como aulas práticas que levam à aplicação de conteúdo teórico-conceitual, mesmo que não contenham observações empíricas, manipulações e experimentação, podem ser relevantes no que se refere aos esforços de abstração do conteúdo.

Na segunda aula sobre genética, para a aplicação de conceitos básicos da área, Lara e Maria Alice desenvolveram um jogo a partir da adaptação de um programa televisivo que conheciam. O jogo dos três pontinhos consistia em cartas que dispunham de três pistas sobre o conceito de genética que representava e que, desse modo, os estudantes precisavam declarar para acertar (Figura 5). Quanto antes os estudantes acertavam o conceito a partir das pistas, maiores eram suas pontuações no jogo. Acertando o conceito a partir da primeira pista, ganhavam dez pontos; da segunda, ganhavam nove pontos; e da terceira, ganhavam oito pontos. Diferente do que ocorreu na primeira



situação, as turmas em que essa atividade foi aplicada demonstraram bom desempenho. Entendemos que a compreensão da dinâmica em torno de aplicação de conceitos, princípios e teorias aprendidos em aula teórica no âmbito de atividades práticas lúdicas, que vinham em seguida, fez com os estudantes dessem mais atenção e tivessem mais dedicação em assimilar o conteúdo de genética.

Na figura 5, a residente Lara está fazendo a leitura de pistas sobre conceitos e princípios da genética. As estudantes, uma de cada time, deviam tentar acertar a resposta antes da adversária.

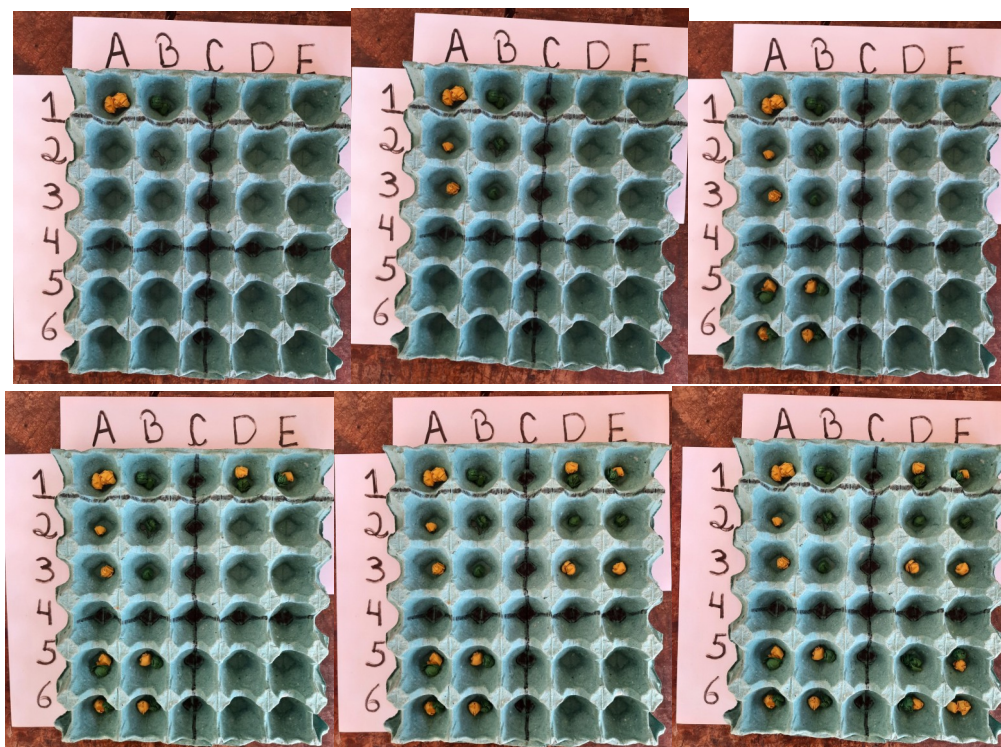
**Figura 5** – O jogo dos três pontinhos sobre genética



**Fonte:** autores.

Uma terceira atividade prática desenvolvida pelas residentes foi a denominada “Caixa de Ovos de Mendel” (Figura 6). A atividade consistia em aproveitar o formato e a estrutura de caixas de ovos para a aplicação e compreensão de conceitos e procedimentos envolvendo os cruzamentos que Mendel realizou com ervilhas e as deduções possíveis em torno da genética. Dessa maneira, a apresentação teórica de conteúdos se combinou com uma atividade prática de aplicação e que teve, também, um caráter lúdico; o que pareceu facilitar a compreensão dos estudantes em torno do assunto.

Na Figura 6, abaixo, as imagens representam a progressão dos cruzamentos feitos por Mendel com ervilhas em a partir de diferentes gerações.

**Figura 6 – Caixa de ovos de Mendel**


Fonte: produção dos próprios autores.

Para realização da atividade, a sala foi dividida em equipes de até seis participantes e todos participaram da montagem do material didático com as caixas de ovos a partir das explicações fornecidas pelas residentes que estavam atuando na regência da aula. Nesse procedimento, foram dispostas folhas de papel A4 sobre uma mesa e, sobre elas, foi colocada a caixa de ovos. A caixa continha cinco espaços na horizontal e seis na vertical. Foram feitas as marcações nas folhas A4 identificando as cinco colunas com as letras de A a E e as seis linhas com os números de 1 a 6. A coluna C e a linha 4 foram usadas como divisórias dos cruzamentos em diferentes momentos do experimento.

Durante a dinâmica, cada espaço foi denominado a partir da identificação da linha e depois da coluna do cruzamento a que pertencia, tais como os exemplos: 1A, 1B, 2C, 2D etc. As marcações realizadas dividiram a caixa em 6 áreas compostas pelos seguintes espaços ou depressões:

Área 1: 1A e 1B;

Área 2: 2A, 2B, 3A e 3B;

Área 3: 5A, 5B, 6A e 6B;

Área 4: 1D e 1E;

Área 5: 2D, 2E, 3D e 3E;

Área 6: 5D, 5E, 6D e 6E.



Foram feitas dezesseis bolinhas de folha de papel verde e outras dezesseis com a folha de papel amarela. Na atividade, cada bolinha representou um alelo do gene Stay-Green, sendo a bolinha verde o alelo recessivo (*v*) e, a amarela, o alelo dominante (*V*). Para formar a geração parental, foi colocado na caixa de ovos um par de cromossomos com bolinhas da cor amarela no espaço 1A e outro par com bolinhas verdes no espaço 1B. Na área 1, foram representadas as plantas puras para a cor da ervilha (*VV* e *vv*), como as que Mendel utilizou em seus experimentos. Elas representaram a Geração Parental. Em seguida, sugeriu-se aos estudantes que anotassem os fenótipos e genótipos dessas plantas, usando as informações contidas no Quadro 1.

**Quadro 1:** Representação fenotípica para cada genótipo do gene Stay-Green

<b>Genótipo</b>	<b>Fenótipo</b>
Verde-verde ( <i>vv</i> )	Ervilhas verdes
Amarelo-amarelo ( <i>VV</i> )	Ervilhas amarelas
Amarelo ( <i>Vv</i> )	Ervilhas amarelas

Fonte: produção dos próprios autores.

A separação dos cromossomos das ervilhas na formação dos gametas durante a meiose foi representada a partir da colocação dos gametas formados nos espaços da mesma coluna correspondente à planta. Para fazer o cruzamento dos parentais e formando a geração F1, foi promovida a união dos gametas da planta da coluna 1A (gametas 2A e 3A) com os gametas da planta da coluna 1B (gametas 2B e 3B), de forma a simular todas as possíveis combinações entre as duas plantas. Os cromossomos voltam a ficar em pares após a fecundação. Em seguida, colocou-se os resultados do cruzamento nos espaços 5A, 5B, 6A e 6B.

No cruzamento das plantas da geração F1, foram selecionadas duas plantas da geração anterior (5A, 5B, 6A e 6B) e colocados seus genótipos nos espaços 1D e 1E. Essas plantas representaram o cruzamento entre as plantas da geração F1. Foi, então, feita a união dos gametas da planta da coluna 1D (2D e 3D) com os da planta da coluna 1E (2E e 3E), simulando todas as possíveis combinações de gametas produzidos pelas duas plantas. O cruzamento foi feito de maneira aleatória, contudo, todos os cruzamentos seguintes deveriam ocorrer independentemente da ordem. Por fim, foram colocadas as combinações de cromossomos nos espaços 5D, 5E, 6D e 6E.

Todos esses passos, que simulam os cruzamentos que Mendel fez com as ervilhas a fim de descobrir a dominância entre cromossomos, foram realizados pelas residentes regentes de modo

demonstrativo enquanto os grupos de estudantes modelavam o que lhes era exposto a partir da execução da prática nas caixas de ovos. Desse modo, consideramos que a prática levou à aplicação e a uma melhor assimilação de conceitos, teorias e da representação histórica dos experimentos de Mendel para além do que a aula teórica teria sido capaz, sozinha, de promover.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos ver nas experiências vivenciadas por residentes e professores do PRPBio/UFGD, aulas práticas parecem ser indispensáveis às Ciências da Natureza, seja como for que tenham podido ocorrer. Tivemos, aqui, exemplos de aulas que puderam levar os estudantes de Educação Básica a observações empíricas e a verificações experimentais diretas com os objetos de estudo, porém, na falta de material adequado ou suficiente, os experimentos puderam se dar na forma de simulações e de analogias válidas em relação ao conteúdo. Além disso, mesmo que não puderam fazer uso de laboratórios e material para manipulação e experimentação, os professores realizaram aulas práticas que levaram estudantes à aplicação do conteúdo teórico-conceitual de modo que pudessem, assim, melhor assimilar os conceitos, os princípios e as teorias científicas relacionadas ao conteúdo.

De modo geral, com este trabalho, pudemos questionar sobre o caráter da aula prática em Ciências da Natureza a partir da relação que há da pedagogia da aula prática com a didática das Ciências da Natureza. Observando os casos que relatamos pudemos, então, concluir que a aula prática em Ciências da Natureza ocorre a partir da promoção de ao menos quatro eventos educativos relevantes:

- a) Observação empírica e análise de fatos correspondentes às teorias;
- b) Verificação de hipóteses por meio de experimentações;
- c) Construção de explicações sobre aquilo que se observa;
- d) E aplicação de conhecimentos na resolução de situações-problema.

Outra perspectiva importante que pudemos tomar foi a de diferenciação entre aulas práticas e teóricas. Afinal, as características e funções pedagógicas e didáticas dessas duas modalidades diferem e, por vezes, se complementam. Contudo, de que maneira as sequências didáticas podem se configurar para melhor estabelecerem uma relação entre teoria e prática é algo que se encontra para nós, ainda, em suspeição. O modelo tradicional de aula teórica inicial e prática complementar vem

satisfazendo as expectativas docentes ou curriculares da área? é uma questão que deixamos para reflexão. O que não parece restar dúvidas é sobre a relevância da expressão de aulas práticas para a didática das Ciências da Natureza.

## REFERÊNCIAS

Cerbone, D. R. **Fenomenologia**. Tradução de Caesar Souza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Flick, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

Schmidt, L. K. **Hermenêutica**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2012. *Edição do Kindle*. (Coleção Pensamento Moderno).

Vygotsky, L. **Pensamento e linguagem**. 3.ed. São Paulo: M. Fontes, 1991.

## **CAPÍTULO III – A DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL BRASILEIRA E SUL-MATO-GROSSENSE COMO TEMÁTICA MOBILIZADORA DA FORMAÇÃO DOCENTE E DO ENSINO DE GEOGRAFIA E SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

*Camila Riboli Rampazzo*  
*Docente orientadora do PRP Geografia/Sociologia*

*Caroline Andressa Momente Melo*  
*Preceptora do PRP Geografia/Sociologia pela Escola Estadual Presidente Vargas*

*Flávia Gabriela Domingos Silva*  
*Docente orientadora do PRP Geografia/Sociologia*

*Luis Henrique Dias Rocha*  
*Preceptor do PRP Geografia/Sociologia pela Escola Estadual Presidente Tancredo Neves*

*Bruno José Rodrigues Frank*  
*Docente orientador do PRP Geografia/Sociologia*

### **INTRODUÇÃO**

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e tem por finalidade contribuir para a qualificação da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. Seus objetivos são:

- I - Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
- II - Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;
- III - Estabelecer corresponsabilidade entre Instituições de Educação Superior (IES), redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;
- IV - Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; e
- V - Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (BRASIL, 2022).

Este artigo tem como foco as atividades desenvolvidas pelo Subprojeto Interdisciplinar Geografia e Sociologia, o qual é articulado ao Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), pautado na Portaria Capes nº 82/2022 e no Edital Capes nº 24/2022.

Tal subprojeto estabeleceu parceria com três professores preceptores nas seguintes escolas-campo: Escola Estadual Menodora Fialho de Figueiredo, Escola Estadual Presidente Tancredo Neves

e Escola Estadual Presidente Vargas, todas localizadas na cidade de Dourados/ MS. Destacamos que as atividades aqui relatadas correspondem ao trabalho realizado em duas dessas três escolas e supervisionadas por uma professora preceptora de Sociologia e um professor preceptor de Geografia.

Os objetivos específicos que orientaram o Subprojeto Interdisciplinar Geografia e Sociologia foram:

- Qualificar o processo formativo dos licenciandos em Geografia e em Ciências Sociais, orientando-os na elaboração e desenvolvimento de projetos e ações didático-pedagógicas;
- Desenvolver ações didático-pedagógicas que possibilitem a inter-relação de conhecimentos, conceitos e linguagens da Geografia e das Ciências Sociais;
- Contribuir com a dinâmica escolar, tanto em relação à formação docente quanto no desenvolvimento de ações destinadas aos alunos da educação básica; e
- Contribuir com a construção da identidade profissional docente dos licenciandos em Geografia e em Ciências Sociais.

As ações didático-pedagógicas visavam contribuir com a dinâmica escolar, no que diz respeito às atividades destinadas aos alunos da educação básica, por meio do trabalho colaborativo entre residentes e professores preceptores, foram realizadas tendo como fundamento a relevância social dos conhecimentos geográficos e sociológicos à formação cidadã. Advogamos, juntamente com autores do campo do ensino de Geografia e de Sociologia, a favor da indiscutível necessidade desses componentes serem resguardados na composição dos currículos educacionais brasileiros.

No primeiro tópico abordamos a temática da diversidade étnico-cultural como mobilizadora do ensino na educação básica e da formação inicial e continuada de professores nos campos da Geografia e Sociologia. Nos três tópicos finais apresentamos ações didático-pedagógicas orientadas a alunos dos 7º anos do Ensino Fundamental - Anos Finais e do Ensino Médio no contexto das aulas de Geografia e Sociologia, respectivamente, e que compuseram parte significativa das atividades desenvolvidas pelos residentes e professores preceptores do subprojeto em questão.

A temática da diversidade étnico-cultural na Geografia e Sociologia: reflexões sobre o ensino na educação básica e a formação inicial e continuada de professores

No atual contexto, conforme a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, denominada Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017), o componente de Geografia compõe o currículo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais – e, assim como o componente de Sociologia, constitui a área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que conta também com os componentes de Filosofia e História (Brasil, 2018).

Considerando as implicações, ou pelo menos algumas delas, impostas pelas legislações educacionais mencionadas, a saber: exclusão da obrigatoriedade explícita das disciplinas no Ensino Médio; distribuição de carga horária, entre os componentes curriculares, dependente de programas propostos pelas redes de ensino dos estados e municípios; redução da carga horária semanal dos componentes curriculares e o consequente impacto disso no trabalho docente; e desafio de mediar o processo de ensino e aprendizagem a partir das orientações da BNCC, considera-se relevante destacar a importância dos conhecimentos geográficos e sociológicos na educação básica.

Em relação ao ensino de Geografia, os autores do campo da educação geográfica têm defendido que uma das principais contribuições desse componente à formação cidadã se refere a sua potencialidade em mediar o desenvolvimento do pensamento geográfico. Este, por sua vez, permite que os alunos qualifiquem e tomem consciência de suas ações e relações nos/com os espaços, que passam a ser mais bem compreendidos e vivenciados. A importância dos conhecimentos da Geografia torna-se evidente, uma vez que as práticas sociais cotidianas possuem uma dimensão espacial, convertendo-se em práticas socioespaciais (Cavalcanti, 2006).

Cavalcanti (2019) define pensamento geográfico como:

[...] parte de um processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1993, 2009a) que ocorre continuamente nos sujeitos (estudantes), em processos de formação de conceitos geográficos (cotidianos e científicos: lugar, paisagem...) e no exercício articulados de raciocínios cognitivos genéricos (memorização, análise, síntese) e mais específicos para a Geografia (observação, comparação, conexão, descrição), que são representados/apresentados de diferentes maneiras (p. 96).

Nesse contexto, Callai (2011) adverte que a educação geográfica impõe transpor a simples obtenção de informações e caminhar rumo a aprendizagens significativas que viabilizem entender a sociedade a partir da dimensão da espacialização. Ao passo que os fenômenos, próximos e distantes, que impactam a vida dos sujeitos são influenciados e influenciam o espaço socialmente produzido, ou seja, o espaço geográfico, a Geografia oferece uma valorosa contribuição à construção da cidadania. Esta não apenas como abstração, mas como potencialidade na melhora das condições concretas de reprodução da vida.

Quanto ao ensino de Sociologia, “[...] não se trata de reduzir o ensino da Sociologia a uma ideia abstrata de ‘formação para a cidadania’, mas sim de reconhecer o papel sociopolítico que essa disciplina possui ao propor a desnaturalização da realidade social (Oliveira, 2021, p. 32)”. Portanto, na escola, a Sociologia se estabelece como uma disciplina que possibilita discutir a dinâmica da vida social, sendo capaz, segundo Castanho e Castanho (1996), de:

[...] propiciar meios, através da reflexão da ciência na práxis, para uma inserção lúcida na prática social, levando à ação política para eliminar a repressão do aparato estatal e à ação cultural para a denúncia da ideologia da dominação e a formulação da ideologia de libertação (p. 58-59).

Reconhecemos que ambos os componentes, Geografia e Sociologia, envolvem uma série de conhecimentos, conceitos e conteúdo, o que imputou a necessidade de especificar um tema às ações didático-pedagógicas realizadas nas escolas-campo e que foram aqui abordadas. Assim, destacamos a diversidade étnico-cultural brasileira e sul-mato-grossense como mobilizadora do ensino de Geografia e Sociologia na educação básica.

De acordo com a BNCC (2018), em referência ao ensino de Geografia no Ensino Fundamental:

Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças (Brasil, 2018, p. 359).

Esse mesmo documento estabelece que na área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é priorizado o compromisso educativo para a formação ética, cujas bases são: “justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2028, p. 561).

O próprio documento indica a importância do trabalho docente com a temática da diversidade étnico-cultural nacional e regional. As seis Competências Específicas da Área de Conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, por exemplo, viabilizam contemplar o tema elencado a partir de distintos aspectos, como pode ser verificado no Quadro 1:

**Quadro 1** - Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio

- |   |
|---|
| 1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. |
| 2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.   |
| 3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à  |

proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: Brasil (2018, p. 570).

## CONSIDERAÇÕES SOBRE AS TEMÁTICAS DE DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

Consideramos que as atividades apresentadas ao longo deste artigo são possibilidades didático-pedagógicas que podem colaborar em alguma medida com o trabalho de professores do Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio. Ao mesmo tempo têm a potência de contribuir com a formação cidadã, via ensino de Geografia e Sociologia, tendo em vista que a análise das dinâmicas e da espacialidade social envolve a reflexão das questões étnico-culturais, a fim de que na escola se conduza uma reflexão crítica acerca da constituição dos povos e de seus territórios e territorialidades em diferentes escalas.

Uma vez que se coloca como uma demanda à educação básica, as questões que envolvem a temática da diversidade étnico-cultural brasileira têm comparecido também como mobilizadoras da formação inicial e continuada de professores. Isso, pois segundo Canen; Xavier (2011, p.641), a formação de professores é um espaço privilegiado para que sejam realizadas reflexões e discussões sobre conceitos tais como de diversidade, diferença, igualdade e justiça social, mas também para a proposição e implementação de ações que resultem em novas formas de abordagem da diversidade étnico-cultural no contexto escolar, sobretudo, brasileiro.

Enquanto políticas educacionais que regularizam o ensino das relações étnico-culturais, a obrigatoriedade do ensino da história e cultura da população africana, afro-brasileira e indígena nos currículos de todos os sistemas educacionais brasileiros públicos ou privados é prevista pela Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008). De acordo com Sousa; Galindo; Barbosa (2022, p.6), tais leis representam a importância da educação como uma das principais vias pelas quais as minorias sociais acessam o conhecimento crítico, reconhecem e sentem-se pertencentes à realidade social, cultural e histórica da sociedade a partir do estudo da história e cultura afro-brasileira (Lei nº 10.639/2003), e indígena, pela obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Lei nº 11.645/2008).



Em termos práticos, sobre contemplar o estudo das relações étnico-raciais nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente de Professores(as) da Educação Básica, Sousa; Galindo; Barbosa (2022, p.10) identificam ausências nesse instrumento de valorização da diversidade ao destacar a importância de que esteja presente e seja reconhecido, por exemplo, o acúmulo intelectual e político das gerações afro-brasileiras, aos quais acrescenta-se aqueles da história e cultura indígena.

No âmbito da formação continuada de professores(as) da educação básica destaca-se a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores(as) da Educação Básica, fundamentada nas diretrizes da BNCC e na Base Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação).

Uma das questões centrais destacadas por Diniz-Pereira; Leão (2008, p.9) na história da formação de professores no Brasil foi a importância de atribuir enfoque, não somente aos conteúdos e métodos de ensino, mas nas especificidades dos próprios sujeitos educadores e educandos. O que contribuiu desde então, de acordo com Moraes; Diniz-Pereira (2014, p.106), para as discussões sobre o tema e para o debate das especificidades da preparação de educadores para atuarem no contexto de cada uma das diferenças no bojo das questões sobre diversidade étnico-cultural.

Considerando que o professor irá atuar em contextos escolares diferenciados, caracterizados pela diversidade dos sujeitos e suas singularidades e pela pluralidade cultural e de saberes é imprescindível que os docentes estejam preparados para as situações que se apresentam em sala de aula e no âmbito escolar (Sousa; Galindo; Barbosa, 2022, p.7).

Particularmente sobre a abordagem da diversidade étnico-cultural pelos professores na educação básica, segundo Dias (2012, p.663-664) é fundamental que estes mobilizem essa temática para as suas práticas pedagógicas e que a apropriação destes saberes pedagógicos perpassa suas histórias pessoais, uma vez que as ações docentes articulam-se às diversas esferas do sistema de ensino e o contexto social e cultural em que estão inseridos a instituição educacional, os professores e os alunos.

Segundo a autora, trabalhar com a diversidade étnico-racial exige compromisso ético e político, pois rompe com a lógica de reprodução do racismo institucional, ao considerar os conhecimentos afro-brasileiros e indígenas como tão importante quanto aqueles de origem europeia (Dias, 2012, p.665). É neste sentido que Moraes e Diniz-Pereira (2014, p.125) reforçam que é necessário que, durante o processo de formação inicial e continuada de professores, seja possibilitado a ele refletir sobre sua própria identidade cultural, estabelecendo como ponto de partida o pressuposto de que “torna-se muito mais difícil o reconhecimento, bem como o entendimento das

diversas identidades dos alunos, quando o professor não reconhece sua própria identidade” (Moraes; Diniz-Pereira, 2014, p.125).

Para tanto, a diversidade étnico-cultural brasileira configura-se como uma importante temática mobilizadora da formação docente inicial e continuada e do ensino na educação básica por meio da transformação social, que pode ser promovida pela valorização das múltiplas culturas e identidades que constituem a sociedade e pela superação de desigualdades, sobretudo, aquelas raciais (Matos; Costa; Caetano, 2021, p.404).

## **AÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DO SUBPROJETO INTERDISCIPLINAR GEOGRAFIA E SOCIOLOGIA**

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) oportuniza aos estudantes uma vivência intensa do espaço escolar e de suas dinâmicas, orientada, sobretudo, ao processo de ensino e aprendizagem e às dimensões que o constituem, tais como: planejamento, relação professor-aluno, mediação do conhecimento escolar, elaboração de materiais didáticos, processo avaliativo, entre outras.

O Subprojeto Interdisciplinar Geografia e Sociologia, articulando duas áreas do conhecimento, possibilitou que, tanto a experiência no interior da escola quanto no processo de ensino e aprendizagem fosse essencialmente multidisciplinar.

Deste modo, os residentes, por meio do trabalho colaborativo com os professores preceptores, foram desafiados a buscarem/construírem materiais teóricos, recursos didáticos e metodologias de ensino que contemplassem as discussões e conhecimentos próprios da Geografia e da Sociologia, mas que resultassem em uma unidade no contexto das ações didático-pedagógicas direcionadas aos alunos da Educação Básica.

A partir desses entendimentos, foram relatadas duas práticas de ensino, realizadas nas escolas-campo Escola Estadual Presidente Vargas e na Escola Estadual Presidente Tancredo Neves, localizadas na cidade de Dourados/ MS.

## **RELATO DA PRÁTICA DE ENSINO NA ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE VARGAS**

Por meio do Subprojeto Interdisciplinar Geografia e Sociologia, vinculado ao Programa de Residência Pedagógica (PRP/UFGD), foi desenvolvido um conjunto de atividades didático-pedagógicas na Escola Estadual Presidente Vargas, ao longo do ano de 2023. A seguir, será apresentada uma das práticas de ensino realizada. A mesma buscava contemplar o seguinte objetivo

específico do subprojeto: desenvolvimento de ações didático-pedagógicas que possibilitem a inter-relação de conhecimentos, conceitos, linguagens e teorias da Geografia e das Ciências Sociais.

Para tanto, foi selecionado um dos Itinerários Formativos do Ensino Médio, da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, especificamente, a Unidade Curricular IV, intitulada: “Ritmando em uma viagem cultural”. Sendo que, de acordo com o Catálogo de Unidades Curriculares, “esta Unidade Curricular buscará o aprofundamento teórico e a discussão sobre a relação recíproca entre construção de identidade e diversidade cultural do Mato Grosso do Sul” (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 188).

No primeiro momento, reuniram-se na escola-campo a professora preceptora e três residentes para a elaboração do planejamento da aula. A mesma seria aplicada em quatro turmas (CHS - UC IV, turmas A, B, C e D), do período matutino, com estudantes matriculados no primeiro e no segundo ano do Ensino Médio, durante duas horas/aula, totalizando oito horas/aula.

Nessa oportunidade, foram analisadas diferentes metodologias de ensino, bem como, levantadas algumas referências teóricas, dentre as quais destacam-se: Sigrist (2008) e Scardini (2019) que subsidiaram a aula. Em seguida, selecionou-se a metodologia de ensino ativa aprendizagem baseada em problemas e desafios. Bem como, dividiram-se as sub-temáticas entre os residentes, para os mesmos pesquisarem.

A aula consistiu em uma Oficina de produção de mapas iconográficos sobre a Diversidade Étnica e Cultural sul-mato-grossense, por meio da Cartografia Social. Em linhas gerais, a Cartografia Social é uma metodologia vinculada a Educação Popular, que valoriza os saberes do grupo social, por meio dela o espaço torna-se objeto de análise, sendo que os aspectos qualitativos sobrepõe-se em relação aos elementos quantitativos, e, técnico-científicos.

No dia da aplicação da oficina, inicialmente, foram disponibilizados aos estudantes, os mapas de Mato Grosso do Sul, em formato impresso; além disso, foi exposto o Mapa Político de Mato Grosso do Sul. Posteriormente, foram realizadas orientações gerais sobre como seria desenvolvida a oficina. Tendo como metodologia de ensino ativa a aprendizagem baseada em problemas e desafios, a questão central a ser prospectada era: “O que constitui a Cultura Sul-mato-grossense?”. Já, o desafio correspondia em estimular os estudantes a localizar no Mapa do estado a região dos Patrimônios Culturais Materiais e Imateriais, bem como, produzir uma legenda, assim que os residentes do subprojeto apresentavam, de maneira dialógica, esses elementos da cultura regional.

Com essa metodologia buscava-se romper com práticas de ensino caracteristicamente verticalizadas e restritamente expositivas. Logo, na primeira aula, os residentes discorreram sobre os Patrimônios Materiais Culturais de Mato Grosso do Sul reconhecidos pelo IPHAN, como: Sítios Arqueológicos, Patrimônios Naturais e Arquitetônicos. Alguns exemplos foram citados, ademais

ressaltou-se, com os estudantes, sobre outros que ainda não são reconhecidos por essa instituição governamental (Figura 1). E, concomitantemente, os estudantes localizavam geograficamente os patrimônios citados e produziam a legenda com ícones.

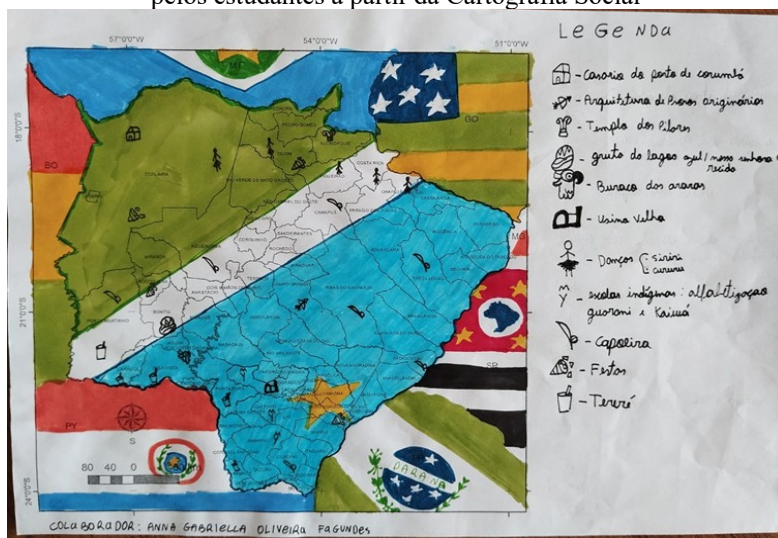
**Figura 1** - Momento dialógico mediado pelos residentes sobre os Patrimônios Materiais Culturais de Mato Grosso do Sul



Fonte: Acervo pessoal.

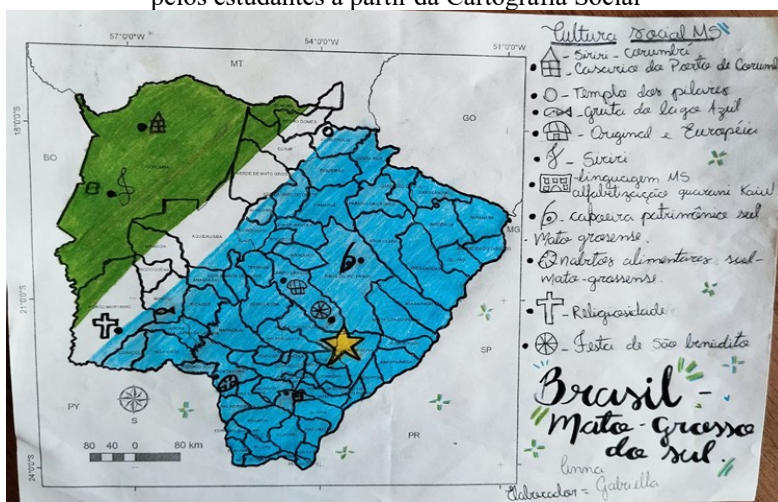
Posteriormente, na segunda aula, os residentes abordaram os Patrimônios Imateriais, dentre os quais destacam-se: as Linguagens, as Festas Populares, a Religiosidade e suas expressões, a Culinária, dentre outros. Também foram sinalizados os diferentes fluxos migratórios (de Paraguaio, Bolivianos, Paulistas, Mineiros, Nordestinos, Paranaenses, Gaúcho e Japoneses) que contribuíram à formação da diversidade étnica e cultural de Mato Grosso do Sul, assim como, suas influências na formação da cultura regional. E, similar a aula anterior, os estudantes produziam no mapa impresso as legendas que representavam os temas abordados. Por fim, os estudantes ficaram com os mapas para finalizar as legendas, e, entregaram na semana posterior (Figuras 2, 3 e 4). Os mapas mais detalhados e com melhor acabamento foram expostos na “Culminância dos Itinerários Formativos”, em dezembro de 2023.

**Figuras 2 -** Mapas Políticos de Mato Grosso do Sul, com legendas produzidas pelos estudantes a partir da Cartografia Social



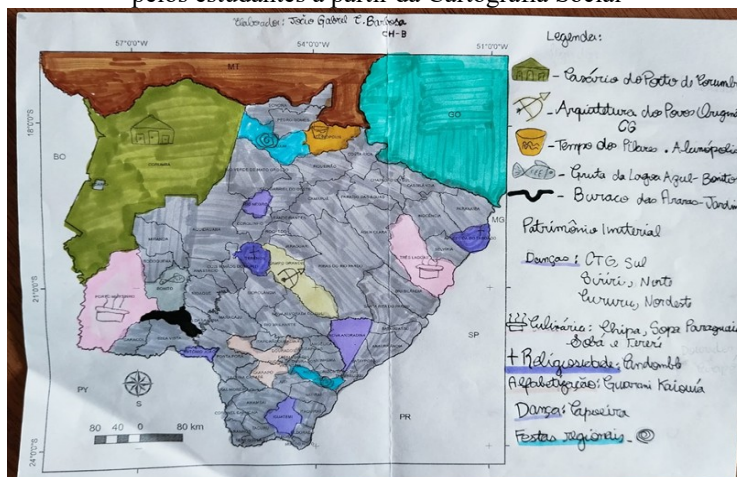
Fonte: Acervo pessoal. Aluna: Anna Gabriela Fagundes.

**Figuras 3 -** Mapas Políticos de Mato Grosso do Sul, com legendas produzidas pelos estudantes a partir da Cartografia Social



Fonte: Acervo pessoal. Aluna Gabriella

**Figuras 4 -** Mapas Políticos de Mato Grosso do Sul, com legendas produzidas pelos estudantes a partir da Cartografia Social



Fonte: Acervo pessoal. Aluno João Gabriel Barbosa.

Depreende-se que por meio dessa prática de ensino, foi oportunizado aos residentes do subprojeto um aprofundamento teórico e conceitual acerca de alguns objetos de conhecimento que compõem o currículo do Ensino Médio. Assim como, estimulou-se a implementação de uma metodologia de ensino ativa. O que contribui positivamente à formação docente continuada.

Em relação aos estudantes da escola-campo, de maneira geral, houve um envolvimento profícuo durante as aulas, e foi possível observar o engajamento dos mesmos na realização do desafio. Além disso, o reconhecimento e a valorização da cultura regional, em sua diversidade étnica e cultural, contribuem para a formação de uma cultura cidadã, isto é, eticamente voltada ao combate do preconceito, do racismo e demais formas de intolerância.

## **RELATO DAS PRÁTICAS DE ENSINO ESTADUAL PRESIDENTE TANCREDO NEVES**

O presente relato é fruto das atividades pedagógicas desenvolvidas ao longo do ano letivo de 2023. As atividades foram desenvolvidas na Escola Estadual Presidente Tancredo Neves, no período vespertino com os 7º anos A, B, C e D. O trabalho é resultado das ações realizadas no Programa Residência Pedagógica (PRP), Subprojeto Interdisciplinar Geografia e Sociologia.

No atual contexto socioespacial se faz necessário repensar as práticas docentes de ensinar e aprender Geografia, dessa forma o trabalho visa apresentar duas possibilidades de práticas de ensino de Geografia que foram elaboradas e desenvolvidas em conjunto com os residentes ao longo do ano letivo de 2023.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018) e com o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2019), os objetos de conhecimentos Industrialização e urbanização brasileira e Regiões do Brasil são conteúdos indispensáveis durante a etapa de 7º ano.

Dessa forma, buscando alcançar os objetivos, a proposta de trabalho foi guiada a partir das discussões quanto às diferentes linguagens no ensino de Geografia, como pontua Oliveira Jr. e Girardi (2011) “abordar as diferentes linguagens é entendê-las não estritamente como elemento de um processo de comunicação, mas como fundamento de um processo de criação, de produção de pensamento sobre o espaço” (Oliveira Jr.; Girardi, 2011, p.4).

Assim, o trato com as diferentes linguagens enquanto possibilidade de prática docente se baseia não apenas no ato ilustrativo e informativo das coisas que estão/são no espaço geográfico, mas sim, como possibilidade criativa de pensamentos sobre o espaço, seja por meio de uma



fotografia, um desenho, uma música, um vídeo, um filme, uma edição de fotografias, colagens entre outras.

A primeira atividade descrita foi planejada com base na habilidade (MS.EF07GE08.s.09) Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro, prevista no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2019). E o trabalho de campo previsto, realizado em parceria com a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), a partir do Projeto de Extensão: Trabalho de Campo, Geografia (UFGD).

**Figuras 5** - Realização do trabalho de campo com alunos dos 7º anos do Ensino Fundamental.



Fonte: Acervo pessoal.

**Figuras 6** - Realização do trabalho de campo com alunos dos 7º anos do Ensino Fundamental.



Fonte: Acervo pessoal.

O Trabalho de Campo é o laboratório por excelência da Geografia, tanto como ferramenta metodológica como método de trabalho de pesquisa e de ensino, sendo essencial para que o aluno possa desenvolver a habilidade de correlacionar a teoria da sala de aula com a prática, conhecendo e tendo contato com as diversas realidades.

Neste sentido, o principal objetivo do trabalho de campo é a qualificação do ensino de Geografia e o desenvolvimento do raciocínio geográfico, possibilitando ao educando a partir da experimentação geográfica o confronto entre as ideias/conhecimentos produzidos em sala de aula e o que se observa na prática.

O trabalho de campo foi desenvolvido em três etapas:

1ª ETAPA: Apresentação do tema e problematização em sala de aula.

2ª ETAPA: Realização do trabalho de campo.

· Distrito industrial de Dourados – MS

- COAMO – Dourados -MS
- INPASA – Dourados - MS
- Bairro Dioclécio – Dourados -MS

3ª ETAPA: Discussão em sala de aula a partir do trabalho de campo e a criação de desenhos.

O trabalho foi desenvolvido em colaboração com os residentes pedagógicos: Fernanda, Samir, Karinny e Elisvandro que acompanharam o processo de desenvolvimento das atividades e colaboraram/participando ativamente de forma oral durante o trajeto do trabalho de campo (Figuras 5, 6 e 7).

A segunda atividade desenvolvida durante as ações dos residentes na Escola Estadual Tancredo Neves, foi elaborada com base na habilidade (MS.EF07GE10.s.11) Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras, presente no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2019).

Com base no tema gerador Regiões Brasileiras e suas diferentes paisagens os residentes Samir, Karinny, Lara e Elisvandro foram divididos em duplas, e a partir dessa divisão foi feita uma reunião de planejamento de aula a fim de contemplar a temática geradora. Cada dupla, ficou responsável pela elaboração de aulas expositivas e dialogadas, primando pelo uso da linguagem imagética e do vídeo.

Dessa forma, foi proposto aos educandos dos 7º anos (A,B,C e D) uma sequência didática. Em que, primeiramente, os residentes apresentaram as aulas expositivas e dialogadas e realizaram em conjunto um momento de reflexão e problematização; e no segundo momento, a proposta foi a confecção de cartazes a partir do tema A Região Nordeste: paisagens e suas sub-regiões.

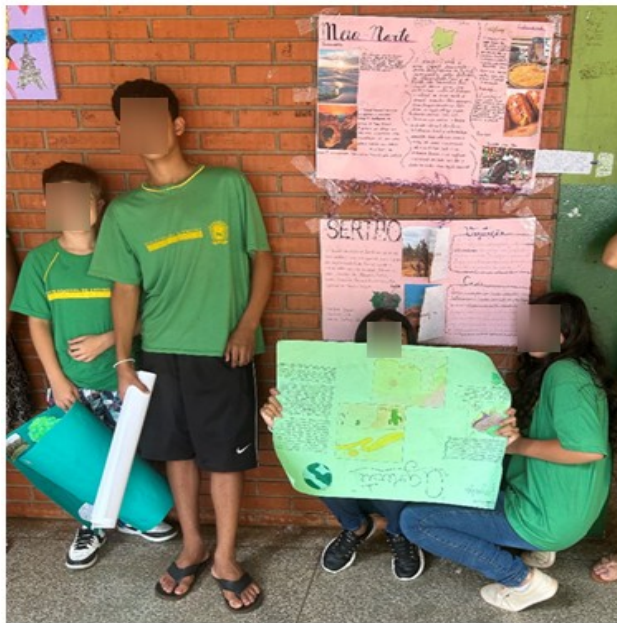
Os alunos foram divididos em grupos e cada grupo ficou responsável pela confecção de um cartaz sobre uma determinada sub-região nordestina: Zona da Mata, Agreste, Sertão e Meio Norte. Durante o processo de confecção dos materiais em sala de aula, os educandos tiveram o apoio pedagógico do professor e dos residentes, visando a qualificação do trabalho realizado.

Com os trabalhos finalizados, todos os grupos, um por vez, tiveram que fazer a socialização com a sala sobre o que o grupo produziu em seu cartaz. No decorrer de todas as apresentações os residentes e o professor foram realizando as intervenções necessárias para que assim fosse possível contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

Ao final, os cartazes foram fixados no pátio da escola como forma de socializar com as demais turmas os trabalhos que foram produzidos pelos educandos sob orientação do professor e dos residentes (Figura 7).



**Figura 7** - Exposição de cartazes sobre o tema A Região Nordeste: Paisagens e suas Sub-regiões



**Fonte:** Acervo pessoal.

Assim, as práticas de ensino mencionadas contribuíram de maneira satisfatória no processo de formação dos educandos da rede básica de ensino, na perspectiva de uma Geografia dita crítica, preocupada com o contexto socioespacial do educando e também para o aperfeiçoamento prático e teórico dos residentes, auxiliando com a formação dos futuros profissionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar que a dinâmica entre residentes e preceptores não se restringe apenas ao ambiente acadêmico. Durante as atividades práticas, os preceptores também têm a oportunidade de conhecer melhor os residentes, identificar suas aptidões e necessidades, e contribuir para o seu crescimento pessoal e profissional.

A relação entre preceptores e residentes também promove o compartilhamento de experiências e saberes. Os preceptores, além de mediar a construção de conhecimentos teóricos e práticos, podem contar com a contribuição dos residentes, que trazem novas perspectivas e ideias. Dessa forma, a dinâmica entre ambos é uma via de mão dupla, onde todos aprendem e ensinam, em um processo contínuo de troca de conhecimentos.

Portanto, a dinâmica entre residentes e preceptores é de extrema importância para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Ambos devem estar engajados e comprometidos em criar um ambiente favorável ao desenvolvimento dos estudantes, proporcionando-lhes experiências

enriquecedoras e contribuindo para a formação de profissionais qualificados e preparados para os desafios da sala de aula.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 jan 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Presidência da República, 2017.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC/CNE). **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC/CNE). **Portaria GAB nº 82, de 26 de abril de 2022**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica - PRP. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022\\_Portaria\\_1691648\\_SEI\\_CAPES\\_\\_1689649\\_\\_Portaria\\_GAB\\_82.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Portaria_1691648_SEI_CAPES__1689649__Portaria_GAB_82.pdf). Acesso em: 10/02/2024.

Callai, H. C. O conhecimento geográfico e a formação do professor de Geografia. **Revista Geográfica de América Central**, v. 2, n. 47e, p. 1-20, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2598>. Acesso em: 21/01/2024.

Canen, A.; Xavier, G. P. M.. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 48 set.-dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300007>. Acesso em: 17 jan. 2024.

Castanho, M. E.; Castanho, S. E. M. Revisitando os objetivos da educação. *In*: Veiga, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 13<sup>o</sup> edição. Campinas: Papirus, 1996. p. 53-76.

Cavalcanti, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Goiânia: Editora, 2006. Edição digital Saraivareader.

Cavalcanti, L. S. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

Dias, L. R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 51 set.-dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300010>. Acesso em: 17 jan. 2024.

Diniz-ribeiro, J. E.; Leão, G. **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Gonçalves, C. B. **Tereré: Patrimônio cultural de Mato Grosso do Sul**. 1<sup>a</sup> ed. Cacoal: Karywa, 2023. 96p.

MATO GROSSO DO SUL, Secretaria de Estado da Educação. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental**. Campo Grande: SED, 2019. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/ms\\_curriculo.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/ms_curriculo.pdf). Acessado: 10/02/2024.

Matos, C. C. DE.; Costa, E. M.; Caetano, V. N. S. Identidade e diversidade cultural na formação docente: análise das resoluções do Conselho Nacional De Educação de 2002 a 2019. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 12, n. 35, 2021, p. 393–422. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v12i35.492>. Acesso em: 19 jan. 2024.

Moraes, E. M.; Diniz-pereira, J. E. Formação docente e diversidade cultural: complexidade, polissemia e consciência política / Teacher education and cultural diversity: complexity, polysemy, and political consciousness. **Roteiro**, [S. l.], p. 105–130, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/6356>. Acesso em: 18 jan. 2024.

Oliveira, A. Ensino de Sociologia na educação básica: expansão, retrocessos e perspectivas. **Em Aberto**. Brasília, v. 34, n. 111, p. 27-40, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4851>. Acesso em: 22/01/2024.

Scardini, M. C. M (org.). **Memórias do presente: Patrimônios de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: IPHAN, 2019.

Sousa, M. A. de.; Galindo, M. A.; Barbosa, M. V. Formação continuada de professores(as) da Educação Básica e o ensino das relações étnico-raciais: análises e contrapartidas às ausências epistemológicas. **Acta Scientiarum. Education**, v. 44(1), e62313, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.62313>. Acesso em: 17 jan. 2024.

Oliveira Junior, W. M.; Girardi, G. Diferentes linguagens no ensino de Geografia. **In**: XI Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia, 2011. Goiânia. Anais do XI Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia. Goiânia, 2011, p. 1-9.

## **CAPÍTULO IV – PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NA ESCOLA ESTADUAL MENODORA FIALHO DE FIGUEIREDO, DOURADOS/ MS**

*Rodrigo Novais de Menezes*

*Preceptor de PRP de Geografia/Sociologia pela Escola Estadual Menodora Fialho de Figueiredo*

*Bruno José Rodrigues Frank*

*Docente orientador do PRP Geografia/Sociologia*

*Camila Riboli Rampazzo*

*Docente orientadora do PRP Geografia/Sociologia*

*Flávia Domingos Gabriela Silva*

*Docente orientadora do PRP Geografia/Sociologia*

### **INTRODUÇÃO**

O Programa Residência Pedagógica (PRP), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2018 e, desde então, está voltado ao aperfeiçoamento da formação de professores para a educação básica e a valorização dos cursos de licenciatura, por meio da imersão do licenciando/residente, que esteja cursando a segunda metade do curso, em uma escola de educação básica.

Neste capítulo enfatizamos o Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), estruturado a partir da Portaria Capes nº 82/2022 e do Edital Capes nº 24/2022, e mais especificamente, o Subprojeto Interdisciplinar Geografia e Sociologia, que compõe juntamente com outros seis subprojetos o PRP dessa instituição.

Os objetivos específicos elencados para a estruturação do Subprojeto Interdisciplinar Geografia e Sociologia, e que estão em consonância aos objetivos do programa institucional, foram:

- Qualificar o processo formativo dos licenciandos em Geografia e em Ciências Sociais, orientando-os na elaboração e desenvolvimento de projetos e ações didático-pedagógicas;
- Desenvolver ações didático-pedagógicas que possibilitem a inter-relação de conhecimentos, conceitos e linguagens da Geografia e das Ciências Sociais;
- Contribuir com a dinâmica escolar, tanto em relação à formação docente quanto no desenvolvimento de ações destinadas aos alunos da educação básica; e
- Contribuir com a construção da identidade profissional docente dos licenciandos em Geografia e em Ciências Sociais.

As atividades desenvolvidas no período de vigência do subprojeto em questão ocorreram em três escolas-campo, localizadas na cidade de Dourados/ MS, a saber: Escola Estadual Menodora Fialho de Figueiredo, Escola Estadual Presidente Tancredo Neves e Escola Estadual Presidente Vargas. Neste capítulo, contudo, foram ressaltadas as ações didático-pedagógicas realizadas na Escola Estadual Menodora Fialho de Figueiredo, supervisionadas por um professor preceptor de Sociologia, e na Faculdade de Ciências Humanas (FCH/UFGD).

O trabalho colaborativo entre residentes e professor preceptor teve como pressuposto a importância dos conhecimentos geográficos e sociológicos à formação cidadã. Segundo Santos (1996), a escola é a instituição que deve garantir os valores, objetivos e formas de sociabilidade, a fim de que os alunos construam seus sentidos de pertencimento ao mundo do qual fazem parte.

Desta forma, a escola e as disciplinas que a constituem são condições para a construção da civilização, ao passo que têm a potencialidade de instrumentalizar os sujeitos como membros da humanidade, seja dando-lhes possibilidades de participarem plenamente da sociedade e/ou de transformá-la, quando esta não é justa, ética e solidária e, portanto, não corresponde à vida cidadã.

Tanto a disciplina de Geografia quanto a de Sociologia se estabelecem como constructos teórico-conceitual-metodológicos, bem como didático-pedagógicos indispensáveis à formação para a cidadania de alunos críticos e reflexivos acerca da realidade socialmente construída. O que se faz possível, conforme Santos (1996), no encontro/confronto entre as racionalidades dos conhecimentos desses campos e dos conhecimentos cotidianos, vinculados às vivências e as raízes culturais dos alunos e demais sujeitos escolares.

Enquanto a Geografia Escolar tem sua relevância social e escolar por contribuir na compreensão do aluno acerca do mundo, com base em análises espaciais, o que Callai (2003, p. 1) explicita ao afirmar que “[...] a realidade, quer dizer o lugar onde se vive, deve ser conhecido e reconhecido pelos que ali vivem, pois conhecer o espaço, para saber nele se movimentar, para nele trabalhar e produzir, significa conseguir reproduzir-se também a si próprio, como sujeito”.

Assim, os conhecimentos geográficos são mediações à elaboração e desenvolvimento de uma cognição específica, o pensamento geográfico. Para Luz Neto; Leite (2021, p.16) “O percurso, feito pelo ensino de Geografia, de partir da realidade, isolar suas partes, compreender seus nexos internos e com outras partes, para então retornar para a totalidade, já entendida de outra maneira, é que permite compreender a realidade concreta. A apreensão das coisas pelos sentidos é abstrata”.

A Sociologia, por sua vez, é igualmente relevante na escola e na formação dos sujeitos ao passo que tem suas “intencionalidades educativas pensadas a partir da ontologia dos homens e das mulheres e da forma como se desenvolvem e se relacionam com o mundo social” (Bodart, 2020, p. 136). Nesse contexto, o autor defende um ensino de Sociologia que seja libertador e que tenha como

horizonte uma democracia radical, sendo que “Por radical, denominamos a superação de qualquer tipo de dominação do homem sobre o homem, visando que os(as) estudantes tornem-se conscientes, críticos, livres e, por fim, democráticos” (Bodart, 2020, p. 138-139).

Considerando que, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, denominada Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017), os componentes de Geografia e Sociologia compõem a área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e que o subprojeto aqui abordado é interdisciplinar elencou-se a temática da diversidade étnico-cultural, com ênfase à cultura indígena, para o planejamento e realização da atividade formativa e das ações didático-pedagógicas.

Portanto, neste capítulo abordamos, a princípio, a diversidade étnico-cultural, com ênfase à cultura indígena, na educação. Posteriormente, relatamos o curso de formação docente, organizado pelo Subprojeto Interdisciplinar Geografia e Sociologia, que teve como principal objetivo atender as demandas dos residentes e preceptores no trabalho nas escolas-campo. E, por fim, destacamos a prática de ensino realizada na Escola Estadual Menodora Fialho de Figueiredo.

## **O TEMA DA DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL, COM ÊNFASE À CULTURA INDÍGENA, NA EDUCAÇÃO**

No que diz respeito à educação, um dos principais aspectos abordados por Borges; Ferreira (2023, p.292) é a importância de uma educação que, para além da aquisição de habilidades técnicas que atendam exclusivamente às necessidades do mercado de trabalho, promova a formação integral dos indivíduos e da sua capacidade de reflexão ética, apreciação estética, pensamento crítico e participação democrática e ativa da sociedade.

Sobre a relevância da educação no diálogo entre as culturas, Canen; Xavier (2011, p.642) argumentam que:

Nesse sentido, trabalhos nessa perspectiva têm apontado a relevância da educação para o desafio a preconceitos raciais, de gênero, de orientação sexual, de religião e outros, rumo a uma visão democrática e plural que permita o diálogo entre culturas e avance no desempenho positivo de alunos de universos culturais plurais (Canen; Xavier, 2011, p.642).

Em relação ao papel da escola nesse processo, Gomes (2002, p. 40) salienta que “[...] Tendo isso em vista, alguns estudiosos do campo da educação e da cultura têm destacado o peso da cultura escolar no processo de construção das identidades sociais, enfatizando a escola como mais um

espaço presente na construção do complexo processo de humanização (Arroyo, 2000; Bruner, 2001)”.

Considerando a relevância da escola como espaço de “cruzamento de culturas” (Pérez Gómez, 1998) por permitir mediações reflexivas da pluralidade exercida pelas diferentes culturas, é fundamental que professores e alunos sejam capazes de identificar essas diferentes culturas que são produzidas e circulam nesta instituição e de formar identidades étnico-raciais no ambiente escolar (Pérez Gómez, 1998, p.17).

É neste cenário que Gomes (2002, p.40) enfatiza que a instituição escolar é um espaço em que é compartilhado, para além dos conteúdos e saberes escolares, também “valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade”.

Por isso, é importante questionar aspectos do campo das questões étnico-raciais e culturais, sobretudo, sinalizando o papel relevante da educação enquanto formadora, não somente de saberes escolares, como também das dimensões culturais e sociais (Gomes, 2002, p.40).

No contexto da política educacional brasileira, bem como suas implicações no ensino das relações étnico-culturais e currículo da educação básica, os estabelecimentos de ensino básico, públicos ou privados, têm a obrigatoriedade de inserir em sua programação de ensino a história e cultura da população africana, afro-brasileira e indígena, conforme previsão na Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008).

De acordo com Gonçalves; Silva (2019, p.214), apesar de abordar a importância da inserção da cultura e história afrobrasileira no currículo escolar, a lei 10.639/03 não contempla a importância dos “costumes, crenças, lutas, conquistas, resistência e a relação com a natureza dos povos indígenas brasileiros como identidade histórica brasileira”. Momento este, em que as autoras destacam a relevância da inserção da história e cultura indígena no currículo escolar, por meio da lei 11.645 de 10 de março de 2008, e reforçam que “A construção histórica e social do Brasil tem entre um dos pilares os saberes indígenas, portanto torna-se necessário a inclusão da história e cultura indígena no currículo escolar das instituições de ensino” (Gonçalves; Silva, 2019, p.214).

Sousa; Galindo; Barbosa (2022, p.6) reconhecem a educação como uma das principais vias pelas quais as minorias sociais acessam o conhecimento crítico e podem reconhecer-se e sentir-se pertencentes à realidade social, cultural e histórica da sociedade a partir do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. A partir da educação para a diversidade, sobretudo os povos indígenas podem assim exercer seu protagonismo construindo, de acordo com Gonçalves; Silva (2019, p.215), a história e cultura indígena brasileira como parte da construção social, histórica e econômica do Brasil.

## **A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA: ATIVIDADE FORMATIVA DESENVOLVIDA NO ÂMBITO DO SUBPROJETO INTERDISCIPLINAR GEOGRAFIA E SOCIOLOGIA (PRP/UFGD)**

Um dos objetivos do Programa de Residência Pedagógica (PRP/UFGD) é contribuir com a escola, tanto em relação à formação docente quanto no desenvolvimento de ações destinadas aos alunos da educação básica, além de qualificar o processo formativo dos licenciandos e professores que participam desse programa. Neste sentido, partindo da diversidade étnico-cultural brasileira e sul-mato-grossense como temática mobilizadora da formação docente inicial e continuada no ensino de Geografia e Sociologia na educação básica foi viabilizada a realização de um curso de formação intitulado “Patrimônio cultural sul-mato-grossense: material e imaterial”, o qual foi ministrado pelo Professor Dr. Carlos Barros Gonçalves, docente do curso de História da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados, voltado para os professores preceptores do subprojeto de Geografia e Sociologia, demais docentes das escolas parceiras, residentes do subprojeto e comunidade acadêmica da Faculdade de Ciências Humanas e da UFGD.

Optou-se por abordar a temática da diversidade étnico-cultural brasileira e sul-mato-grossense a partir dos patrimônios, justamente no intuito de valorizar culturas de Mato Grosso do Sul, outros saberes e perspectivas, enquanto espaços políticos, identitários locais e de resistência. Isso, pois a importância da cultura se materializa na previsão constitucional, no art. 215 da Constituição Federal de 1988 – CF/1988 (Brasil/1988), de garantia a todos do pleno exercício dos direitos culturais bem como o acesso às fontes de cultura, apoiando e incentivando a valorização e a difusão das manifestações culturais, com destaque para o “§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afrobrasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”. Sobre o que é concebido enquanto patrimônio histórico e cultural, segundo art. 216 da CF/1988 “Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”, nos quais estão incluídos os incisos:

I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (Brasil, 1988).



No curso de formação, a valorização da diversidade étnico-cultural brasileira e sul-mato-grossense teve enfoque na contribuição da educação patrimonial para a construção da memória, história, identidade e a valorização de características étnicas, históricas e culturais de diferentes grupos sociais. Em termos práticos, a apropriação de conhecimentos perpassou diferentes modos pelos quais uma identidade sul-mato-grossense ganha materialidade e solidez, relacionando patrimônio cultural e a história de Mato Grosso do Sul.

Deste modo, enfatiza-se que a diversidade étnico-cultural brasileira e sul-mato-grossense se consolidou como uma temática mobilizadora da formação docente inicial e continuada no ensino de Geografia e Sociologia na educação básica, cujas possibilidades de abordagem das diversidades e diferenças culturais regionais ampliam os modos de atuar dos professores, resultando em impactos benéficos nas ações didático-pedagógicas em sala de aula e na dinâmica de ensino e aprendizagem nas diferentes áreas de conhecimento.

Em termos práticos de desenvolvimento da atividade, o ministrante questionou e instigou o público sobre quais seriam as características de um sul-mato-grossense; sobre o que é ser sul-mato-grossense; se e qual a importância dessa reflexão nas escolas; no intuito de fixar ideias e conceitos que auxiliaram a reflexão durante o debate, a respeito de ‘patrimônio’ e ‘identidade/s’. Isso, porque entende que o tema do patrimônio cultural tem conquistado espaço nos debates acadêmicos, nas escolas, em políticas públicas; e permite problematizar uma diversidade de assuntos e temáticas espinhosas que nem sempre são perceptíveis ou palpáveis, principalmente no ambiente escolar atravessado pelas contradições sociais, políticas, econômicas, pelas crenças e culturas (Gonçalves, 2023).

Por fim, o curso de formação contribuiu com a formação docente inicial e continuada ao estimular a inclusão de práticas pedagógicas que tratam da diversidade étnico-cultural brasileira e sul-mato-grossense e os professores, enquanto mediadores do processo de ensino e aprendizagem puderam apropriar-se de conhecimentos acerca desse objeto de estudo, com sugestões de linguagens, recursos, metodologias e fundamentos conceituais. A contribuição para a formação docente se firmou a partir do processo de percepção, significação e internalização dos conhecimentos que fundamentaram a temática.

## **RELATO DA PRÁTICA DE ENSINO NA ESCOLA ESTADUAL MENODORA FIALHO DE FIGUEIREDO: PROTAGONISMO INDÍGENA NA ESCOLA**

A Escola Estadual Menodora Fialho de Figueiredo, localizada no bairro Jardim Caramuru na cidade de Dourados/MS, atende a uma demanda significativa de estudantes indígenas das etnias

Guarani, Kaiowá e Terena. Os estudantes indígenas acionam as escolas da cidade para cursarem os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, compondo um cenário escolar pluricultural e de produção de alteridades.

Nesse contexto é de suma importância que a Escola reflita sobre sua realidade escolar, as diferenças culturais precisam ser consideradas basilares no processo de ensino e aprendizagem. Sair das suas aldeias rumo a escola da cidade promove a visibilidade das fronteiras sociais, culturais e políticas que subjazem a cidade de Dourados.

Segundo Barth (1998, p.188), é de grande relevância refletir sobre as manutenções das fronteiras, essas são constituídas em decorrência do contato com o outro. Segundo o autor, são fronteiras fluidas, inconstantes e negociáveis, onde diferentes grupos étnicos transitam e estabelecem ou não relações com elas e argumenta que “[...] Fica claro que as fronteiras persistem apesar do fluxo de pessoas que as atravessam. Em outras palavras, as distinções de categorias étnicas não dependem de uma ausência de mobilidade, contato e informação” (Barth, 1998, p.188).

Diante disso, o Subprojeto Interdisciplinar Geografia e Sociologia (PRP/UFGD), refletindo um pouco mais sobre a realidade da cidade de Dourados e da Escola Menodora, buscou articular forças com os estudantes indígenas e com os residentes no intuito de ampliar o debate sobre a presença indígena na Escola e na cidade a todo/as estudantes e funcionários.

Os residentes dos cursos de Ciências Sociais e Geografia, puderam vivenciar o cotidiano da Escola Menodora, acompanharam as aulas de Ciências Humanas na qual puderam observar, participar e trocar experiências com os estudantes do Ensino Médio. Nesse bojo de trocas de saberes e construção de laços de sociabilidades entres os residentes, estudantes e professor preceptor/regente, pudemos identificar e envolver os estudantes indígenas para pensarmos juntos uma ação que pudesse evidenciar a presença das culturas indígenas na escola.

Elegemos o mês de abril para acentuarmos nossas reflexões sobre a temática indígena durante as aulas de Sociologia e Recomposição da Aprendizagem em Ciências Humanas. O professor preceptor e os residentes selecionaram o documentário “*A Sombra de um delírio verde*” para iniciar o debate. Brevemente, esse material evidencia o processo de desterritorialização dos Guarani Kaiowá no Cone Sul do Mato Grosso do Sul, concomitante em grande ascensão a monocultura da cana-de-açúcar para produção de etanol, intensificando mais ainda os conflitos agrários entre os povos tradicionais e a sociedade envolvente.

Logo após a exibição do filme o professor e os residentes propuseram uma roda de conversa no intuito de assegurar uma reflexão crítica sobre o tema. Interessante que esse espaço possibilitou os estudantes de expressar suas opiniões e impressões, ora carregadas de muito preconceito, muito comum na cidade de Dourados, mas também a possibilidade de ressignificá-las a partir da proposta

pedagógica. Destaco a participação dos estudantes indígenas que sem receio algum compartilharam com a turma suas experiências de vida.

Era notável o total desconhecimento por parte dos estudantes não indígenas, sobre a história, a cultura dos povos tradicionais que moram na cidade e que estudam na Escola Menodora. Essa troca de experiência tornou visível as diferenças culturais que estão na sala de aula, que não necessariamente separam os sujeitos, mas contribuem para o reconhecimento étnico e para produção de saberes não ocidentalizados e previstos no currículo escolar.

A partir disso, residentes, professor preceptor e estudantes indígenas, sentimos a necessidade de ampliarmos o debate a toda Escola Menodora e então organizamos duas manhãs de exposição de artesanatos (Figura 1), pinturas corporais (Figura 2) e palestras sobre a presença indígena, com as outras turmas do Ensino Médio.

Foi possível articularmos com os estudantes da escola, lideranças indígenas para participar dessa ação. Em um primeiro momento, tivemos a oportunidade de ouvir a professora Edna Guarani Kaiowá, filha de Marçal de Souza, grande líder Guarani que lutou pela garantia de direitos dos povos tradicionais aqui no MS. Em um segundo momento, as turmas puderam ouvir um pouco mais da cultura indígena com a professora e psicóloga Terena Luciane.

**Figura 1** - Exposição de artesanatos organizada pelo PRP, na Escola Estadual Menodora Fialho de Figueiredo



Fonte: Acervo pessoal.

**Figura 2** - Pinturas corporais organizadas pelo PRP, na Escola Estadual Menodora Fialho de Figueiredo



Fonte: Acervo pessoal.

Ressalto a importância das participações das professoras indígenas na escola da cidade, falando de suas vivências, de sua cultura e sobretudo, das lutas diárias dos povos indígenas na cidade de Dourados.

Esta ação no âmbito da escola da cidade possibilitou aos estudantes maior compreensão e reconhecimento das diferenças que circundam a realidade social e escolar. E aos estudantes indígenas foi nítido a importância de práticas pedagógicas que evidenciem a temática indígena, podendo romper com o *pacto de silêncio*, apontado por Lima (2014, p.31):

No interior da escola são esses discursos que ouvimos entre os alunos não índios e muitas são as situações de preconceito; mas, mais do que isso, um pacto de silêncio é cumprido e impede a discussão e conscientização sobre essas questões. Ninguém fala sobre a presença de alunos indígenas na escola. Eles são invisibilizados, ninguém conhece suas vidas, suas rotinas, seus costumes nem o fato de falarem outra língua, de serem bilíngues.

Em suma, vivenciar um espaço escolar intercultural que reconheça as diferenças é fundamental na formação de sujeitos críticos capazes de romper preconceitos que estigmatizam povos e culturas. Essa ação didático-pedagógica realizada a partir do protagonismo dos estudantes indígenas possibilitou uma fagulha capaz de potencializar um processo de educação escolar cada vez mais plural e ética.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O protagonismo indígena na escola é fundamental para promover uma educação mais inclusiva, respeitosa e que reconheça a diversidade cultural existente no país e especificamente na região da Grande Dourados/ MS. Além disso, o protagonismo na escola representa uma oportunidade para o empoderamento político e social dos estudantes indígenas, influenciando positivamente as políticas educacionais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bodart, C. N. O ensino de Sociologia no contexto da BNCC: esboço teórico para pensar os objetivos educacionais e as intencionalidades educativas na e para além das competências. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v.4, n.2, p. 131-153, jul./dez., 2020. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/298/198>. Acessado em: 10/02/2024.

Borges, S. S.; Ferreira, V. A. Refletindo sobre a permanência e desafios na formação inicial docente: abordagem crítica com enfoque no PRIL. In: Caliman, Geraldo.; Araújo, Gilvan C. C. de. (Orgs.). **Formação de professores a partir da dimensão social da educação** [livro eletrônico]. – Brasília, DF: Universidade Católica de Brasília; Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade, p. 285-297, 2023. Disponível em: <https://socialeducation.files.wordpress.com/2023/11/formacao-de-professores-dimensao-social-da-educacao-20b-11-2023.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

Brasil. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 19 jan. 2024.

Brasil. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 19 jan. 2024.

Callai, H. C. O estudo do lugar e a pesquisa como princípio da aprendizagem. **Espaços da Escola**, Ijuí, v.12, n. 47, jan./mar. 2003. Disponível em: <http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal9/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/03.pdf>. Acessado em: 10/02/2024.

Canen, A.; Xavier, G. P. M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 48 set.-dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300007>. Acesso em: 17 jan. 2024.

Gomes, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, Set/Out/Nov/Dez 2002, p.40-51. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300004>. Acesso em: 15 jan. 2024.

Gonçalves, S. C.; Silva, P. A. As dificuldades da implantação da lei 10.639/2003 e algumas de suas implicações. CSONline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais, Juiz de Fora, n. 28, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/17447/14733>. Acesso em: 10 fev. 2024.

Luz Neto, D. R. S.; Leite, C. M. C. Elementos constituintes do raciocínio geográfico: uma discussão teórica para a Educação Básica. **Signos Geográficos**. Goiânia-GO, V.3, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/63474>. Acessado em: 10/02/2024.

Pérez Gómez, Á. I, **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.

Santos, D. **O ensino da Geografia e o direito à escola e ao conhecimento**. São Paulo, 2016. Disponível em: [https://issuu.com/douglassantos25/docs/ensino\\_da\\_geografia](https://issuu.com/douglassantos25/docs/ensino_da_geografia). Acessado em: 10/02/2024.

Sousa, M. A. DE.; Galindo, M. A.; Barbosa, M. V. Formação continuada de professores(as) da Educação Básica e o ensino das relações étnico-raciais: análises e contrapartidas às ausências epistemológicas. **Acta Scientiarum. Education**, v. 44(1), e62313, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.62313>. Acesso em: 17 jan. 2024.

## **CAPÍTULO V – REFLEXOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: O PRP E A LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA TEKÓ ARANDU/FAIND-UFGD**

*Elaine da Silva Ladeia*  
*Docente Orientadora Subprojeto Licenciatura Intercultural*

### **INTRODUÇÃO**

O Programa Residência Pedagógica/UFGD/CAPES é um projeto desenvolvido em conjunto com vários subprojetos em alguns dos cursos de Licenciatura dessa instituição, considerando a proposta aprovada conforme edital CAPES de 2022, para o qual houve um grande trabalho coletivo para que a UFGD fosse contemplada com esse programa. A luta e resistência pela educação de qualidade, é uma marca presente em todos os setores do Estado.

Dentro desse programa está o Subprojeto Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu, da Faculdade Intercultural Indígena – UFGD, constituído exclusivamente por residentes indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, residentes e provenientes das escolas indígenas do Etnoterritório Educacional Conesul/MS; onde foram elencadas as escolas a serem desenvolvidas as atividades do subprojeto.

O curso de graduação em Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu, é um curso específico para os povos Guarani e Kaiowá do Cone Sul de MS. Esses acadêmicos em sua maioria são professores já atuantes nas escolas das aldeias, e frequentam essa licenciatura para obterem formação específica e conquistarem o diploma de graduação a fim de garantirem o direito de lecionarem em suas escolas nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, como está previsto na legislação brasileira referente à Formação de Professores. A UFGD é parceira na formação de professores indígenas, garantindo o que rege a Constituição Federal de 1988, de que a educação escolar indígena deve ser “específica, intercultural, bilíngue e diferenciada”, e só poderemos alcançar esse propósito se fora garantido a esses povos, uma formação diferenciada, que respeite seus saberes e suas culturas.

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena está estruturado sob um tripé que envolve: o *Teko* – a cultura; o *Tekohá* – o local onde se pratica a cultura; e o *Nhẽe* – a língua (PPC – Teko Arandu/UFGD), nesse sentido, as ações e atividades do subprojeto Licenciatura Intercultural

Indígena foi elaborado e proposto, respeitando esses eixos, e a multidisciplinaridade da formação docente.

## **DOCÊNCIA E FORMAÇÃO CONTINUADA**

A formação docente é compreendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional: estudos, atualizações, discussões e trocas de experiências; nesse sentido, o ensino de ciências pode parecer fácil em certos momentos, mas isso não significa que esteja atingindo seus objetivos e pode parecer difícil em outros momentos e proporcionar um grande desenvolvimento aos alunos (Bizzo, 2002).

De acordo com Lima e Vasconcelos (2008), mudanças de paradigmas educacionais exigem do professor de Ciências dinamismo e capacidade para abordar temas cada vez mais complexos e multidisciplinares. Por melhor que seja o curso de Licenciatura, a formação do professor não é suficiente para capacitá-lo diante dos futuros desafios metodológicos, conceituais e de gestão escolar. Recém-formados raramente conseguem enfrentar a disparidade entre o embasamento da graduação e o real da sala de aula, resultante do distanciamento entre o *teórico* dos livros e propostas pedagógicas e o *prático* da ação docente, muitas vezes trabalhado em poucas horas nas disciplinas de estágio ou práticas de ensino.

Quanto a formação engessada em disciplinas desconexas com a realidade da sala de aula, Tardif (2002), ressalta que a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo, pelos conhecimentos disciplinares produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou outras atividades do gênero.

O abismo entre o conhecimento assimilado na universidade e a realidade da sala de aula tende a aumentar com o tempo e a falta de atualização. Isto porque, naturalmente, o educador enfrenta, em seu ofício diário, provocações diversas que vão desde a simples curiosidade do aluno, com indagações a serem respondidas imediatamente, ao uso de novas tecnologias, como as (ainda) subexploradas facetas da informática na educação. A velocidade da transformação de conceitos, incluindo métodos de trabalho e avaliação do conteúdo, contribui para que a visão de ensino de um professor que não se atualiza torne-se rapidamente obsoleta (Lima e Vasconcelos, 2008).

Segundo Rosa e Schnetzler (2003), a formação continuada resulta da necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões sobre a própria prática pedagógica, além da necessidade de superar o distanciamento entre as contribuições da pesquisa educacional e sua



utilização em sala de aula. Entretanto, a maioria dos programas de capacitação limita-se a ações de reciclagem, geralmente na forma de cursos de curta duração e oficinas - o que pouco contribui para romper o modelo tradicional de formação docente, e são dirigidas para a aplicação de fórmulas e modelos preconcebidos para enfrentar dificuldades pontuais.

A formação continuada deve representar uma ruptura com os modelos tradicionais e representar a capacidade do professor entender o que acontece na sala de aula, identificando interesses significativos no processo de ensino-aprendizagem na própria escola, valorizando e buscando o diálogo com colegas e especialistas (Moreira, 2003, p. 130).

Nesse sentido, o PRP vem contribuindo não apenas para os futuros docentes nas escolas indígenas e não indígenas, entretanto, nas escolas indígenas, a participação dos supervisores perante a proposta do PRP, é uma forma de levar a formação continuada para os docentes das escolas, sejam eles, egressos de Licenciaturas Interculturais específicas como o Teko Arandu, ou das demais licenciaturas vigentes nas Instituições de Ensino superior.

## **A FORMAÇÃO DOCENTE E A LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA TEKÓ ARANDU**

Por se tratar de pólo consolidado de produção e socialização de conhecimento comprometido com a comunidade, a universidade pública deve assumir papel de referência em pesquisa, divulgação e aplicação de metodologias de educação. Universidades "podem melhorar a formação inicial e continuada dos professores e estes, por sua vez, melhoram e elevam o nível de desempenho de seus alunos, qualificando-os para um melhor e maior rendimento no Ensino Fundamental e Médio" (Frazzon, 2001, p. 73).

Universidades representam o ambiente ideal para a formação continuada do professor, já que, pela qualidade de sua infraestrutura e de pessoal, podem disponibilizar: formação complementar e pós-graduação, capacitações, parcerias em projetos de pesquisa, eventos científicos, e outros. Trata-se de um desafio, pois:

“os docentes das universidades, quando discutem a formação do professor, desvalorizam o patrimônio de experiência e de conhecimento de que dispõem os professores a partir de sua prática, revelando também grande dificuldade em desenvolver trabalho de parceria e de valorização das competências construídas na prática profissional. (Dias-da-Silva, 1998, p. 2)”.

De acordo com Ladeia (2023):

“A educação escolar nas comunidades indígenas vem sofrendo diversas formas de alterações em seu modo de ser e de fazer-se indígena, dentro de seus territórios. O processo de educação escolar implantado, desde o início da colonização das terras brasileiras, não atende aos interesses e costumes do processo de educação indígena”.

De acordo com Nascimento et al (2004), pela legislação brasileira as populações indígenas têm direito à escolas específicas, diferenciadas, intercultural e bilíngue (Constituição 88 – LDB 9394/96 – Parecer 14/99 – Resolução3/99/CNE e Plano Nacional de Educação/2001) conquistando juridicamente o reconhecimento da multietnicidade, pluralidade e diversidade não só enquanto uma diferença que se faz presente no contexto da “nação maior”, mas também como diferença que se constitui no interior de cada comunidade valorizando e sistematizando os seus conhecimentos tradicionais, a sua organização social, as suas formas de representação de mundo, traduzindo o meio contemporâneo, marcado por fronteiras/negociações, como conteúdo escolar/curricular, oportunizando o diálogo com os chamados “conhecimentos universais” ou numa perspectiva da alteridade, dialogando com os “outros” saberes tendo como horizonte a vivência de uma pedagogia intercultural.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), publicado pelo MEC, documento oficial que deve orientar a elaboração de projetos curriculares para as escolas indígenas do país, alerta que: “enquanto referencial para um país com sociedades indígenas tão diversas, e tendo como fundamento e meta o respeito à pluralidade e à diversidade”, o RCNEI/Indígena não é um documento curricular pronto para ser utilizado, mecanicamente, em qualquer contexto, nem pretende estar dando receitas de aula e chama atenção para o fato de se propor a “apenas, subsidiar e apoiar os professores na tarefa de invenção e reinvenção contínua de suas práticas.

Os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (SEF/MEC, 2002) apresenta “capacidades políticas, éticas, linguísticas e culturais” que devem servir de “guia para sua atuação na escola e nos demais espaços educacionais da comunidade”, definidas pelos professores-indígenas que participaram da elaboração do documento.

O ordenamento jurídico pós/88 define uma nova função social para a escola no contexto das populações indígenas apontando que a equidade para a escola indígena deve ser um repertório de ações agendadas com a clara intenção de que alunos, professores e comunidades possam estar realizando a antropologia de si mesmos, produzindo a síntese e/ou o diálogo a partir das relações entre cultura (ou culturas), currículo e identidade (NASCIMENTO, et al).

A partir de 1988 com a promulgação da Constituição e seus desdobramentos imediatos: Decreto Presidencial nº 26/91, a Portaria Interministerial nº 559.91 e a regulamentação pela LDB

9394/96 que estabelece no artigo 78 “a garantia para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”, com os objetivos de 1º) proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências; 2º) garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não – índias. No desdobramento o Conselho Nacional de Educação apresenta o Parecer 14/99 que fundamenta a Res.N.03/99.

O reconhecimento constitucional da educação escolar indígena aconteceu por meio da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), passaram-se uma década até que o termo Educação Escolar Indígena fosse legalmente oficializado, em 1999, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Parecer nº 14/1999 e pela Resolução nº03/1999) (BRASIL, 1999a; 1999b) e a criação da categoria “educação indígena”.

Recentemente o Governo Federal publicou no diário oficial da união a Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior (BRASIL, 2023). A Pedagogia da Alternância conforme estabelecido na referida resolução:

“É um método que busca a interação entre o estudante que vive no campo e a realidade que ele vivencia em seu cotidiano, de forma a promover constante troca de conhecimentos entre o ambiente de vida e trabalho e o escolar. A Resolução era demanda histórica dos grupos que lutam pela melhoria da educação do campo (BRASIL, 2023).

A Licenciatura intercultural Indígena Teko Arandu, está baseada e desenvolvida nessa pedagogia, e as atividades desenvolvidas no PRP, prezam a mesma.

## **O PRP-TEKO ARANDU, A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, E OS GUARANI KAIOWA NO CONE SUL**

Em Mato Grosso do Sul o projeto de escola diferenciada entre as comunidades Kaiowá/Guarani, mais concentrada no sul do estado, começa a ser pensado, com algumas iniciativas isoladas por volta de 1985, como demanda dos movimentos nacionais desencadeados nos anos de 1970 que tinham como objetivos a defesa dos territórios e a luta por outros direitos e, entre eles, uma escola diferenciada que rompesse com o modelo da que lhes era/é imposto até então. Os professores Guarani/Kaiowá, os poucos que existiam, e algumas lideranças, assessorados por órgãos não-governamentais, em especial o CIMI (Conselho Missionário Indigenista) e professores universitários

pesquisadores da questão indígena, criam o Movimento dos Professores Guarani/Kaiowá, que passam a fazer gestão no sentido de contarem com currículos mais próximos de suas realidades e, conseqüentemente, com programas de capacitação inicial e continuada.

A Licenciatura Intercultural Indígena – TEKÓ ARANDU<sup>3</sup>/UFGD é um curso específico para formar professores indígenas das etnias Guarani e Kaiowá do estado de MS, essa formação habilita os profissionais para atuarem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio das escolas indígenas do Território Etnoeducacional Cone Sul/MS. O curso é desenvolvido na metodologia da alternância, que segundo Gimonet (1998), consiste em uma proposta democrática e participativa, onde o centro deve ser o estudante, nessa pedagogia alternam-se momentos de tempo – escola e de tempo – comunidade, esse segundo consiste em focalizar o conhecimento acumulado, considerando as experiências concretas dos educandos.

A utilização da metodologia da alternância em licenciaturas indígenas visa fortalecer a autonomia e contribuir para a elaboração de currículos e propostas pedagógicas de ensino-aprendizagem diferenciadas, como garante a constituição de 1988. Ela também vem contribuir para que as discussões acerca dos TEE e da educação escolar indígena sejam ampliadas e com a participação de toda a comunidade indígena, além de outros entes relacionados nesse processo (Martins; Knapp, 2015).

Contudo percebemos que essa ainda é uma discussão a ser amplamente discutida, dessa forma destacamos aqui a relevância de um aprofundamento sobre a atuação dos professores formados e em formação no TEKÓ ARANDU/UFGD dentro do Cone Sul e de que forma está sendo realizado o diálogo com as escolas indígenas e os parceiros envolvidos nessa política pública.

O ‘Território Etnoeducacional Cone Sul’ está composto por escolas indígenas localizadas em todos os municípios que foram pactuados. Em 2015, de acordo com Vinha, havia no Cone Sul 28 escolas-polos indígenas (municipais e estaduais), sendo quatro escolas vinculadas a missões evangélicas e várias extensões de escolas indígenas e/ou urbanas. Os municípios que pactuaram são os seguintes: Dourados, Maracaju, Douradina, Rio Brilhante, Bela Vista, Antônio João, Caarapó, Juti, Aral Moreira, Laguna Carapã, Amambai, Ponta Porã, Coronel Sapucaia, Tacuru, Eldorado, Paranhos e Sete Quedas. Em suas jurisdições municipais há reservas indígenas, aldeias retomadas e, ainda, acampamentos indígenas (Vinha et al, 2015, p. 04).

A maioria das escolas do TEE Cone Sul está localizada em territórios indígenas e cadastrada como ‘indígena’, cujos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) estão concretizados ou em construção pelos coletivos indígenas. Algumas ainda estão na condição de ‘extensão’ de alguma escola rural ou

---

<sup>3</sup> TEKÓ ARANDU é o nome dado pelos Guarani e Kaiowá e movimento de professores ao curso de Licenciatura Intercultural Indígena na língua guarani e quer dizer viver com sabedoria.

urbana, significando que seu PPP não assegura condições para o bilinguismo, para a valorização da cultura, para as negociações próprias da interculturalidade, dentre outros fatores. Há também aquelas que, apesar da designação de ‘escola indígena’, apresentam sérias dificuldades para operacionalizar as conquistas étnicas, devido às inúmeras situações e, dentre elas, a condição de diálogo e aceitação para com as diferenças, visto a legislação já assegurar tais conquistas (Vinha et al, 2015, p. 05).

Segundo Ladeia (2023), nas aldeias GK, há o anseio dos indígenas de que suas tradições e conhecimentos sejam colocados dentro da escola, na proposta pedagógica, na garantia de que as futuras gerações aprendam dentro da escola também os seus princípios e valores, entretanto, em sua pesquisa verificou que existem professores que expressaram a existência de antagonismos no tocante a compreensão da escola e seu papel no interior das comunidades, especialmente entre os professores em formação no *Teko Arandu*. Cabe ressaltar que cada aldeia tem autonomia e realidades bem distintas, isso, reflete também na condução dos espaços de ensino.

A seguir, na Figura 01, demonstramos a localização das terras indígenas onde vivem os Guarani e Kaiowa, as quais constituem o Etnoterritório Educacional Conesul de MS - TEE Conesul.

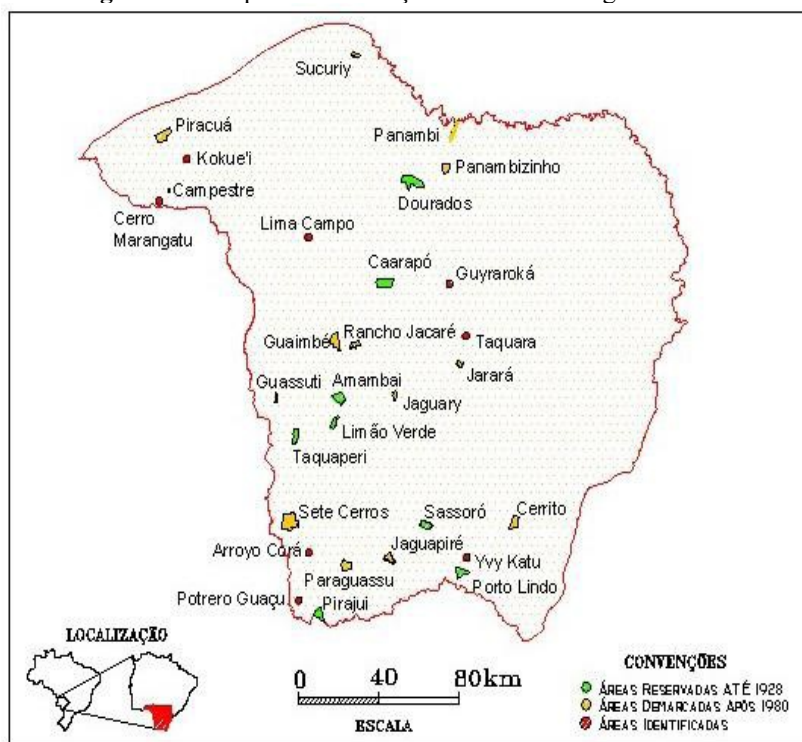
Em termos geopolíticos, o Território Etnoeducacional do Cone Sul abrange 22 municípios do Sul de Mato Grosso do Sul, dentre os quais 18 deles, possuem escolas nas áreas indígenas. Para o desenvolvimento do subprojeto do PRP foram considerados apenas os municípios que apresentavam oferta da Educação Escolar Indígena no segundo ciclo do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio nas áreas indígenas, pois é para essa modalidade que o curso de graduação habilita professores; os Municípios que possuem estudantes matriculados na primeira metade do curso de graduação.

Dessa forma, nove, dos 18 municípios com escolas indígenas do Conesul, poderiam ingressar no subprojeto PRP Licenciatura Intercultural Indígena: Amambai, Antônio João, Caarapó, Coronel Sapucaia, Dourados, Japorã, Laguna Carapã, Paranhos e Tacuru, contudo para o desenvolvimento do subprojeto, inicialmente optou-se pelos 04 municípios com maior número de acadêmicos matriculados no curso Teko Arandu/UFGD, sendo eles: Amambai, Caarapó, Coronel Sapucaia, e Paranhos, e posteriormente, incluiu-se uma escola da Aldeia Indígena Sassoró no município de Tacuru.

As escolas campo de atuação do subprojeto Licenciatura Intercultural Indígena -Teko Arandu, possuem um largo alcance dentro das aldeias indígenas onde estão localizadas, considerando que para cada uma delas, em geral, existem as extensões das mesmas nas aldeias. Dentre essas escolas destacamos a Escola Municipal Indígena Guarani Polo – Amambai, com 03 extensões, e a Escola Municipal Indígena Ñandajara Polo – Caarapó com suas 06 extensões, essas duas escolas possuem um alto número de estudantes matriculados, cerca de aproximadamente 1000 alunos permanentes por ano, demonstrando o importante papel da presença das escolas nas aldeias,

fixando os moradores e levando o diálogo (ainda que difícil) intercultural permanentemente com as secretarias municipais de educação.

**Figura 01** - Mapa de Localização das Terras Indígenas em MS



Fonte: Vinha et al (2015)

A presença dos residentes e supervisores nas escolas campo de atuação do subprojeto, despertou o interesse não apenas dos residentes para a complementação da formação docente, como também dos demais profissionais atuantes nas escolas. Vale lembrar que nas mesmas escolas também atuam projetos de outras instituições de ensino superior de MS, como a Universidade Estadual (UEMS), com diversos Campus no Estado de MS; e a UFMS com a Rede de Saberes Indígenas, na qual a UFGD também é atuante.

Destacamos aqui a importância da aproximação das instituições de ensino superior com a Educação Básica, seja em nível municipal e Estadual Urbano, ou no Campo bem como nos territórios Indígenas, quilombolas, e demais comunidades tradicionais. Isto posto, tal que a educação básica é a origem dos futuros estudantes das mesmas, e é preciso manter essa aproximação a todo tempo, auxiliar nos processos pedagógicos de ensino e aprendizagem, gestão escolar, aperfeiçoamento e formação continuada de professores, levar a pesquisa e a extensão universitária para as escolas assim como são levadas diversas propostas para bairros, assentamentos e tantos outros espaços necessários. É papel fundamental da universidade cumprir o seu tripé – ensino-pesquisa extensão.

Os diversos programas orientados pelo MEC, como o PRP, PIBID, Saberes Indígenas na Escola, Educação do Campo, desenvolvidos nos cursos de alternância especialmente, são um aporte para as escolas localizadas em terras indígenas, do campo, da floresta e outros tão distantes dos centros urbanos, pois é por meio desses que é possível garantir a formação constante dos futuros profissionais e dos atuantes hoje nesse espaços.

## **O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO TEKÓ ARANDU**

A residência pedagógica é uma atividade que se aproxima da Atividade de Estágio Supervisionado, existente nos cursos de Licenciaturas, e que é necessário para a formação docente e sua atuação na profissão, e essas atividade oferece ao estudante mais oportunidade para desenvolver as funções básicas da docência — o que também ocorre com os estágios tradicionais, mas, muitas vezes, mediante a tensão da avaliação inerente ao estagiário, a prática pedagógica acaba por se tornar muito retraída diante dos expectadores, gerando apenas um relatório ao final do processo e diminuindo a aproximação do futuro docente com seu campo de atuação.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) da CAPES, é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

De acordo com a CAPES/MEC (2018), são objetivos do Programa de Residência Pedagógica:

- I** - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;
- II** - Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- III** - Fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e
- IV** - Fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores

As áreas prioritárias de residência pedagógica são: Alfabetização, Biologia, Ciências, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química. O PRP é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A proposta, faz parte do processo de **modernização** do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que acontece desde 2007. A atividade consiste em proporcionar aos estudantes de

Licenciatura, bolsas para intervenção docente nas escolas, com orientação da faculdade e sob a supervisão dos educadores das instituições preceptoras.

O PRP não é estágio, entretanto o estudante participante também precisa realizar atividades como planejar e executar aulas, fazer experimentações e, refletir sobre a prática, as dificuldades do ensino, assim como sobre as possíveis soluções para melhorias na educação brasileira. Todas essas atividades são realizadas de forma supervisionada, pois o estudante tem o acompanhamento de um residente supervisor e assim, consegue ter uma visão real de como se desenvolve o trabalho profissionalmente enquanto docente, porém, muito mais preparado para a atuação.

Nesse programa, além da qualificação profissional, o residente atua na escola de maneira ativa, assumindo uma postura investigativa e reflexiva em relação à prática docente e às possíveis formas de intervenção e melhorias na educação, dentre elas, a educação escolar indígena.

De acordo com a CAPES, o PRP possibilita aos residentes vivenciar o ambiente escolar e enriquecer o currículo docente no decorrer dos últimos anos da faculdade; fortalecendo o desejo profissional quanto à docência; ampliando assim a autonomia e segurança para atuação docente, uma vez que durante a participação no PRP, enfrentará situações de sala de aula que ajudará futuramente nos desafios escolares, certamente, para os acadêmicos que ainda não atuam nas escolas esse programa proporciona uma breve experiência do que virá a ser o exercício da profissão.

Cabe ressaltar que o maior objetivo do programa é aperfeiçoar, fortalecer e promover uma relação positiva e frutífera entre professor, aluno e escola. Sendo assim, o subprojeto da Licenciatura Intercultural indígena foi desenvolvido de modo interdisciplinar, envolvendo as quatro áreas de habilitação da Licenciatura Intercultural Indígena – Linguagem, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática - observando as necessidades específicas dessas áreas, entretanto, articulando os diversos conhecimentos acadêmicos e tradicionais pertinentes em todas elas.

As ações desenvolvidas nas escolas indígenas do subprojeto Licenciatura Intercultural indígena promoveram um debate interno nas mesmas, levantando algumas necessidades específicas nas escolas, como aprimorar o planejamento das aulas, o aprofundamento nos estudos dos docentes nas suas áreas de habilitação, a promoção e transmissão necessária num diálogo intercultural com a comunidade escolar nas aldeias, e especialmente o fortalecimento da língua materna, pois essa é uma das questões primordiais para garantia da educação escolarizada nas terras indígenas. Vale considerar aqui que no Brasil, existem mais de 200 línguas indígenas dentre os diferentes povos originários desse país continental.

A participação dos acadêmicos do Teko Arandu no PRP, promoveu não só a formação docente exigida para a atuação profissional, mas também a participação em eventos, palestras e formações docentes que são tão importantes quanto o próprio subprojeto, e assim, uma articulação



entre diferentes atividades foi se dando de maneira muito positiva nas escolas, tal que durante as atividades presenciais, notava-se a presença de diversos outros docentes e estudantes das escolas, ávidos pelo diálogo promovido nessas atividades.

Na prática docente a exigência de conhecimentos acadêmicos, universais, eurocentrados, é muito valorizada; contudo, para a atuação na educação escolar indígena, essa não é uma premissa das mais exigidas, mas também não está dispensada; entretanto, o docente atuante nas escolas indígenas necessita trazer e dialogar na sala de aula sobre as origens e conhecimentos do seu povo originário e onde a escola está inserida, nesse caso, os Guarani e Kaiowa. Não é possível que no século XXI sejam apresentadas apenas as referências de conhecimentos do outro, do colonizador, daquele que durante mais de 500 anos destrói as terras originárias e os conhecimentos próprios desses povos. Já temos uma legislação específica, garantindo dentre vários direitos, a especificidade da educação escolar indígena. O propósito do subprojeto Licenciatura Intercultural Indígena, para além da formação docente, é esse, contribuir para que as escolas indígenas, construam suas metodologias de trabalho e atuem nas escolas frente a um diálogo multidisciplinar, que transcenda o conhecimento ocidental institucionalizado, que atenda a formação cultural, ajudando as futuras gerações a se reconhecerem nas suas tradições e na importância de suas cosmologias, língua e costumes próprios.

A formação acadêmica é uma exigência a nível nacional para o exercício do magistério, nesse sentido, Ladeia (2021), relatou que o processo de formação no *Teko Arandu* - UFGD, tem contribuído de forma positiva na atuação dos acadêmicos em suas aldeias, muitos deles participaram de programas de formação de professores como o PIBID D e o PRP, o que proporcionou-lhes uma melhor formação acadêmica e profissional, e conseqüentemente favorecendo o trabalho dos mesmos junto aos seus alunos e suas comunidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente é importante para a atuação na educação escolar indígena, e o PRP é um fator de contribuição nessa jornada de formação dos estudantes indígenas, visto que além da formação profissional, também é um apoio financeiro relevante dos mesmos. A bolsa também é importante, não apenas para realizar as atividades, mas ajuda a família a sobreviver, dada a conjuntura desses povos.

É indiscutível que o programa junto com o corpo que o constitui proporciona uma vivência altamente importante para a profissão docente, os jovens veem nas atividades o que será o futuro nessa profissão e assim é possível amar ou odiar a mesma, felizmente o amor a profissão sempre fala mais alto.

A implantação dos TEEs, demandou um maior engajamento das comunidades indígenas junto às secretarias de educação, em todas as esferas públicas, não apenas em MS, tendo ocorrido em todo o país. O desdobramento disso é que desde a implantação dos TEEs e a pactuação dos órgãos federados (secretarias, municípios, universidades), houve um avanço na formação de professores indígenas, sendo que a maioria encontra-se atuando nas escolas indígenas. Entretanto, a demanda por concursos específicos para a educação escolar indígena ainda é uma pauta a ser amplamente discutida, há muitos professores já habilitados, porém, estão diluídos em diversas áreas de habilitação e muitas escolas não têm condições de contratar todo o contingente de docentes, o contrário também é observado, pois em algumas aldeias não há professores habilitados para certas áreas, e dessa forma são ocupadas por docentes não indígenas, não falantes da língua e muitas vezes desconhecedores da cultura e organização desses povos.

A UFGD e a Licenciatura Indígena tem contribuído nos últimos 18 anos na formação de professores específicos para as escolas indígenas, e o PRP quando incluiu as licenciaturas específicas trouxe um avanço contribuindo na melhoria dessa formação, a presença desse programa nas aldeias enriquece muito o dia a dia dessas escolas, e certamente, os resultados são professores melhor preparados para a necessidade específica e construção de uma escola diferenciada, intercultural e bilíngue.

## REFERÊNCIAS

Bizzo, N. **Ciências: fácil ou difícil?** 2 ed. São Paulo: Ática, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 13/02/2024).

\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 26, DE 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil.

\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 6.861 DE 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 100, Seção 1, p. 23, 28 fev. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10099-decreto-6861-27-05-2009&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10099-decreto-6861-27-05-2009&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 21 set. 2021.

\_\_\_\_\_. **LEI nº 9.394, DE 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I. p. 27834-27841.

\_\_\_\_\_. **MEC instituirá diretrizes da Pedagogia da Alternância**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90941-pedagogia-da-alternancia> (acessado em 15/02/2024).

\_\_\_\_\_. **Parecer N° 14 de 14 de setembro de 1999.** Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Resolução N° 03, de 10 de novembro de 1999.** Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP N° 1, de 16 de agosto de 2023.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Publicado em: 17/08/2023; Edição: 157; Seção:1; Página:41. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CP-001-2023-08-16.pdf> (acessado em 15/02/2024).

Dias-da-Silva, M. H. G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algeoz incompetente. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 33-45, 1998.

Frazzon, L. M. O compromisso da Universidade com a formação continuada do professor. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 26, n. 46, p. 81-91, 2001.

Ladeia, E. da S. O ensino de ciências, o conhecimento tradicional e a formação docente dos Guarani e Kaiowá na Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu* – UFGD. **Anais. UCDB** – Campo grande, 2012.

\_\_\_\_\_. Mo'eroy **há tekohá rapére!** Pelos caminhos da escola e do território entre os Kaiowá e Guarani do Mato Grosso do Sul. Faculdade de Ciências Humanas - UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados, 2021. 285p. Tese (Doutorado em Geografia). Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4808>

\_\_\_\_\_. A Escola e o Território Como Sentido dos Territórios Etnoeducacionais – TEE: Aspectos de Conformismo e Resistência no TEE Cone Sul (MS). **Revista Entrelugar**. V. 14, N. 27, PPGG/UFGD, Dourados/Ms, 2023.

Lima; K. E. C. Vasconcelos, S. D. O professor de Ciências das Escolas Municipais de Recife e suas perspectivas de educação permanente **Ciência E Educação**. (Bauru vol.14 no.2 Bauru 2008.

Martins A. M.; Knapp, C. O Teko Arandu e as políticas linguísticas de valorização, fortalecimento e ampliação do uso da língua materna dos Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul. In: **Anais Eletrônico do I Congresso Internacional América Latina e Interculturalidade**. UNILA, Foz do Iguaçu. ISSN 23593768, 2015.

Nascimento, A. C.; Urquiza, A. A.; Brand, A. J. **Professores índios e a escola diferenciada/intercultural a Experiência em escolas indígenas guarani e kaiowá e a prática Pedagógica para além da escola.** 27ª Reunião Anual da *ANPEd*. 21 a 24 de novembro de 2004. CAXAMBU / MG. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-5686-int.pdf> Acessado em 14/02/2024).

Rosa, M. I. F. P. S.; Schnetzler, R. P. A investigação-ação na formação continuada de professores de Ciências. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, n. 1, p. 27-39, 2003.

Tardif, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

**Projeto Político Pedagógico do Curso Teko Arandu**.FAIND/UFGD. Disponível em: <https://www.ufgd.edu.br>. (Acesso em 12/02/2024)

Vinha; M., Ferreira, M. B. R.; Moura, N. S. P.; Abreu, S., Camargo,V. R. T.; Rossato, V. L. **Educação Escolar Guarani E Kaiowá: Território Etnoeducacional Cone Sul**. Dourados: FUNDECT/UFGD, 2015. (P. 07-11).

## **CAPÍTULO VI – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ACERCA DAS ATIVIDADES REALIZADAS NO PRP DE QUÍMICA**

*Ademir de Souza Pereira*  
*Docente orientador do PRP Química*

*Haroldo Marques Gonçalves*  
*Preceptor da Escola Estadual Presidente Vargas*

*Camila Souza Brum Silva*  
*Preceptora da Escola Vilmar Vieira de Matos*

*Alison Iwazaki Freires*  
*Preceptor na Escola Estadual Floriano Viegas Machado*

*Nicole Pereira Martins de Lima*  
*Residente na Escola Estadual Floriano Viegas Machado*

### **INTRODUÇÃO**

Este capítulo está organizado no formato de relato de experiência e tem por objetivo apresentar as ações desenvolvidas PRP de Química da UFGD. Conforme Minayo (2013) um relato de experiência é uma importante ferramenta formativa que contribui para a construção do conhecimento. Freire (2005) defendia a ideia de que o diálogo e a reflexão crítica sobre experiências vivenciadas eram fundamentais para a construção do saber e para a emancipação das pessoas.

Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2007) exploram o relato de experiência como uma estratégia de ensino-aprendizagem, ressaltando sua importância na formação de professores e na construção do conhecimento científico. Abd-El-Khalick e Lederman (2000), por sua vez, enfatizam a relevância do relato de experiência na formação de professores de ciências, permitindo-lhes refletir sobre suas práticas e desenvolver uma compreensão mais profunda da natureza da ciência.

Nesse contexto, o PRP em Química possui um núcleo, um orientador, três preceptores e 15 residentes. As ações buscaram integrar os residentes ao ambiente escolar, por meio de atividades que aproximam o aprendizado docente, de modo a contribuir com o desenvolvimento de compreensões didático-pedagógicas.

No primeiro momento, os residentes realizam um diagnóstico da escola onde atuarão, identificando as necessidades e desafios enfrentados pelos docentes, alunos, direção e funcionários. Esse diagnóstico é fundamental para que os residentes compreendam o contexto no qual estão inseridos e possam planejar suas atividades de forma mais eficiente.

As atividades do programa incluíam reuniões de formação e planejamento, as quais os residentes tiveram oportunidade de estudar conceitos e temáticas relevantes para sua formação, além de elaborar planos de ensino e sequências didáticas a serem implementadas nas escolas parceiras. Durante a execução das atividades na escola, os residentes, atuaram com os professores preceptores, colocando em prática os conhecimentos adquiridos nas reuniões de formação.

Um aspecto importante do programa é a ênfase na avaliação contínua das atividades realizadas. As reuniões de avaliação proporcionam momentos de reflexão e autoavaliação, nos quais os residentes compartilham suas experiências e discutem estratégias para aprimorar sua prática docente. Além disso, as atividades desenvolvidas no âmbito do PRP são socializadas em diferentes espaços, como aulas de estágio, encontros promovidos pela faculdade e eventos científicos.

O PRP de Química estava organizado em reuniões intituladas como Reuniões de formação, Reuniões de planejamento, Execução/aplicação das atividades na escola e Avaliação das atividades. A seguir iremos descrever cada uma delas.

## **REUNIÕES DE FORMAÇÃO**

Essas reuniões foram realizadas com os bolsistas, juntamente com os orientadores do subprojeto de Química e os professores da Educação básica. Elas tinham como característica principal estudar conceitos e temáticas relevantes para a formação docente. Tais enfoques eram importantes para os licenciandos, que estavam em formação, e para a escola que iria receber esses bolsistas como futuros docentes. As temáticas foram escolhidas por meio das necessidades das escolas e do ensino. Pretendeu-se elaborar sequências didáticas que possibilitassem ensinar química por meio de atividades que auxiliassem a compreensão de conteúdos mais complexos e de difícil assimilação. Era essencial que o licenciando/residente/bolsista conhecesse e criasse estratégias para enfrentar os problemas que emergiriam durante sua prática como professor. As reuniões de formação tencionavam, justamente, problematizar situações que poderiam surgir futuramente, assim, o professor poderia desenvolver estratégias e experiências que subsidiariam sua prática.

## **REUNIÕES DE PLANEJAMENTO**

A pretensão das reuniões de planejamento era orientar os bolsistas a produzir planos de ensino/sequências didáticas para serem implementados e problematizados nas escolas parceiras; assim, os bolsistas poderiam consultar tanto os orientadores como preceptores para auxiliá-los na elaboração das atividades. A característica fundamental das reuniões de planejamento era a discussão

teórico-prática. Esse momento de reflexão era muito importante, pois, por meio do planejamento, os residentes, em conjunto com os orientadores e preceptores, articulavam ações e intervenções em sala de aula.

## **EXECUÇÃO/APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES NA ESCOLA**

A execução/aplicação das atividades desenvolvidas pelos bolsistas foi realizada em escolas parceiras; essas intervenções puderam acontecer em grupo ou de forma individual. Nessa etapa, os bolsistas atuaram como os professores preceptores, fundamentando-se nos pressupostos estudados durante os processos anteriores, ou seja, das reuniões de formações. Foi um momento em que pôde ser criado um ambiente favorável de aprendizagem docente; pois os residentes puderam exercer diretamente as atividades que foram orientadas, em um contexto de sala de aula e com isso vivenciaram situações da prática docente. Dentre as atividades que puderam ser planejadas, podemos citar (i) Investigação inicial para reconhecimento do contexto escolar; (ii) atividades de observação e coparticipação no ensino fundamental; (iii) atividades de observação e coparticipação e regência no ensino médio.

## **AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES**

As reuniões de avaliação foram momentos de autocrítica e desenvolvimento do conhecimento do que é “ser professor”. Os licenciandos puderam compartilhar as experiências que ocorreram durante todo o processo de formação, planejamento e execução/aplicação das atividades desenvolvidas. Pretendeu-se, nesse PRP, um processo cíclico de autoavaliação visando a ação-reflexão-ação. A avaliação aconteceu na forma de socialização das atividades das formas a seguir: (i) socialização e discussão nos horários das aulas de estágio; (ii) realização do Encontro dos Estágios promovido pela Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia (FACET); (iii) discussão das atividades em reuniões na escola; (iv) participação em fóruns e eventos científicos que visavam discutir a prática docente.

As atividades foram organizadas nas escolas Presidentes Vargas, Vilmar Vieira de Matos e Floriano Viegas Machado.

A Escola Estadual Presidente Vargas foi estabelecida pela Lei nº 427 de 02 de outubro de 1951, que concedeu o credenciamento e autorização para o funcionamento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Desde então, a Escola Estadual Presidente Vargas oferece Educação Básica, abrangendo do 6º aos 9º anos do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º anos do Ensino Médio. A partir

de 2002, passou a oferecer também um Curso Preparatório para o Vestibular, priorizando alunos provenientes de escolas públicas, conforme as normas estabelecidas pela SED/MS. Em 22 de abril de 2008, por meio da Deliberação do CEE/MS n.º 8675, a escola recebeu autorização para instalar, por cinco anos, o Curso Técnico em Marketing Integrado ao Ensino Médio, dentro do Eixo Tecnológico: Gestão e Negócios. O professor preceptor é o Prof. Dr. Haroldo Gonçalves Marques.

A Escola Estadual Vilmar Vieira Matos, situada à Rua Manoel Rasselen, 1415 - Jardim Rasselen - Dourados, Mato Grosso do Sul, telefone (67) 3425-0748, e-mail eevvm@sed.ms.gov.br, é mantida pelo Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, por meio da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS). A professora preceptora é a Camila Souza Brum Silva.

A Escola Estadual Floriano Viegas Machado, localizada no Jardim Guanabara, na cidade de Dourados - MS. Sou graduado em Química – Licenciatura e Bacharelado pela UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados) e mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela UEMS (Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul). Atuo na educação básica desde 2017. Atua nessa escola o professor Alison Iwazaki Freires.

## **REFLEXÕES E AÇÕES NA ESCOLA PRESIDENTE VARGAS**

Com o compromisso de proporcionar educação de qualidade e promover o uso de tecnologias para formar cidadãos críticos, participativos, éticos e humanitários em um contexto global, o Vargas está preparado para enfrentar, juntamente com seus alunos, os obstáculos da contemporaneidade, uma vez que a realidade exige uma relação dinâmica entre todos os segmentos da comunidade escolar. Nesse sentido, a Escola propõe constante reflexão sobre sua prática pedagógica, visando aumentar o índice de aprovação, diminuir a evasão escolar e garantir o acesso e a permanência do aluno no ambiente escolar.

O preceptor, graduado em Química (Licenciatura) pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS (2010), com mestrado em Química pela Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD (2013) e doutorado em Química pelo Instituto de Química da Universidade Estadual Paulista - IQ-UNESP (2018), possui experiência na área de Físico-Química / Eletroquímica, atuando como professor na Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul - SED/MS desde 2018, e na Escola Estadual Presidente Vargas desde 2020.

Antes das atividades, eram realizadas reuniões online via Google Meet para planejar as atividades a serem desenvolvidas. Foram realizadas atividades teóricas de resolução de exercícios para vestibulares, ENEM, e também atividades práticas como experimentos químicos no laboratório



de ciências da escola. A maioria das atividades escolhidas pelos residentes foram práticas. Um exemplo foi a atividade de cinética química descrita a seguir.

A atividade de cinética química, realizada no dia 24/08/2023 com a turma do segundo ano R, consistiu em uma introdução oral sobre os fatores que afetam a velocidade de uma reação, seguida por um experimento demonstrativo investigativo. O experimento envolveu a decomposição do peróxido de hidrogênio em água e  $O_2$ , utilizando iodeto de potássio como catalisador, e o uso de comprimidos efervescentes para demonstrar outros fatores que influenciam na velocidade da reação, como a superfície de contato, pressão e temperatura.

Como preceptor, foram avaliados o domínio de sala, domínio de conteúdo, domínio da língua portuguesa, criatividade e iniciativa dos residentes durante as atividades. O professor destaca que a função de professor é um aprendizado contínuo e que é sempre um prazer poder trocar conhecimentos com os residentes e alunos, aprendendo com eles também.

## **REFLEXÕES E AÇÕES NA ESCOLA VILMAR VIEIRA DE MATOS**

O presente texto tem o intuito de apresentar um relato de experiência vivenciado como professora preceptora na Escola Vilmar Vieira Matos, localizada no bairro Jardim Rasslem, na cidade de Dourados, MS. Essa experiência ocorreu em algumas turmas do ensino médio, nos primeiros e segundos anos, e em uma turma de itinerário formativo.

A comunidade atendida pela Escola Estadual Vilmar Vieira Matos é composta por moradores de diversos bairros, tais como Água Boa, Jardim Rasselem, 4º Plano, Cachoeirinha, Campo Dourado, Residencial Itaperi, Jardim Vista Alegre, Bonanza, Sítio Campina Verde, Ouro Fino, Sírnia Rasselen, Campo Belo e Zona Rural, entre outros. O perfil da comunidade escolar é bastante heterogêneo, composto por trabalhadores de diversos setores da economia, como comércio, construção civil, serviços diversos, usinas e indústria, sendo a maioria atuando no mercado formal de trabalho (PPP, 2023).

Na escola, eu, Camila Souza Brum Silva, tenho atuado como professora preceptora desde o final do ano de 2022 até o presente momento, estando agora no fim do ano de 2023. Porém, sou professora da educação básica, mais especificamente de turmas do ensino médio, há exatamente nove anos e meio. Sou graduada em Química Licenciatura pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul desde 2009. Também possuo mestrado em Recursos Naturais desde 2012 e pós-graduação lato sensu em Ensino de Ciências pela mesma universidade desde 2014. Atualmente, sou professora do quadro efetivo da Escola Vilmar Vieira de Matos, estando nessa escola desde o início do ano de 2022.

Desde o início das atividades do projeto PRP, realizamos várias reuniões de orientação e planejamento com os residentes. Nessas reuniões, as ações e atividades eram sugeridas pela professora preceptora, e então era montado um cronograma para a realização das mesmas, dividindo-se as tarefas que cada residente deveria realizar conforme sua facilidade e disponibilidade. Essas reuniões aconteciam mensalmente e, às vezes, bimestralmente.

Durante o período de elaboração e preparo das atividades a serem realizadas pelos residentes, a professora mantinha sempre um canal de comunicação aberto, onde realizavam-se algumas orientações individuais, sanavam-se algumas dúvidas que iam surgindo durante o período de elaboração das atividades e até mesmo faziam-se alguns combinados de adequação para o melhor desempenho das atividades em determinadas turmas.

Logo, o acompanhamento da professora foi essencial para dar o suporte necessário e auxiliar os residentes nas suas dúvidas e questionamentos relativos à disciplina de Química e ao ambiente escolar.

Cada atividade pedagógica foi pensada com muita cautela antes de ser sugerida pela professora nas reuniões com os residentes. Para a realização de todas essas atividades e ações na escola, foi necessário considerar um fato relevante que foi a mudança da escola para outro espaço físico.

A Escola Vilmar Vieira Matos passou por um período de reforma que durou praticamente todo o ano letivo de 2023, desde o início de janeiro até o final de setembro de 2023. Por isso, precisou ocupar temporariamente o espaço de uma quadra de esportes, o ginásio do CSU, para a realização de suas atividades. Esse "ambiente improvisado" teve características bem diferentes do ambiente normal de uma escola, pois lá as salas de aula e todos os demais departamentos foram adaptados.

Todas as salas funcionavam dentro dessa quadra de esportes e eram separadas apenas por tapumes e paredes de plástico. O barulho e ruídos externos eram bem expressivos, sem falar do calor extremo ou frio que faziam devido ao telhado das salas ser a própria cobertura de zinco da quadra de esportes, não havendo um isolamento térmico e acústico ideal.

Durante as aplicações das atividades nesse espaço escolar improvisado, os residentes e também a professora preceptora enfrentaram alguns desafios particulares. Além das dificuldades corriqueiras encontradas numa sala de aula normal, nesse ambiente inapropriado essas dificuldades não só eram acentuadas, como também existiram outras situações complicadas, por exemplo, a dificuldade de falar dentro da sala e ser ouvido pelos alunos ali presentes devido ao grande ruído externo.

Existia a dificuldade em usar um equipamento projetor de imagens e vídeos devido à falta de tomadas suficientes dentro da sala e também o reflexo que se tinha nas lousas que também eram improvisadas, a ausência de portas nas salas de aula também facilitava uma maior dispersão dos alunos que perdiam a atenção na aula facilmente quando observavam qualquer movimento acontecendo fora da sala.

Várias atividades pedagógicas importantes foram aplicadas na escola mesmo nas condições difíceis e inapropriadas conforme citadas anteriormente. Dentre as atividades realizadas na escola, algumas merecem destaque devido à sua grande relevância, como, por exemplo, a atividade de monitoria realizada pelos residentes.

A contribuição dos residentes do PRP por meio da monitoria desempenhou um papel fundamental no auxílio à resolução de exercícios de fixação de conteúdos, bem como na recomposição da aprendizagem dos estudantes. A monitoria oferece uma oportunidade de apoio individualizado e reforço acadêmico, ajudando os alunos a superarem dificuldades e aprimorar seus conhecimentos, principalmente em um ambiente não muito favorável como o que se tinha naquele momento.

Outra atividade muito relevante foi uma prática experimental de produção de sabões. Essa atividade foi desenvolvida em uma turma de unidade curricular, disciplina de itinerário formativo cujo foco era a produção sustentável de sabões e sabonetes. Inicialmente, os residentes tiveram uma formação na universidade a respeito da produção de sabão e sabonetes, ação de detergentes e sabões no processo de limpeza.

Após essa formação, os residentes apresentaram uma aula temática na escola sobre "Definição e Importância sobre Sabões". A aula foi muito produtiva e despertou a curiosidade nos alunos em querer saber do que é formado o sabão e como se dá a reação de produção de sabão. Por fim, os residentes, sob a orientação da professora preceptora, realizaram a aula prática experimental de produção de sabões.

Nessa aula, a turma foi dividida em grupos de cinco a seis alunos e cada grupo produziu o seu próprio sabão sustentável utilizando, para isso, óleos de cozinha coletados de suas casas e que seriam descartados. A experiência de colocar a mão na massa e participar de todo o processo de fabricação do sabão foi muito enriquecedora e prazerosa para os alunos, que posteriormente também puderam expor esses produtos em uma feira de exposição de trabalhos, a "culminância", que ocorreu no final do semestre e encerramento dessa disciplina.

A avaliação das atividades realizadas pelos residentes ocorreu durante todo o período de execução do projeto PRP. Sempre que se finalizava uma atividade, ocorria uma conversa com troca

de ideias, onde a professora preceptora dava um feedback para os residentes de como foi a execução da atividade realizada, apontando os pontos positivos e negativos da mesma.

Participar do Programa Residência Pedagógica como professora preceptora foi, com certeza, uma experiência positiva e enriquecedora. Poder contar com o apoio e a parceria dos residentes no planejamento e execução das atividades pedagógicas em sala de aula e até mesmo fora dela foi muito importante e um ganho imensurável, principalmente em se tratando de um ano letivo atípico em que vivenciamos situações tão adversas devido à mudança do ambiente escolar por conta da reforma da escola.

## **REFLEXÕES E AÇÕES NA ESCOLA FLORIANO VIEGAS MACHADO**

Durante a graduação, fui professor de reforço de Química em uma escola particular em Dourados desde o terceiro semestre do curso. Mantive vínculo com a mesma escola por 4 anos até o término do curso e, nesse mesmo período, participei do PIBID de Química da UFGD.

Sempre senti que minha vocação seria a docência, vinda de uma família de professores, com uma mãe coordenadora pedagógica graduada em Matemática, que anteriormente foi professora de Química, visto que antigamente havia poucos professores químicos formados. Desde criança, eu já relatava que meu sonho seria ser professor, e foi assim que minha carreira começou tão cedo, aos 18 anos de idade.

Meu primeiro registro como professor efetivo de Química ocorreu somente em 2017, na cidade de Maracaju, em uma escola particular onde atuo há 6 anos, após minha colação de grau. Minha experiência profissional sempre foi marcada por instituições privadas, o que me dificultou oportunidades de me inserir em uma instituição pública. Somente após 5 anos, advindo do processo seletivo do estado, tive a oportunidade de assumir aulas em uma escola pública, o Viegas.

Assumindo as aulas de Química de todas as turmas do primeiro ano de ensino médio da escola, duas turmas de terceiro ano noturno e três turmas de itinerários formativos, pude perceber a real diferença nas realidades da educação brasileira. Com a implementação do novo ensino médio, que impactou significativamente a educação pública do país, enquanto poucas mudanças ocorreram nas instituições privadas, me deparei com uma nova realidade que passava por sua pior fase. Mesmo assim, mantive e tentei ao máximo manter a qualidade em ambas as realidades, na privada e na pública.

Enfrentei diversos desafios, desde as burocracias dos planejamentos mensais até a grande quantidade de sábados letivos, as críticas dos colegas de trabalho, as dificuldades dos alunos com os

conceitos prévios da disciplina, a realidade deles próprios e ainda as novas disciplinas de itinerários formativos, que foram implantadas sem nenhuma formação adequada para a equipe pedagógica. Um mar de novidades e caos. Sete meses após assumir as aulas e enfrentar muitos erros e barreiras, fiz minha inscrição no PRP Química UFGD.

Após minha aprovação no projeto, pude realizar um sonho: retornar não apenas como professor de Química, mas também como preceptor em um projeto de iniciação à docência na mesma escola onde atuei por quatro anos como bolsista do PIBID. Foi uma realização profissional incomensurável aos meus 28 anos de idade.

Na primeira reunião, conheci meus colegas preceptores e fui apresentado à minha equipe de bolsistas do projeto. Pude rapidamente me apresentar como professor preceptor e compartilhar minha trajetória até o momento. Em seguida, realizamos a primeira reunião com meus alunos bolsistas, na qual organizamos algumas intervenções na escola, mesmo sendo o final do ano letivo, como o acompanhamento de monitorias em listas de exercícios, a visualização e apresentação do espaço escolar e a aplicação de atividades experimentais (Batista; Pereira, 2023; Pereira; Conceição, 2019).

O PRP entrou em minha carreira profissional de maneira muito rápida e eficiente, considerando todos os desafios que eu estava enfrentando em minha primeira empreitada na escola pública. A partir desse momento, pude transmitir aos meus bolsistas minha experiência na docência e contar com ajuda nas burocracias que nos impedem de dedicar tempo à preparação de atividades diferenciadas.

Hoje, a realidade de um professor da área das Ciências da Natureza é muito desafiadora. Para realizar uma atividade experimental com os alunos, enfrentamos diversos problemas, como a falta de espaço adequado (laboratórios), falta de equipamentos de segurança, vidrarias e reagentes, além do fato de as salas estarem superlotadas, o que nos impede de aplicar atividades interativas ou investigativas em vez de apenas ilustrativas.

Portanto, minhas primeiras atividades foram experimentações. Com essa nova ligação entre universidade e escola, tive a oportunidade de levar para meus alunos reagentes químicos, jalecos, vidrarias e equipamentos de segurança.

Embora a escola onde atue possua um espaço adaptado como laboratório de ciências, meus bolsistas acompanharam, junto comigo, meus alunos na mediação da atividade, conseguindo atender a uma maior quantidade de alunos. Outra realidade da escola pública é a falta de materiais básicos, como xerox, possibilidade de impressão de material como roteiros experimentais, cola, tesoura e tinta, entre outros.

Todos esses materiais foram fornecidos pelo PRP, auxiliando no desenvolvimento das atividades. Com a implementação do novo ensino médio, muitas disciplinas, assim como a Química,

tiveram uma diminuição na carga horária semanal, dificultando o cumprimento dos conteúdos estabelecidos pelos referenciais curriculares.

No entanto, foram implantadas disciplinas multisseriadas, chamadas Unidades Curriculares, oferecidas semestralmente e acompanhadas por uma temática transversal e interdisciplinar das ciências, de maneira vaga e sem nenhuma formação prévia ou material de auxílio para o professor. Não apenas eu, como novo nessa realidade, mas também os demais professores que já possuíam carreira nas escolas públicas, sentimos a necessidade e o despreparo para ministrar tais disciplinas.

Por exemplo, uma atividade experimental realizada pelos bolsistas na disciplina denominada "Elementar, meu caro Watson! As Ciências Forenses aplicadas na elucidação de crimes" foi o teste de iodo na identificação de digitais. Na disciplina "Artesanal ou industrial? Produção sustentável de sabonetes e outros produtos", foi realizada uma sequência didática sobre a produção de sabão a partir da reciclagem de óleos usados.

Na disciplina "Da caixa de leite ao aquecedor solar", foram realizadas atividades experimentais da área da Física, como propagação de calor, calorimetria e reações exotérmicas e endotérmicas. Enfim, com a total falta de apoio pedagógico da secretaria de educação para os professores ministrarem tais disciplinas, o PRP é capaz de somar, auxiliando nas aulas e nas atividades diferenciadas para melhor atender os alunos nessa fase tão difícil da educação.

Durante minha graduação, tive a oportunidade de me aperfeiçoar em Libras (Língua Brasileira de Sinais), sendo aprovado como Intérprete Educacional do estado. Diversos trabalhos publicados por mim em eventos científicos da área da educação em química foram relacionados ao ensino de Química para alunos surdos, metodologias alternativas de ensino e adaptações para atender esse público tão esquecido pela comunidade escolar. Tanto meu trabalho de conclusão de curso quanto meu trabalho de conclusão de mestrado foram atividades relacionadas a essa área, que pouco se fala até mesmo na comunidade científica.

Tive a experiência de publicar um artigo em um evento internacional, sendo o único que relatava uma sequência didática sobre educação especial e o ensino de Química. Enfatiza-se a necessidade de gerar mais conteúdos e publicações científicas para auxiliar os professores, não apenas de Química, mas de todas as disciplinas, a atender e auxiliar esses alunos matriculados na rede pública de ensino.

Com isso, senti a necessidade de aplicar uma atividade adaptada a uma aluna com deficiência intelectual, matriculada no segundo ano do ensino médio noturno, da mesma escola. A aluna, "incluída" na sala de aula, não possui apoio educacional especializado, não tem capacidade de leitura e escrita em letra cursiva, não sabe realizar cálculos matemáticos básicos, entre outras dificuldades de socialização.

Diante disso, em uma reunião com duas bolsistas do PRP, decidimos realizar uma atividade adaptada do conteúdo de Termoquímica. A atividade não foi realizada de maneira inclusiva; enquanto eu, como professor regente da disciplina, ministrava o mesmo conteúdo para a turma com os demais alunos, a aluna foi direcionada ao laboratório de ciências, com as duas bolsistas, para realizar uma rotação por estações do mesmo conteúdo.

Os conceitos de reações endotérmicas e exotérmicas foram explorados de maneira prática, com experimentos, imagens e pouca escrita, devido à dificuldade da aluna na leitura, e muita interação. Segue abaixo uma foto da aplicação da atividade.

A atividade foi tão bem desenvolvida e teve um retorno tão esperado que a própria aluna deficiente, nos outros dias de aplicação ou acompanhamento do PRP na escola, achava que seria outra atividade adaptada para ela. Isso nos remete à constatação de que pouquíssimas atividades são adaptadas, gerando uma exclusão dessa aluna no processo de ensino e aprendizagem e evidenciando uma necessidade crescente de estudos e sugestões didáticas para trabalhar com esses alunos em sala de aula.

Uma outra atividade realizada nessa escola foi por meio da temática Avaliação de Ciclo de Vida de Produto (ACV). Essa avaliação evidencia o aspecto econômico e racional relacionado aos materiais usados no processo de produção de um determinado produto, elencando os materiais usados, os processos de transformação, a alocação, o uso e gestão de resíduos, além das implicações sociais e ambientais de sua produção (Boustead, 1996; Fava, 2002; Gibon et al., 2015; Guinée et al., 2011; Horne, 2009; Hunt, 1974).

Em vista disso, desenvolveu-se uma Sequência Didática (SD) buscando associar o conteúdo de eletroquímica, com foco em pilhas e baterias, com o contexto de exploração de minérios do continente africano por intermédio da ACV. Esta foi aplicada durante o edital de 2022/2023 do Programa Residência Pedagógica, em parceria com uma das escolas estaduais de Mato Grosso do Sul, na cidade de Dourados. A SD foi planejada para três aulas na disciplina de Química objetivando realizar uma retomada dos conceitos trabalhados em eletroquímica para adentrar o conteúdo de pilhas e baterias. Além de visar a compreensão dos conceitos, a SD foi planejada para o trabalho com a inserção da história e cultura afro-brasileira no Ensino de Química, destacada pela Lei 10.639/2003 que tornou obrigatória a inserção da temática em todos os componentes curriculares da educação básica.

A SD foi idealizada e aplicada em duas aulas com três turmas diferentes do 2º ano do Ensino Médio. Na primeira aula, realizou-se uma retomada dos conceitos de eletroquímica que os estudantes se recordavam por intermédio de uma nuvem de palavras construída através das próprias colocações dos discentes. A partir desta, foi apresentado o conceito de pilhas e baterias, visualizando a ACV de

uma bateria de lítio. Já na segunda aula da sequência, com os conceitos consolidados, desenvolveu-se uma Rotação por Estações com os estudantes, na qual foram separados três locais do ambiente escolar em que foram dispostas três atividades distintas vinculadas ao conteúdo de eletroquímica, a primeira estação contemplava um texto de divulgação científica sobre a exploração de recursos na República do Congo frente ao fato deste ser um dos países mais pobres do mundo.

A segunda apresentava um vídeo referente ao trabalho infantil de negros na República do Congo para extração de Cobalto; e por fim, a terceira estação abordava uma cruzadinha de conceitos da eletroquímica estudados anteriormente. Esta sequência objetivou o despertar de um olhar crítico e reflexivo nos alunos a respeito dos recursos naturais e humanos que são desprezados para que possuam recursos tecnológicos à disposição, além dos preconceitos raciais associados à exploração dos territórios africanos.

A partir da aplicação da SD, pode-se compreender a importância em apresentar os contextos aos quais os diversos conteúdos de Química, e outras Ciências no geral, estão associados, visto que muitos dos discentes relataram que ao contextualizar os conceitos “fica mais fácil entender porque estudamos isso e para que iremos utilizar este conteúdo” (fala de uma das estudantes). Para mais, muitos alunos destacaram ainda a relevância em conhecer a conjunção geopolítica que faz com que tenham acesso às diversas tecnologias que utilizam-se de pilhas e baterias e as condições de trabalho e exploração, salientando ainda a “omissão da mídia” a respeito do trabalho infantil de crianças negras em minas de cobalto (aspecto levantado por uma das estudantes).

Neste sentido, por intermédio da interação dos discentes nas duas aulas da sequência, verificou-se a interpretação não somente de uma aula de Química, mas sim das circunstâncias às quais o conteúdo estudado se relaciona com o meio ambiente e as relações humanas e políticas, compreendendo a relevância do combate ao preconceito e da defesa aos direitos humanos e a extração e utilização correta dos recursos naturais.

Essas atividades somente foram possíveis de ser aplicada, desenvolvida e estudada com o auxílio do PRP na escola. Sabemos que diariamente há uma batalha para mantermos e tentarmos trabalhar para uma educação pública brasileira de qualidade. São necessárias mais políticas públicas, como projetos semelhantes ao PRP, ao PIBID, entre outros, não apenas como uma visão financeira para manter professores e pesquisadores, mas como um auxílio na formação integral dos estudantes e também na formação de novos professores capazes de enfrentar as dificuldades encontradas na sala de aula.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões finais do Programa de Residência Pedagógica (PRP) de Química da UFGD destacam a importância significativa do programa na formação de professores e na promoção de práticas pedagógicas inovadoras. Através das atividades realizadas, foi possível perceber como abordagens diversas são essenciais para atender às necessidades dos alunos, especialmente aqueles com dificuldades de aprendizagem.

A colaboração entre bolsistas, orientadores e professores da Educação Básica nas reuniões de formação desempenhou um papel crucial na troca de experiências e na construção de conhecimento coletivo. A discussão de temas relevantes para a formação docente e a elaboração de sequências didáticas demonstraram o compromisso do programa com a excelência educacional.

É importante destacar a necessidade de políticas públicas que apoiem iniciativas como o PRP, não apenas para formar novos professores, mas também para melhorar continuamente o ensino nas escolas públicas. O investimento em programas de formação docente é vital para garantir um ensino de qualidade e promover a inclusão de todos os alunos.

As experiências compartilhadas no PRP de Química da UFGD destacam a importância de continuar explorando práticas inovadoras e formando professores comprometidos com a educação de excelência para todos. A parceria entre a universidade e as escolas é fundamental para promover uma educação mais inclusiva e significativa para os alunos.

## REFERÊNCIAS

- Abd-El-Khalick, F., Lederman, N. G. Improving Science Teachers' Conceptions of Nature of Science: A Critical Review of the Literature. **International Journal of Science Education**, 22, 665-701, 2000.
- Batista, S. J. V.; Pereira, A. S. Experimentos investigativos sobre proteínas e ácidos nucleicos na formação inicial de professores de química. **Educação Química em Punto de Vista**, v. 7, p. 167-182, 2023.
- Boustead, I. LCA: how it came about: the beginning in the UK. **International Journal of life Cycle Assessment**, Switzerland, v. 1, n. 3, p. 147-150, 1996. DOI: <https://doi.org/bzt7bw>;
- Delizoicov, D.; Angotti, J. A.; Pernambuco, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

Fava, F. A. Life cycle initiative: a joint UNEP/SETAC partnership to advance the life-cycle economy. *International Journal of life Cycle Assessment*, Switzerland , v. 7, p. 196-198, 2002. DOI: <https://doi.org/c3zds2>;

Freire, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213

Gibon, T.; Wood, R.; Arvesen, A.; Bergesen, J. D.; Suh, S.; Hertwich, E. G. A methodology for integrated, multiregional life cycle assessment scenarios under large-scale technological change. *Environmental Science & Technology*, Easton, v. 49, n.18, 11218-11226, 2015. DOI: <https://doi.org/f7rj45>;

Guinée, J. B.; Heijungs, R.; Huppes, G.; Zamagni, A.; Masoni, P.; Buonamici, R.; Ekvall, T.; Rydberg, T. Life cycle assessment: past, present, and future. *Environmental Science & Technology*, Easton, v. 45, n. 1, p. 90-96, 2011. DOI: <https://doi.org/fej3zh>;

Horne, R. E. Life cycle assessment: origins, principles and context. In: HORNE, R. E.; GRANT, T.; VERGHESE, K. (org.). **Life cycle assessment: principles, practice and prospects**. Sidney: Collingwood CSIRO, 2009;

Hunt, R. G.; Franklin, W. E.; Welch, R. O.; Cross, J. A.; Woodall, A. E. **Resource and environmental profile analysis of nine beverage container alternatives**: final report. Washington: EPA, 1974.

Minayo, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. -. São Paulo: Hucitec, 2013.

Pereira, A. S; Conceição, Naicy C. P. Um estudo sobre laboratórios multidisciplinares de ciências da natureza em escolas públicas da região Oeste do Pará. **Revista Exitus**, v. 9, p. 331-360, 2019

## **CAPÍTULO VII — UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS GUARANI E KAIOWÁ DE MATEMÁTICA NO MATO GROSSO DO SUL**

*Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro*  
*Docente Orientador do PRP Licenciatura Intercultural Indígena*

*Renato Souza da Cruz*  
*Colaborador PRP Intercultural Indígena*

*Bruna Marques Duarte*  
*Colaborador PRP Intercultural Indígena*

*Vânia de Fatima Pluszcz Lippert*  
*Colaborador PRP Intercultural Indígena*

### **INTRODUÇÃO**

“A educação é a arma mais poderosa que podemos usar para mudar o mundo.” Essa citação de Nelson Mandela ressalta a importância do acesso igualitário à educação para promover transformações sociais significativas. No contexto brasileiro, historicamente marcado pela marginalização e exclusão dos povos indígenas, o acesso de alunos indígenas ao ensino superior tem se destacado como um desafio a ser enfrentado. Para que essa realidade seja transformada, é imprescindível pensar na formação dos professores nas licenciaturas, a fim de garantir uma educação plural, intercultural e inclusiva.

Nos últimos anos, tem-se observado um aumento significativo no acesso de estudantes indígenas ao ensino superior no Brasil. Esse avanço é resultado de políticas públicas que buscam promover a inclusão e a igualdade de oportunidades educacionais para todas as comunidades indígenas do país. No entanto, apesar dos progressos, ainda há desafios e barreiras a serem superados para garantir uma educação superior de qualidade e que realmente atenda às demandas e necessidades específicas desses estudantes.

Neste contexto, a discussão e o debate sobre o acesso dos indígenas ao ensino superior são fundamentais para impulsionar a construção de um ensino mais inclusivo, diversificado e culturalmente sensível. Promover a consolidação do processo de capacitação de professores indígenas no Brasil, visando sua atuação nas escolas de suas próprias aldeias, é claramente o principal desafio que guia o papel da escola tanto no presente quanto no futuro de cada comunidade.

O crescente e acelerado processo de escolarização em terras indígenas gera um aumento significativo no número de escolas e de alunos, indicando uma demanda crescente por acesso à

universidade. Essa realidade impulsiona a necessidade de políticas públicas que garantam a abertura de espaços acadêmicos para os estudantes indígenas, os quais até então têm sido praticamente excluídos dessa oportunidade. (Bergamaschi, 2018).

Segundo Paladino (2013), no final da década de 1990, a educação superior indígena não era considerada uma prioridade pelo governo brasileiro. A autora argumenta que, apesar de haver indígenas formados nesse período, inclusive líderes do movimento indígena, a implantação de escolas de ensino básico em terras indígenas era uma demanda mais urgente naquele momento.

De acordo com Bonin (2008), a Constituição Federal de 1988 marcou uma grande mudança nas relações entre o Estado e os povos indígenas, representando um novo paradigma conceitual. Destacando os aspectos legais presentes na constituição, rompendo oficialmente com políticas de tutela e integração, reconhecendo pela primeira vez o direito dos povos indígenas às suas formas de organização social. A Constituição Federal de 1988 reconheceu o direito dos povos indígenas à educação escolar específica e diferenciada. No entanto, somente a partir da década de 1990 foram estabelecidos convênios entre a Funai e instituições privadas e comunitárias para promover o acesso dos estudantes indígenas ao ensino superior. Desde 2004, novas ações neste sentido têm sido implementadas.

Atualmente, o acesso de indígenas ao ensino superior público tem um impacto significativo por meio de duas ações principais: a criação de cursos específicos, como o Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC), que atende, mesmo que parcialmente, à demanda por uma formação diferenciada para professores indígenas; e a disponibilização de vagas. Antes da promulgação da Lei Federal n.º 12.711/2012, aproximadamente 50 instituições de ensino superior implementavam políticas de ingresso de estudantes indígenas por meio de licenciaturas interculturais, reserva de vagas ou vagas suplementares. Essas ações foram fundamentais para garantir o acesso efetivo desse público às universidades brasileiras até a implementação da referida lei (Amaral, 2010).

De acordo com Wagner do Amaral (2010), para os estudantes indígenas poderem permanecer na universidade, é necessário que eles se sintam pertencentes tanto ao ambiente acadêmico quanto à sua comunidade étnico-comunitária. Nesse sentido, é crucial que as instituições de ensino desenvolvam ações e programas que os auxiliem durante a trajetória acadêmica, além do apoio familiar e das expectativas da comunidade de origem desses estudantes.

Seguindo Paladino (2012), essas demandas indígenas pela educação superior podem ser divididas em dois aspectos principais. O primeiro aspecto, refere-se à formação de professores indígenas ao nível superior refletindo a preocupação desses profissionais em aprimorar suas práticas pedagógicas, adquirir mais ferramentas de capacitação e preparar-se para liderar as escolas indígenas

de forma autônoma. Além de estarem conforme as exigências legais que requerem a titulação ao nível superior.

O segundo aspecto, liga-se à necessidade de capacitar os indígenas para enfrentar os desafios decorrentes dos processos contemporâneos de territorialização, permitindo que possam administrar seus territórios e os projetos de etnodesenvolvimento realizados neles. Para isso, é essencial o acesso a cursos de ensino superior em áreas de conhecimento que vão além da formação pedagógica (Paladino, 2012).

A partir destas perspectivas, este escrito, adotou uma abordagem qualitativa, conforme descrita por André (1986, p. 18). Essa abordagem é caracterizada por ser realizada em um ambiente natural e rico em informações descritivas, com um plano de pesquisa aberto e flexível, e foca na compreensão complexa e contextualizada da realidade. O objetivo da pesquisa é analisar e verificar os conhecimentos matemáticos praticados por um grupo específico de profissionais.

Além disso, de acordo com Bicudo (2004, p. 104), a pesquisa qualitativa permite que o sujeito exponha suas sensações e opiniões, englobando também a compreensão das diferenças e semelhanças entre experiências comparáveis. De acordo com André (1986, p. 17), o estudo de caso, independentemente de ser simples ou complexo, é sempre bem delimitado e possui contornos claramente definidos. Embora possa ser semelhante a outros casos, possui um interesse próprio e singular. Portanto, ao envolver um grupo específico não o limitando a um padrão ou generalizando um determinado grupo.

Tecemos um olhar sobre a alteridade da educação indígena na educação básica e no ensino superior no Brasil, com ênfase no Estado do Mato Grosso do Sul. A educação escolar dos povos originários deve ser específica e diferenciada, mas além de tudo isso, comunitária e protetora dos direitos que garantam a estes sujeitos o fortalecimento dos seus modos de vida, língua, cultura e espiritualidade junto ao seu povo.

## **OS POVOS INDÍGENAS GUARANI E KAIOWA NO MATO GROSSO DO SUL**

A trajetória de vida do povo Guarani Kaiowá no Mato Grosso do Sul é marcada por uma longa luta pelos direitos territoriais e pela busca de proteção cultural de suas tradições. Segundo Piubelli e Nunes (2020) não há dúvida de que a desapropriação dos povos indígenas ocorre desde os tempos coloniais, devido a uma implementação de dominação europeia. A incorporação de uma diversidade heterogênea de culturas a uma única visão de mundo, a da Europa, teve como significado a incorporação da forma de trabalho em volta do capital como maneira de fortalecer o

capitalismo no mundo vinculado à hegemonia dos europeus, que partiu do controle de toda a subjetividade, da cultura e das formas de conhecimento dos povos dominados (Quijano, 2005).

Neste contexto, quando os europeus chegaram ao Brasil, as populações que ficaram conhecidas como guarani ocupavam extensa região litorânea que ia de Cananéia–SP até o Rio Grande do Sul, infiltrando-se pelo interior nas bacias dos rios Paraná, Uruguai e Paraguai. Da confluência dos rios Paraná e Paraguai espalhavam-se pela margem oriental deste último e nas duas margens do Paraná. O Rio Tietê, ao norte, e o Paraguai, a oeste, fechavam seus territórios. Na atualidade, porém, sua ocupação restringe-se às pequenas aldeias situadas na região de fronteira com o Paraguai, país em que são denominados de *Pãi Tavyterã* (Rodrigues, 2019).

Esta caminhada dos Guarani Kaiowá, em sua trajetória de lutas e resistências na preservação dos seus territórios, se intensificou no final do século XIX, momento que os conflitos em suas terras começaram a crescer. Após a Guerra do Paraguai (1865 – 1870), a Tríplice Aliança demonstrou enorme interesse em ocupar a zona fronteira, ainda “não tripulada”. O Brasil, Estado recém-formado, que buscava nesta época consolidar suas fronteiras nacionais, garantia a preservação do seu domínio na Bacia do Prata mediante a vitória militar no conflito. Nesse local a cultura indígena já se manifestava há muito tempo (Piubelli; Nunes, 2020). Assim, conforme Urquiza e (2015), boa parte do território da Argentina, Brasil, Bolívia e Paraguai, podem ser considerados espaços tradicionais de ocupação do povo Guarani, que se divide em três grupos sócio-linguístico-culturais, segundo Colman (2015): Ñandeva, Kaiowá e Mbyá.

Os Guarani-Kaiowá são tradicionalmente cultivadores da floresta tropical, com a caça sendo a principal fonte de proteínas e a pesca e a coleta como atividades complementares. A agricultura é a base da produção de alimentos para eles, assim, consomem uma variedade de alimentos coletados da natureza e plantados na própria aldeia, como:

[...] a mandioca (manji’o ou mandi’o), a batata-doce (jety), o milho (avati) branco e o saboró, o palmito juçara (jejy), o amendoim (manduvi), o feijão (kumanda) caupi e o catador, a banana (pacoba) roxa e a abóbora (aindaí). Carne de caça, peixes, larvas de insetos e frutos, tradicionalmente, complementam a alimentação. O milho branco é muito apreciado para a produção da chicha (bebida tradicional feita de milho) e considerado o verdadeiro alimento guarani, mas são poucos os que ainda detêm as sementes crioulas (Fian, Brasil, 2024, p. 14)

Percebemos até aqui, que os Guarani e Kaiowá são povos indígenas que possuem uma rica cultura que dominava as regiões do Mato Grosso do Sul, entre outras áreas do Brasil, Paraguai, Argentina e Bolívia. No entanto, o domínio europeu, transformou a história desses povos, a marcando por uma trajetória de luta contínua pela preservação de suas terras e culturas.

Antes da colonização europeia, os Guarani e Kaiowá ocupavam extensas áreas do Cone Sul da América. No entanto, com a chegada dos colonizadores, principalmente a partir do século XVI,

esses povos foram gradualmente deslocados e enfrentaram inúmeras formas de violência e exploração.

No Mato Grosso do Sul, a presença dos Guarani e Kaiowá remonta a séculos antes da colonização. Porém, com a expansão das fronteiras agrícolas e o crescimento da pecuária na região, suas terras tradicionais foram sendo invadidas e tomadas por fazendeiros e outros interesses econômicos. Isso levou a uma série de conflitos e tensões entre os indígenas e os colonizadores.

A situação se agravou durante o século XX, especialmente com a intensificação do desenvolvimento agropecuário na região. Os Guarani e Kaiowá foram forçados a viver em reservas diminutas e muitas vezes em condições precárias. Além disso, enfrentaram discriminação e violência.

A demarcação de terras indígenas tem sido uma questão central na luta dos Guarani e Kaiowá. A Constituição de 1988 estabeleceu o direito à terra para os povos indígenas, mas a efetiva demarcação e proteção dessas terras são um processo lento e muitas vezes confrontado por interesses econômicos poderosos.

Desse modo, ao longo das últimas décadas, os Guarani e Kaiowá têm resistido e protestado contra as injustiças que enfrentam, buscando o reconhecimento e a demarcação de suas terras tradicionais. Essa luta envolve tanto esforços legais quanto mobilizações no campo, muitas vezes resultando em confrontos e episódios de violência. Por isso, a história dos Guarani e Kaiowá no Mato Grosso do Sul é um exemplo da luta contínua dos povos indígenas no Brasil por seus direitos, terras e preservação de suas culturas em meio a desafios sociais, econômicos e políticos.

## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM MATEMÁTICA**

Os professores indígenas desempenham um papel fundamental na promoção da educação indígena, contribuindo para a preservação das culturas, línguas, suas matemáticas e tradições originárias. Desse modo, a presença de professores indígenas na educação é crucial por várias razões.

Entre estas, o fato destes possuírem um entendimento mais profundo da cultura, história e realidade de suas comunidades. O permite que adaptem os currículos de forma mais sensível, integrando conteúdos que respeitam e valorizam as tradições locais. Muitas comunidades indígenas possuem línguas próprias. Nesse contexto, professores indígenas são essenciais para a preservação e revitalização dessas línguas, transmitindo-as às novas gerações e evitando a perda de um importante patrimônio cultural.

Além disso, muitos docentes indígenas têm uma ligação mais estreita com as comunidades onde atuam, facilitando a construção de relações de confiança. Isso é crucial para envolver os pais e a comunidade na educação, promovendo uma abordagem mais holística e colaborativa. Dito isso, a presença desses profissionais nas escolas e nas aldeias contribui para o empoderamento dos estudantes indígenas, uma vez que eles podem se identificar mais facilmente com modelos que compartilham sua origem étnica, o que pode aumentar a autoestima e o senso de pertencimento.

Desse modo, a presença de professores indígenas nas escolas de suas comunidades, facilita a educação intercultural, promovendo uma compreensão mútua entre as culturas indígena e não indígena. Essa abordagem enriquece o ambiente educacional, fomentando o respeito pela diversidade, o combate de estereótipos e preconceitos que podem existir na sociedade em relação às populações indígenas, contribuindo para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso.

Ainda sobre a relevância da presença de professores indígenas nos espaços escolares de sua comunidade, Ribeiro (2022, p. 23), destaca,

Esse tipo de educação, entendida como bilíngue e multicultural, presume que o domínio das duas línguas pode fortalecê-los enquanto indígenas, ao garantir uma comunicação em Guarani e, também, em língua portuguesa no currículo escolar da instituição de ensino da comunidade. As comunidades indígenas brasileiras que estão próximas a áreas urbanas lidam dia a dia com as influências dos não indígenas. O processo de globalização, o desmatamento, a poluição e a inserção de drogas e álcool nas aldeias tornaram o modo de ser e fazer dos grupos indígenas fragilizado, deixando-os à mercê de uma sociedade opressora e excludente.

Conforme o enfatizado por Ribeiro (2022), os professores Guarani e Kaiowa têm conhecimento prático sobre os métodos de ensino que funcionam melhor em suas comunidades, por estarem inseridos em seu contexto e conhecerem seus desafios. Sendo assim, eles podem adaptar as estratégias pedagógicas para atender às necessidades específicas de seus alunos, considerando o contexto cultural e social.

Logo, é fundamental reconhecer e apoiar a importância dos professores indígenas na construção de um sistema educacional mais inclusivo, diversificado e respeitoso com a pluralidade cultural do Brasil e de outros países com populações indígenas. Ainda, ressaltamos que ao tratarmos da formação de professor, exige-se pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação e da LDB, que para assumir uma sala de aula, é preciso formação específica para cada nível de ensino, conforme o artigo 62 da lei de diretrizes e bases da educação nacional, (LDB nº9.394/96), que destaca esse aspecto,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação,



admitida, como formação mínima para o exercício para o magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil, 1996).

Neste contexto, devemos considerar como vem acontecendo a formação do professor indígena e quais aspectos a diferenciam de um curso de formação regular de professor da educação básica. Inicialmente, podemos afirmar que as diferenças são muitas e as dificuldades são maiores ainda.

Quanto a área de formação em matemática, nesse cenário, onde se evidencia a importância dos aspectos culturais, a Etnomatemática, enquanto campo de estudo, que surge no final da década de 1970, tem muita relevância. Esta área, apresentada por Ubiratan D'Ambrósio, se caracteriza como um campo de pesquisa que valoriza a matemática praticada por grupos socioculturais distintos, nas suas relações com o contexto sócio-econômico-cultural. E, atualmente, observa-se uma crescente literatura abordando o ensino de matemática em comunidades indígenas.

Pesquisadores, entre eles Leme (2010), Ferreira (2005) e Domingues (2006), tem dado prioridade ao programa denominado Etnomatemática como uma possibilidade de amenizar as dificuldades no ensino do componente curricular matemática, tanto nos cursos de formação de professores indígenas, como nas escolas das aldeias. Pois, no caso específico dos povos indígenas, é necessário reconhecer efetivamente perante a lei, os seus sistemas próprios de educação, para que os alunos indígenas não sejam penalizados no acesso a nenhum nível de ensino por frequentarem escolas diferenciadas em suas aldeias

Neste viés, segundo destaca Ribeiro (2022), a Etnomatemática tem relação intrínseca com a cultura, voltando-se para uma aprendizagem significativa por envolver o contexto dos sujeitos,

A Etnomatemática centra-se na ideia de ver a Matemática como uma manifestação cultural e associa-se ao ensino dessa Matemática, que tem como possibilidade a aprendizagem significativa e contextualizada, valorizando a cultura e a vivência dos envolvidos, procurando associá-los aos conteúdos programáticos e envolvendo temas culturais nos processos escolares e sociais (Ribeiro, 2022, p. 23).

A partir do referido por Ribeiro (2022), enfatizamos que quando discutimos as matemáticas nas comunidades indígenas em um contexto da etno, devemos destacar como esses povos a utilizam em seus contextos interculturais. Uma vez que, os povos originários se descrevem a partir de uma realidade de muita luta, retomada de seus territórios, dos seus afetos e desafetos, diante de uma história de muito sangue indígena derramado pelo processo de uma escravidão velada de colonização atualmente, e uma escravidão propriamente dita até a invasão do Brasil, com a chegada de outros

povos nas terras indígenas. Assim, possuem como direito a preservação e respeito aos seus saberes tradicionais.

Ainda sobre a relevância da Etnomatemática nos processos educativos que valoriza os saberes culturais, para Ferreira (1997, p. 16), “[...] a Etnomatemática passou a ser um novo método de ensinar matemática”. Desse modo, a Etnomatemática, procura relacionar a matemática acadêmica, curricular, ocidentalizada e muitas vezes por uma educação opressora com a realidade do estudante, pois se acredita que para o aluno aprender a matemática universal é preciso aprender a matemática de sua comunidade, da sua comunidade, do seu grupo social para alcançar a aprendizagem significativa, ou seja, um ensino que possa alcançar novos viés de conhecimento (Andrade, 2008).

Nesta conjuntura, observar as formas dos saberes e fazeres matemáticos, é entender a realidade social de cada terra indígena. Cada família, seja Guarani e/ou Kaiowá, se constrói a partir de sua matriz familiar, no qual os mais velhos utilizam de modos de subsistência diferenciados. Em uma adaptação, muitas vezes, forçados por um processo doloroso de opressão dos não indígenas, visando o lucro a partir das terras indígenas, destruindo a natureza, e aumento os sistemas de poluição da água, solo e ar, nas áreas indígenas.

Sendo assim, não podemos discutir a educação escolar indígena, e as suas matemáticas, e esquecer de seus processos e projetos de vida, e sistemas de organização espirituais, culturais e sociais, em um formato de cumplicidade entre as famílias, os rezadores e as lideranças em seus territórios. Mesmo com a demarcação de terras, as áreas indígenas estão fragilizadas pelos sistemas anteriores dos maquinários, agrotóxicos. E esse contexto precisa ser observado a partir de uma ótica que dialoga com o cenário das lutas e histórias indígenas brasileiras.

Logo, o programa da Etnomatemática, no contexto indígena, possui papel relevante, no estudo e na compreensão dos sistemas matemáticos presentes nas culturas indígenas. Muitas comunidades indígenas têm sistemas matemáticos próprios, que são distintos dos métodos matemáticos ocidentais convencionais. Diante disso, essa abordagem reconhece a diversidade de conhecimentos matemáticos existentes nas diferentes culturas visando valorizar e respeitar essas práticas.

Muitas culturas indígenas têm formas únicas de contar, que podem envolver palavras, gestos, objetos ou outros meios. Esses sistemas refletem as necessidades específicas das comunidades em relação à contagem de itens, como animais, plantas ou recursos naturais. Na geometria, por exemplo, é abordada de maneira diferente em diversas culturas. Povos indígenas muitas vezes têm formas específicas de compreender e representar o espaço e as formas, geralmente relacionadas à sua relação com o ambiente natural.

Muitas culturas indígenas, assim como os Guarani e Kaiowa, têm sistemas calendários próprios, baseados em observações astronômicas e ciclos naturais. Esses calendários são fundamentais para organizar atividades cotidianas e rituais. As unidades de medida e os conceitos de proporção podem variar entre diferentes culturas indígenas. Esses sistemas refletem as necessidades práticas das comunidades em relação à agricultura, construção, comércio e outras atividades.

Integrar a Etnomatemática indígena no ensino de matemática, a partir de docentes indígenas falantes da sua língua materna, pode ser uma abordagem enriquecedora, promovendo a valorização das culturas da comunidade e contribuindo para uma educação mais inclusiva e intercultural. Isso também ajuda a desconstruir estereótipos de que a matemática é uma disciplina universal e única, destacando a diversidade de perspectivas e conhecimentos matemáticos ao redor do mundo. O reconhecimento e o respeito pelos sistemas matemáticos indígenas são fundamentais para uma educação que celebra a pluralidade cultural e promove a equidade.

Podemos considerar a Etnomatemática como uma abordagem educacional, histórica e social, que reconhece e valoriza os diferentes saberes matemáticos presentes nas culturas locais e, nesse contexto, desempenha um papel crucial na formação de professores indígenas. Ao considerar as práticas matemáticas tradicionais das comunidades indígenas, a Etnomatemática proporciona uma perspectiva inclusiva e culturalmente sensível para o ensino e aprendizado da matemática nos espaços da diversidade.

Logo, a contribuição da Etnomatemática na formação de professores indígenas é multifacetada. Primeiramente, ela reconhece e valida os conhecimentos matemáticos inerentes às culturas indígenas, rompendo com a ideia eurocêntrica de que apenas uma forma de conhecimento matemático é válida. Isso fortalece a identidade cultural dos professores indígenas, permitindo que eles se vejam como detentores de saberes valiosos que podem ser integrados ao processo educacional.

Além disso, a Etnomatemática incentiva a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas convencionais. Ao incorporar elementos da cultura indígena no ensino da matemática, os professores são desafiados a questionar abordagens tradicionais e a adaptar suas estratégias de ensino consoante a realidade cultural de seus alunos. Isso não apenas torna o aprendizado mais significativo, mas também promove a equidade educacional, considerando as diferentes formas de pensar e resolver problemas.

A formação de professores indígenas na perspectiva da Etnomatemática também destaca a importância do diálogo intercultural. Ao envolver as comunidades indígenas no processo educacional, os professores podem aprender com os conhecimentos locais e, ao mesmo tempo, compartilhar os conceitos matemáticos de maneira acessível. Isso promove uma colaboração mais

estreita entre escolas e comunidades, construindo pontes entre os saberes tradicionais e os conhecimentos acadêmicos.

Diante do exposto anteriormente, destacamos que a Etnomatemática, como um programa que possui entre suas propostas, a explicação dos processos de geração, organização e difusão do conhecimento matemático, analisando os distintos sistemas culturais (D'Ambrosio, 1990), possui papel relevante na formação inicial e continuada do professor indígena. Uma vez que, possibilita a análise específica de cada fazer matemático como forma de respeitar as particularidades de cada povo (D'Ambrosio (1990).

Desse modo, ao se propor a inserção da Etnomatemática no currículo formativo de professores indígenas, pensa-se em dinamizar e contextualizar de maneira sociocultural o processo formativo, refletindo na atuação docente. E assim, propiciar uma formação desvinculada da ótica dominante, que possui como premissa a destituição da história dos povos originários, para um que defende seus saberes culturais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação indígena no Brasil e seus professores dos povos originários, são de extrema importância por diversos motivos, e sua promoção e fortalecimento contribuem para o respeito aos direitos humanos, a preservação da diversidade cultural e o desenvolvimento sustentável. Sendo assim, alguns pontos destacam a importância da educação indígena.

Um deles é que a educação indígena desempenha um papel crucial na preservação das culturas, línguas e tradições dos povos originários. Em relação à preservação da língua, destacamos que o ensino em línguas indígenas é fundamental para manter vivas essas formas de expressão cultural e evitar a perda de identidade. Uma educação que respeita e valoriza a cultura indígena contribui para o empoderamento das comunidades. Ela capacita os membros das comunidades indígenas a participarem ativamente na sociedade, mantendo, ao mesmo tempo, suas práticas e modos de vida.

Deve-se considerar, também, que muitas comunidades indígenas têm uma relação profunda e sustentável com o meio ambiente. A educação indígena destaca esses conhecimentos e práticas, promovendo uma abordagem mais equilibrada e sustentável em relação à natureza. É uma ferramenta para conscientização e promoção dos direitos indígenas, incluindo o direito à terra, à autodeterminação e à participação na tomada de decisões que afetam suas comunidades.

Outro ponto a se destacar, é que por meio da educação específica e diferenciada, é possível combater estereótipos, preconceitos e discriminação contra os povos indígenas. Ela ajuda a construir uma sociedade mais inclusiva e respeitosa da diversidade cultural. Desse modo, a educação indígena facilita o diálogo e a compreensão mútua entre diferentes culturas, contribuindo para uma sociedade mais integrada e harmoniosa. Além disso, uma educação que respeita a diversidade cultural e promove a participação ativa das comunidades indígenas pode contribuir para o desenvolvimento econômico e social dessas populações, proporcionando oportunidades educacionais e profissionais.

Ainda, a educação indígena e os docentes indígenas são fundamentais para a construção da identidade e da autoestima das crianças e jovens indígenas. Ao aprender sobre suas raízes culturais, eles desenvolvem um senso de pertencimento e orgulho em relação à sua herança. Sendo assim, é importante que a educação indígena seja realizada de maneira respeitosa, considerando as especificidades culturais de cada comunidade e envolvendo-as ativamente no processo educacional. O reconhecimento e o respeito pela diversidade cultural são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva no Brasil.

Ao fim, destacamos que muitas das indicações descritas nesse texto se deram pelos relatos do PRP, no curso de Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu* (FAIND/UFGD), no qual desempenhou um papel significativo na formação dos residentes e professores indígenas, contribuindo para uma educação escolar mais inclusiva, culturalmente sensível e alinhada com as realidades específicas das comunidades indígenas.

O PRP permitiu que os professores indígenas em formação vivenciassem a prática pedagógica em suas próprias comunidades, levando em consideração as especificidades culturais, linguísticas e sociais. Isso é crucial para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade cultural presente nas escolas indígenas.

Neste contexto, o PRP desempenhou um papel crucial na formação desses professores indígenas, promovendo uma abordagem respeitosa, contextualizada e culturalmente sensível para uma educação para diversidade nas comunidades indígenas.

## REFERÊNCIAS

Amaral, W. R. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. 2010. 591 f. Tese (Doutorado em Educação) –Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

Andrade, L. **Etnomatemática Matemática na Cultural Indígena**. 2008. TCC (Licenciatura em Matemática), Departamento de Matemática. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

André, M; Ludke, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

Bergamaschi, M. A estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, Brasília, v. 99, n. 251, p.37–53, 2018.

Bonin, I. T. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. *In: BERGAMASCHI, M. A. (Org.). Povos indígenas & educação*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 95–104.

D'ambrósio, U. **Etnomatemática: arte e técnica de aprender**. São Paulo: Ática, 1990.

D'ambrósio, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002 (Coleção Tendências em Educação Matemática).

D'ambrósio, U. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

Domingues, K. C. M. **Interpretações do papel, valor e significado da formação do professor indígena do Estado de São Paulo**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de São Paulo. São Paulo–SP, 2006.

Ferreira, R. **Educação Escolar Indígena e Etnomatemática: a pluralidade de um encontro na tragédia pós-moderna**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo. São Paulo–SP, 2005.

Leme, H. A. S. **Formação Superior de Professores Indígenas de Matemática em Mato Grosso do Sul: Acesso, Permanência e Desistência**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de São Paulo. São Paulo–SP 2010.

Paladino, M. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 175–195, 2012.

Paladino, M. Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior. *In: BERGAMASCHI, M. A.; NABARRO, E.; BENITES, A. (Orgs.). Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2013.

Ribeiro, R. G. T. **A Etnomatemática presente em artesanatos e adereços produzidos por uma comunidade indígena Guarani do Oeste do Paraná**. 2022. 174f. Tese (Doutorado em Educação para Ciências e a Matemática) — Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

Sandiuzzi, P. P. Educação matemática indígena: a constituição do ser entre os saberes e fazeres. *In: BICUDO, M. A. V.i; BORBA, M. C. (Orgs.). Educação Matemática: pesquisa em movimento*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 186–197.

## CAPÍTULO VIII – O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA PARA A EDUCAÇÃO MUSEAL: AÇÕES DO PRP-HISTÓRIA JUNTO AO MUSEU HISTÓRICO DE DOURADOS<sup>4</sup>

*Adriana Aparecida Pinto*  
*Docente orientadora do PRP História*

### INTRODUÇÃO

Pautando-se em uma das frentes de atuação do Subprojeto História, vinculado ao Programa Residência Pedagógica, edição de 2022-2024, objetivando, dentre outros aspectos, “valorizar aspectos da história e cultura regional, com enfoque para Educação Patrimonial, Patrimônio cultural material e imaterial, perpassados pela cultura regional-local” (Subprojeto, 2022), interessa ao presente capítulo apresentar ações relacionadas à formação inicial de professores, no que tange aos movimento realizado pela História, em aproximação com as discussões de cultura, patrimônio e lugares de memórias (NORA, 2012).

Por definição, o Programa, doravante nominado PRP/História, tem como objetivo central contribuir para o aprimoramento da formação dos estudantes de graduação/licenciatura, mobilizado por meio do contato teórico e prático com o campo educacional, convivência direta com professores e estudantes da rede de educação básica em situações efetivas de ensino e aprendizagem e em outras frentes de atuação que convergem, igualmente, para a formação de futuros/as professores/as<sup>5</sup>.

Nessa perspectiva, entende-se que a formação de professores não ocorre total e integralmente dentro de instituições escolares, tão pouco somente nos cursos de licenciatura, mas também mediada por espaços de cultura que compõem a sociedade os quais convergem para o interesse articulado na proposta que integra a prática docentes aos espaços históricos, materializando-se no trabalho formativo realizado junto ao Museu Histórico de Dourados.

Acompanhamos o entendimento de Leandro Queiroz e Caciano Silva Lima ao afirmarem que

<sup>4</sup> Registro agradecimento a participação de todos os residentes do Subprojeto História, em especial ao residente Elder Yuji Sayama, (*in memoriam*), junto às atividades desenvolvidas junto ao Museu de Dourados (2023).

<sup>5</sup> As propostas desenvolvidas na primeira edição do PRP/História (2020-2022) podem ser conhecidas por meio do artigo que segue: PINTO, Adriana Aparecida; VIANA, Irene Quaresma Azevedo; MUZULON, Guilherme Nogueira Magalhaes. Ensino de História em tempos de Pandemia: Dinâmicas Regionais em Projetos Institucionais. In: PEREIRA, Ademir de Souza; MIOLA, Adriana Fátima de Souza; SANTOS, Cintia Melo dos. (orgs.) **Programa Residência Pedagógica na UFGD (2020 – 2022): ações em tempos de pandemia**. Quipá Editora: 2022. Disponível em : [https://quipaeditora.com.br/residencia-pedagogica\\_](https://quipaeditora.com.br/residencia-pedagogica_)

é preciso compreender que os museus não são apenas arquiteturas com exposição de artefatos para ilustrar narrativas reconhecidas como grandiosas ou consagradas por uma comunidade, nem apenas lembranças contadas pragmaticamente, com fim de entretenimento. Os museus são, sobretudo, espaços de produção de conhecimento e de (des/re)construção de histórias e memórias, em meio a complexas relações de poder. São lugares de encenação de identidades, em sua historicidade, complexidade e dinamicidade. (Queiroz; Lima, 2020, p. 45)

Posto isto, entender o Museu como espaço formativo e pedagógico revela compromisso público de promoção da educação e cultura junto à sociedade, visando à formação histórica dos cidadãos ao longo de suas vidas, formação esta que passa, em boa medida, pelos bancos escolares, elementos caros à formação de professores pensada pelos Subprojetos que integram o Programa Residência Pedagógica (2022-2024), da Universidade Federal da Grande Dourados.

Em uma abordagem mais ampliada, as instituições escolares, de forma geral tem a importante função em despertar o interesse do sujeito pelo estudo e por formas de constituição dos grupos humanos, sociais e culturalmente assentados ao longo da História, apresentando-o ao mundo do conhecimento de modo orgânico e sistemático. Tais instituições são, secularmente, responsáveis pelos acessos à educação, manifesta por intermédio da cultura letrada e intelectual, essenciais à conformação do processo educativo das sociedades modernas. Justino Magalhaes, ilustre pedagogo português, destaca que:

A educação é um processo epistemológico e de conhecimento, já que é pela educação que se torna pessoa, capaz de conhecer, simbolizar, comunicar, racionalizar e responsabilizar-se, é pela educação que cresce e amadurece, como é pela educação que desenvolve as suas capacidades cognitivas e técnicas e que participa e se investe de cidadania e humanidade. (Magalhaes, 2004, p. 21)

Nesse sentido, o subprojeto de História alinha-se aos pressupostos educacionais, apresentados no Currículo da Rede Municipal de Dourados, no qual se lê: “História é produto de relações humanas num dado tempo e espaço. Percorrer os caminhos do conhecimento histórico é saber que a forma que se apreende o mundo hoje é diferente daquela empregada em outros tempos e lugares. ” (DOURADOS, 2020, p. 526). Ainda na perspectiva dos documentos regionais, o ensino de história para os anos finais do Ensino Fundamental, nível ao qual este subprojeto se dedica, tem-se

a ideia da descoberta do ‘Outro’ (...) para que a compreensão da diferença se consolide e o indivíduo tenha, de fato, condições de viver com ela. (...). Para a abordagem da história sul-mato-grossense é necessária a compreensão de que, por essas terras, diferentes sociedades, povos originários, colonizadores, comunidades afrodescendentes e migrantes se encontraram e de que esses encontros geraram situações de conflitos marcados por disputas, resistências e estratégias. O ensino dessa história local deve proporcionar ao estudante sul-mato-grossense a percepção de que está inserido em uma história em construção. (...). (Dourados, 2020, p. 527-528).



Assim, o acesso a formação museal e/ou patrimonial é imprescindível tanto aos estudantes da educação básica como aos professores.

O estudo e atuação foram desenvolvidos por meio ações de interação efetiva junto ao Museu de Dourados<sup>6</sup> contribuindo para a conservação e preservação de seu acervo e utilizando-o como ferramenta de educação museal, mediada pelo diálogo com o suporte teórico que o tema permite, integrado aos trabalhos em desenvolvimento junto às escolas parceiras do Programa, a saber Escola Municipal Neil Fioravante e Escola Municipal Efantina de Quadros, ambas da rede municipal de ensino, localizadas em Dourados, MS.

Considerando a importância dos espaços museais, tem-se,

O Estatuto de Museus, Lei Federal n.º 11.904/09, diz que os museus deverão disponibilizar oportunidades de prática profissional aos estabelecimentos de ensino que ministrem cursos de museologia e afins, nos campos disciplinares relacionados às funções museológicas e à sua vocação. Esse entendimento reforça a visão dos respondentes e aponta que o desenvolvimento de programas de estágio em museus, além de agregar valor e crescimento tanto profissional quanto institucional, pode ser também um passo num contexto maior de ações de políticas públicas voltadas à inclusão de jovens no mercado de trabalho. (Silva et al., 2014, p. 95).

Nestes termos, cabe ao componente História, e ao seu ensino, como disciplina escolar, contribuir com a formação de um/a estudante que perceba no conhecimento histórico, potencialmente, condições de ser agente transformador atuante na sociedade, podendo se posicionar de maneira crítica no meio em que vive. Para tanto, o ensinar História deve considerar a experiência de vida do aluno, tomando como base a comunidade em que vive, seu relacionamento com as pessoas e as memórias e as lembranças sobre sua localidade, possibilitando a relação da sua realidade com o passado, como ressaltam os componentes curriculares do ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A perspectiva de educação histórica pautada nos estudos de Jorn Rüsen, destaca a necessidade de que o passado precisa ter um sentido a partir de sua interpretação no presente. (RÜSEN, 2001).

Entende-se melhor tal abordagem acompanhando a reflexão proposta por Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2004), ao afirmarem que:

---

<sup>6</sup> Faz-se referência ao acordo de Cooperação Técnica, cujo objeto é Projeto de Pesquisa, Ensino e Extensão “Dias de Museu e Ensino de História – História Regional, Formação de Professores: Patrimônios, Cultura e Identidades”, assinado em 09 de março de 2023. PROCESSO Nº 23005.008818/2023-21. ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA QUE ENTRE SI CELEBRAM A FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS E A PREFEITURA MUNICIPAL DE DOURADOS/MS, POR MEIO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA, VISANDO À EXECUÇÃO DE PROJETO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO “DIAS DE MUSEU E ENSINO DE HISTÓRIA – HISTÓRIA REGIONAL, FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PATRIMÔNIOS, CULTURA E IDENTIDADES”. Publicado no Boletim Oficial de Atos Administrativos n.5503 de 04 de abril de 2023.

A sala de aula não é apenas o espaço onde se transmitem informações, mas o espaço onde se estabelece uma relação em que interlocutores constroem significações e sentidos. Trata de um espetáculo impregnado de tensões, no qual se torna inseparável o significado da relação entre teoria e prática, entre ensino e pesquisa (Schmidt; Cainelli, 2004, p. 31).

Mato Grosso do Sul é permeado por uma cultura histórica, cuja ruptura dada pela divisão do território ocasionou problemas relativos à memória e à identidade regional, visto que boa parte das referências históricas se constituíam assentadas na história da capital de Mato Grosso, Cuiabá. Acredita-se que conhecer os patrimônios históricos e culturais da localidade em que se vive – Dourados e região - possibilita aos estudantes perceberem-se sujeitos integrantes do espaço de atuação e agenciamento das relações humanas. A identidade do indivíduo não é desprovida de relações materiais e imateriais simbólicas e significantes. Essa concepção pode parecer um tanto genérica e o é, de fato, mas está instalada na nossa Constituição Federal de 1988, como se pode averiguar:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico” (CF/88, artigo 216).

Segundo Carlos A. C. Lemos criamos patrimônios para assegurar nossa memória social, resguardando e preservando tudo o que possui significado intrínseco no leque do Patrimônio Cultural. Para ele, preservar é:

Assim, preservar não é só guardar uma coisa, um objeto, uma construção, um miolo histórico de uma grande cidade velha. Preservar também é gravar depoimentos, sons, músicas populares e eruditas. Preservar é manter vivos, mesmo que alterados, usos e costumes populares. É fazer, também, levantamentos, levantamentos de qualquer natureza, de sítios variados, de cidades, de bairros, de quarteirões significativos dentro do contexto urbano. É fazer levantamentos de construções, especialmente aquelas sabidamente da especulação imobiliária. (Lemos, 1981, p.29).

As propostas de atividades justificam-se, por fim, no conjunto de habilidades cotejadas para o ensino de História, em conformidade com o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, alinhado à Base Nacional Comum Curricular, segundo seguem: MS.EF06HI00.n.07; MS.EF06HI00.n.10; MS.EF07HI12.s.15; MS.EF07HI00.n.12; MS.EF08HI12.s.12; MS.EF08HI00.n.15; MS.EF08HI22.s.29; MS.EF09HI00.n.08; MS.EF09HI00.n.25; MS.EF09HI36.s.40; MS.EF09HI00.s.41; MS.EF09HI36.s.43.

## MUSEUS COMO ESPAÇOS HISTÓRICOS E PEDAGÓGICOS: A EPISTEMOLOGIA DO OLHAR

Em tempos passados, os colecionadores de antiguidades acumulavam moedas, inscrições, estátuas e documentos que pertenciam à antiguidade greco-romana. Estes não se consideravam historiadores, pois a história já havia sido eternizada pelos autores antigos. Por outro lado, a oportunidade de acesso as fontes desse passado permitiram aos eruditos proporem uma outra forma de acesso aos antigos acontecimentos: a coleta, coleção e estudo de objetos. Os antiquários surgem repletos do espírito de curiosidade de disputa e de suspeita, para os colecionadores as pesquisas feitas através desse material se aproximavam mais da verossimilhança, visto que, as fontes literárias poderiam sofrer alterações. Ambos estudando o passado, porém, partindo de perspectivas diferentes.

A multiplicação e especialização dos gabinetes de curiosidades, que se espalhavam pela Europa e ordenavam suas exposições de forma cronológica e catalográfica, que acaba permitindo que esses documentos visuais, auxiliassem na elaboração de questões sobre o passado, além de preencher lacunas presentes em problemas históricos.

O Museu Histórico de Dourados foi criado pelo Decreto no. 102, de 19 de dezembro de 1977, na gestão do Prefeito José Elias Moreira, segundo o artigo 2º. “O museu terá finalidade de promover a conservação e valorização do patrimônio histórico-científico-artístico-cultural do município de Dourados.” Composto, em conjunto, parte das ações do PRP/História, tem-se o projeto 'Dias de Museu’ figurando como proposta de formação museal, na modalidade também de extensão, em parceria pelos grupos PET (Programa de Educação Tutorial) História e GEPEHED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, História e Educação) visando promover a integração de ações de pesquisa, educação e museologia, conversando com a arte, cultura e ciência numa linguagem simples e universal.

**Figura 1 – Banner de divulgação das atividades em culminância**



Acervo do PRP

Apresentam-se, por meio dessas aproximações, formas de acesso à linguagem da cultura material, levando os estudantes a conhecerem o patrimônio científico e cultural do município, da região e, por conseguinte, do Estado. Note-se que o patrimônio é produzido com significados precedentes e, também ele próprio, reproduz a possibilidade de outras leituras, a partir das representações que evoca, de maneira que tenham o significado original, mas também significados distintos.

O professor de História ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vista históricos, levando a reconstruir por adução o percurso da narrativa histórica. (Schmidt, Cainelli, 2011).

As ações ocorrem em culminância visando divulgar este espaço de cultura histórica, fazendo com que ele seja formativo para o público em geral, para o público escolar (professores e alunos) e para o público universitário<sup>7</sup>. Ao buscar integrar aspectos relacionados aos Patrimônios Históricos regionais, ao ensino de história, como justifica-se na importância de que projetos de natureza institucional complementem a formação dos estudantes, com temáticas as quais nem sempre podem ser contempladas no interior das matrizes curriculares de seus cursos de graduação. Em princípio, a discussão de e sobre patrimônios parece preterida em cursos de licenciatura, no entanto, há questões de poder e manutenção de narrativas consolidadas que podem ser revisonadas, a partir dos estudos destes espaços, sejam eles físicos ou simbólicos (Nora, 2012).

Para a historiadora Márcia Regina Romeiro Chuva (2017)

Historicamente atribuída com exclusividade ao Estado, a ação de preservação dos bens culturais confere a determinados bens um caráter simbólico de emblema representativo da nacionalidade, cuja legitimidade é conquistada pela ritualização das práticas de preservação então instauradas, estabelecendo, por meio desses bens culturais, uma continuidade em relação a um *passado selecionado*. (2017, p. 27, grifos nossos)

Tal constatação não diminui a importância de estudar esses espaços, bem como instrumentalizar professores e professoras ao seu uso. Assim, entende-se que o conceito de

<sup>7</sup> Faz-se referência ao acordo de Cooperação Técnica, cujo objeto é Projeto de Pesquisa, Ensino e Extensão “Dias de Museu e Ensino de História – História Regional, Formação de Professores: Patrimônios, Cultura e Identidades”, assinado em 09 de março de 2023. **PROCESSO Nº 23005.008818/2023-21. ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA QUE ENTRE SI CELEBRAM A FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS E A PREFEITURA MUNICIPAL DE DOURADOS/MS, POR MEIO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA, VISANDO À EXECUÇÃO DE PROJETO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO “DIAS DE MUSEU E ENSINO DE HISTÓRIA – HISTÓRIA REGIONAL, FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PATRIMÔNIOS, CULTURA E IDENTIDADES”**. Publicado no Boletim Oficial de Atos Administrativos n.5503 de 04 de abril de 2023.

preservação está também diretamente ligado ao trabalho museal, ambos de igual importância para o trabalho docente:

(...) a preservação engloba todas as operações envolvidas quando um objeto entra no museu, isto é, todas as operações de aquisição, entrada em inventário, catalogação, acondicionamento, conservação e, se necessário, restauração. Em geral, a preservação do patrimônio conduz a uma política que começa com o estabelecimento de um procedimento e critérios de aquisição do patrimônio material e imaterial da humanidade e seu meio, cuja continuidade é assegurada com a gestão das coisas que se tornaram objetos de museu, e finalmente com sua conservação. Neste sentido, o conceito de preservação representa aquilo que é fundamental para os museus, pois a construção das coleções estrutura o seu desenvolvimento e a missão do museu. A preservação constitui-se em um eixo da ação museal, sendo o outro eixo o da difusão aos públicos. (Desvallées; Mairesse, 2013, p.79)

Assim, a forma de preservação tem como foco garantir através dos recursos necessários manter o objeto o mais intacto possível para as futuras gerações. Incluindo aqui o que o ICOM (conselho Internacional de Museus) denomina como “conservação preventiva”:

(...) conjunto de medidas e ações que têm por objetivo evitar e minimizar futuras deteriorações ou perdas. Elas se inscrevem em um contexto ou ambiente de um bem cultural, porém, mais comumente no contexto de um conjunto de bens, seja qual for a sua antiguidade e o seu estado. Essas medidas e ações são indiretas – não interferem com os materiais e estruturas dos bens. Também não modificam a sua aparência (ICOM- -CC87).<sup>8</sup>

Nesta perspectiva, Maria Stephanou destaca que:

o ensino de história, mais do que outras disciplinas escolares, tem se constituído em solo fértil para a memorização, a repetição, o monólogo do professor, um espaço propício para a ideia do saber pronto, acabado, que resta apenas transmitir. Embora insistentemente apontada pelos autores e reconhecida diante dessa crítica, tanto os professores quanto os estudantes acabam não tendo experiência ou não encontrando uma alternativa que escape à exposição oral, textos, questionários, decoreba, maniqueísmos e grosseiras simplificações sugeridas pelos manuais escolares que predominam no ensino desta área do conhecimento. (Stephanou, 1998)

A partir de experiências formativas que extrapolam ao espaço das práticas desenvolvidas em sala de aulas, futuros professores e professoras podem pautar, em suas aulas, por novas possibilidades e estratégias para o exercício docente.

**Figura 2** - Residentes, Preceptoras, Docente Orientador e Coordenadora Institucional no Museu de Dourados

<sup>8</sup> O International Council of Museums (ICOM), que é o órgão internacional que agrega profissionais de museus, propôs uma definição norteadora para as instituições que objetivam ser denominadas como museus.



Acervo PRPHistória (2022-2024)  
Elder Sayama (in memorian)  
Museu Histórico de Dourados

**Figura 3 -** Abertura Oficial do Projeto Dias de Museu e Ensino de História -



Acervo PRPHistória (2022-2024)  
Elder Sayama (in memorian)  
Museu Histórico de Dourados

**Figura 4 -** Preceptoras, Residentes Escola Municipal Neil Fioravante - CAIC



Acervo PRPHistória (2022-2024)  
Elder Sayama (in memorian)  
Museu Histórico de Dourados

A educação museal deve procurar integrar todas essas dimensões para poder ter uma experiência valiosa de troca com seu público, os museus por muito tempo estiveram alinhados a elites políticas, ficando evidente uma escolha pela manutenção da história dessa elite dentro de seus espaços. A formação de professores, a nosso ver, não pode preterir desta responsabilidade, de elucidar as mentes sobre as várias possibilidades de produção de narrativas e escrita da História.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O subprojeto do PRP/História vislumbrou dar continuidade a uma iniciativa de contexto de fomentar o aprendizado em História e em suas competências e habilidades gerais e específicas. Sua proposta é, em um só tempo, viabilizar a formação da Licenciatura plena em história aos residentes, promovendo neles a experiência com o ensino de História e, também, aprimorar o próprio ensino aos alunos, de fato, no ambiente escolar. Os registros que se seguiram dão mostras de como o trabalho desta natureza pode ser executado, por meio do apoio de Programas Institucionais a exemplo do Residência Pedagógica.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES/MEC) Portaria Gabinete Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Disponível em : <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> Acessado em 10 de janeiro de 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES/MEC) Portaria Gabinete Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Disponível em : <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> Acessado em 10 de janeiro de 2022.

CAZELLI, Sibebe; VALENTE, Maria Esther. **Incursões sobre os termos e conceitos da educação museal**. Revista Docência e Cibercultura, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 18–40, 2019. DOI: 10.12957/redoc.2019.40729. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/40729>. Acesso em: 12 jan. 2024.

CHUVA, Márcia. **Os arquitetos da memória: sociogênese das práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil (anos 1930-1940)**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 2ª edição, 2017.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François. **Conceitos-chave de museologia**. São Paulo: ICOMBR, Pinacoteca do Estado de São Paulo, Secretaria de Estado da Cultura, 2013.

DOURADOS, MS. **Currículo da Rede Municipal de Dourados**. 2020.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. A importância das novas tecnologias no ensino de História. In: *Universa*, Brasília, nº 1, p. 125-137, fevereiro de 1999.

LEMOS, Carlos. **O que é patrimônio histórico**. Editora Brasiliense, 1981.

MAGALHAES, Justino. **Tecendo Nexos: História das Instituições Educativas**, Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco. 2004. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/5924>. Ou <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5924>

MATO GROSSO DO SUL, **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul**, 2019.

NORA, Pierre., *Entre Memória e História: a problemática dos lugares*. Tradução Yara Aun Khoury. **Projeto História: 1**. 2012. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/revp/article/view/12101>.

PINTO, Adriana Aparecida; VIANA, Irene Quaresma Azevedo; MUZULON, Guilherme Nogueira Magalhaes. Ensino de História em tempos de Pandemia: Dinâmicas Regionais em Projetos Institucionais. In: PEREIRA, Ademir de Souza; MIOLA, Adriana Fátima de Souza; SANTOS, Cintia Melo dos. (orgs.) **Programa Residência Pedagógica na UFGD (2020 – 2022): ações em tempos de pandemia**. Quipá Editora: 2022. Disponível em : <https://quipaeditora.com.br/residencia-pedagogica> Acessado em 15 de janeiro de 2024.

QUEIROZ, Leandro. LIMA, Caciano Silva. Decolonizar os museus: afirmação dos saberes locais. SILVA, Douglas Alves da.; GASQUES, Lia Raquel Toledo Brambilla.; CAMPOS, Carlos Eduardo da Costa. **Museus e Patrimônio Cultural em Mato Grosso do Sul: pesquisa, cultura, educação e Identidade**. São João do Meriti, RJ: Desalinho, 2020. (p. 43-54).

ROLIM, Eliana de Souza Patrimônio Histórico, Memória, História e Construção de Saberes, XXVII Simpósio Nacional de História da ANPUH, Natal – RN, 2013.

RÜSEN, Jörn . **Razão histórica** - Teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora, CAINELLI, Marlene. **Educação Histórica: Teoria e Pesquisa**. Ijuí: Ed.Unijuí, 2011.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **História de Mato Grosso: da ancestralidade aos dias atuais**. Cuiabá: Entrelinhas, 2002, p. 211.

STEPHANOU, Maria, Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, vol. 18, n. 36, 1998, p. 15-38



## **CAPÍTULO IX – PROJETOS E AÇÕES INCLUSIVAS ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA EM UM PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

*Jacqueline da Silva Nunes*

*Docente orientadora do PRP Educação Física e Pedagogia*

*Glaucia Aparecida Ferreira de Assunção*

*Preceptora da Escola Municipal Aurora Pedroso de Camargo*

*Bruno Costa Ponciano*

*Preceptor da Escola Estadual Floriano Viegas Machado*

*Gisely de Jesus Almeida*

*Preceptora da Escola Municipal Avani Cargnelutti Fehlauer*

*Vinicius Mantolvão Melo Zoffoli de Aguiar*

*Residente na Escola Aurora Pedroso de Camargo*

*Laura Niz dos Reis*

*Residente na Escola Estadual Floriano Viegas Machado*

*Camila Gabriele Oliveira*

*Residente na Escola Municipal Avani Cargnelutti Fehlauer*

### **INTRODUÇÃO**

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) com vigência de novembro 2022 a abril de 2024 perpassa diversos cursos de licenciatura como, Biologia, licenciatura do Campo, multidisciplinar entre Educação Física e Pedagogia, multidisciplinar entre sociologia e geografia Licenciatura indígena, História e Química da Universidade Federal da Grande Dourados.

O PRP é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os objetivos deste projeto se alicerçam em contribuir para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura, fortalecer e aprofundar a formação teórica e prática dos discentes, adentrar ao ambiente escolar e induzir a pesquisa coletiva e produção acadêmica se baseando nas experiências vividas (Capes, 2024). Esse programa é considerado uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo ampliar o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade do curso.

Nunes (2022) ressalta a importância de entender que a Residência Pedagógica busca uma formação com mais aprofundamento sobre a atuação dos residentes no âmbito escolar, é imprescindível que nesse processo assegure aos futuros professores, habilidades e competências que

lhes permitam realizar um ensino que compreenda as diferenças e que busque uma educação inclusiva para todos e todas nas escolas de educação básica.

No ano de 2022/2024 entrou em vigência mais uma edição do Programa de Residência Pedagógica (PRP) no qual não só o curso de Educação Física, mas o de Pedagogia foram contemplados pelo PRP representando a Faculdade de Educação. Dando continuidade ao programa desenvolvido entre 2020 a 2022, o programa pode com isso ampliar o leque de formação, de forma multidisciplinar entre Educação Física e pedagogia.

No entanto, continuou com a proposta de formação por meio de atividades que contemplassem o eixo temático da “inclusão”, visto que, na primeira edição coordenada sob a mesma professora, as atividades práticas tiveram que ser adequadas à forma remota por conta do COVID-19. Por esse motivo, acreditou-se ser necessário dar continuidade nas ações práticas relacionadas ao tema inclusão.

Nessa nova configuração foram ofertadas quinze vagas para residentes dos cursos de Educação Física e Pedagogia, o subprojeto foi contemplado com três professores preceptores em escolas públicas e municipais na cidade de Dourados-MS<sup>9</sup>.

A fim de cumprir com o objetivo proposto pela Residência Pedagógica o planejamento foi organizado em diferentes etapas sendo elas: Reuniões de formação, composta pela formação de Preceptores (professores da Educação Básica mediadores do trabalho entre a universidade e as escolas) sobre inclusão; formação para os residentes e apresentação da proposta de trabalho multidisciplinar sobre a inclusão; ambientação do residente na escola, momento em que os residentes conheceram a escola e elaboraram o Plano de Atividade do residente junto com os preceptores; imersão na escola, destinada à fase de observação do processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula e na sala de apoio numa perspectiva inclusiva; elaboração dos planos de aula, intervenção pedagógica, observando as aulas e a partir do perfil dos alunos e planejando atividades visando a situação da sala; execução dos projetos e ações no âmbito escolar; formações continuadas realizada por meio dos cursos de licenciaturas contemplados no programa com diferentes métodos e abordagens e reuniões com toda equipe apresentando os resultados dos projetos entre as três escolas finalizando com a avaliação do residente apresentando artigos científicos e socializando os resultados em congressos e seminário da residência pedagógica.

---

<sup>9</sup>Bruno Costa Ponciano (Preceptor na Escola Estadual Floriano Viegas Machado), Gláucia Aparecida Ferreira de Assunção (Preceptora na Escola Municipal Aurora Pedroso Camargo) e Gisely de Jesus Almeida (Escola Municipal Avani Cargnelutti Fehlauer). Os subprojetos foram coordenados e orientados pela professora da Universidade Federal de Grande Dourados, Dra. Jacqueline da Silva Nunes.

Partindo desse pressuposto, os preceptores foram encorajados e auxiliados para a criação de projetos e atividades no tema inclusão com os auxílios de seus respectivos residentes. Nesse caminho, os acadêmicos foram estimulados a pensar e repensar as questões relacionadas à prática pedagógica, sobre os desafios e as possibilidades do processo de inclusão escolar. Os residentes foram orientados sobre a importância de conhecer o “contexto e cultura da escola, das interações do espaço social escolar, o que compreende os alunos e relações entre eles, bem como suas condições familiares e outros aspectos considerados relevantes” (BRASIL, 2018).

A inclusão no âmbito escolar é um tema amplamente debatido e discutido. O Governo Federal em 6 de julho de 2015 criou a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/ 2015) da qual tem como objetivo de “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”.

O capítulo 4 da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) apresenta os seguintes artigos “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” também o “acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar” (Art. 28, LBI), sendo assim, deve-se ter uma base para os profissionais de educação trabalhassem a inclusão em suas classes.

Nessa construção de raciocínio o grupo vai amadurecendo tanto no contexto teórico, quanto prático, vai se apropriando de conhecimento e construindo as ações para desenvolverem nas escolas.

O papel do professor, nesse processo, é fundamental, uma vez que, por meio de sua postura profissional, possa ajudar a construir uma nova concepção de ensino, que passe pelo reconhecimento desses sujeitos como pessoas que possuem em si condições reais de desenvolvimento. Esse processo demanda a elaboração, o planejamento, e a construção de uma prática que promova que compreenda esses indivíduos para além das dificuldades que encerram, aceitando-os como sujeitos capazes de governar o seu próprio destino; que busque por uma educação inclusiva que possibilite equidade na educação. (Nunes, 2019, p. 85)

## **METODOLOGIA**

A seguir apresentaremos como foi construído a metodologia de trabalho nas três escolas contempladas pelo programa PRP, a partir da inclusão, por meio de diferentes projetos.

## ESCOLA ESTADUAL FLORIANO VIEGAS MACHADO

Na Escola Estadual Floriano Viegas Machado o preceptor Bruno Costa Ponciano em auxílio com seus residentes desenvolveu e realizou ações inclusivas na Gincana Solidária e do Conhecimento. O evento é uma festividade tradicional na escola estadual, em 2023 tendo como seu tema “cidades do MS”.

**Quadro 1** – Ações realizadas na Escola Estadual Floriano Viegas Machado.

<b>Proposta</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Resultados</b>
Construção de uma gincana inclusiva	<p>Construção do regulamento da gincana conjunta com a coordenação pedagógica;</p> <p>Elaboração de critérios para que as turmas confeccionassem jogos pedagógicos à sala de recursos;</p> <p>Organização na arrecadação de fraldas e cobertores;</p> <p>Criação de uma das atividades da gincana que proporcionava a inclusão.</p>	<p>O resultado desta ação interventiva proporcionou a integração dos alunos da educação especial nas brincadeiras dinâmicas ocasionando o trabalho de equipe, companheirismo e respeito, além do conceito atitudinal dos alunos, as outras ações também obtiveram sucesso, mais de 2000 fraldas e 800 cobertores foram arrecadados e doados para instituições como Toca de Assis, Hospital da Missão e Lar da Criança, ademais 33 brinquedos pedagógicos dos quais 30 foram adicionados ao acervo de ferramentas da sala de recursos.</p> <p>Os residentes através das ações, vivenciaram o atendimento dos alunos com deficiências e compreenderam que é preciso sempre levar em consideração as especificidades dos alunos em um processo de inclusão.</p> <p>Compreendemos que através da experiência da gincana, é necessário incluir o aluno não somente na sala de aula, mas também nos outros eventos da escola, como gincana, festa junina, festa a fantasia e jogos interclasses</p>

**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

Além do projeto aplicado os residentes desenvolveram atividades durante o ano inteiro com base na intervenção pedagógica, da qual, observavam o público alvo da educação especial, alunos com dificuldades motoras e sociais presentes em cada serie escolar, planejavam aulas de forma a contemplar o aluno com atividades inclusivas, desta forma, os residentes desenvolveram na prática a realidade vivenciada dia a dia na Educação pública brasileira.

Nunes (2019), reforça que para construção de projeto pedagógico no âmbito escolar é preciso o exercício da empatia. Segundo a autora, ao nos colocarmos no lugar do outro, podemos promover

Fonte: Nunes (2023)

uma convivência, não no nível do tolerável, mas de respeito. Essa perspectiva possibilita o aprendizado com o diferente, pois a leitura do “outro” por meio da empatia provoca a consciência da convivência com o diferente e não com o inferior.

Portanto, consideramos que as práticas pedagógicas inclusivas devem estar relacionadas com todo o contexto histórico, cultural e social. O coordenador e Preceptor da ação no PRP nesse processo deve assumir uma postura de condutor, que possibilite ao residente a construção do conhecimento de forma reflexiva sobre a importância da preservação no ambiente escolar das suas raízes, da identidade cultural como um processo de formação humana.

Nesse processo segue abaixo um pouco do registro fotográfico sobre a Organização da Gincana pelos residentes (PRP) na Escola Estadual Floriano Viegas Machado inserindo a temática “Inclusão”.

*Figura 1: Atividades desenvolvidas na Escola Viegas*



Fonte: Nunes (2023)

## ESCOLA MUNICIPAL AURORA PEDROSO CAMARGO

Os residentes presentes na Escola Municipal Aurora Pedroso Camargo foram assessorados pela professora preceptora Glaucia Aparecida Ferreira de Assunção. A priori, os residentes locados na escola Aurora Pedroso Camargo, observaram e conheceram o público-alvo da educação especial, alunos dos transtornos específicos da aprendizagem, identificando as dificuldades de inclusão no processo de aprendizagem e habilidades sociais.

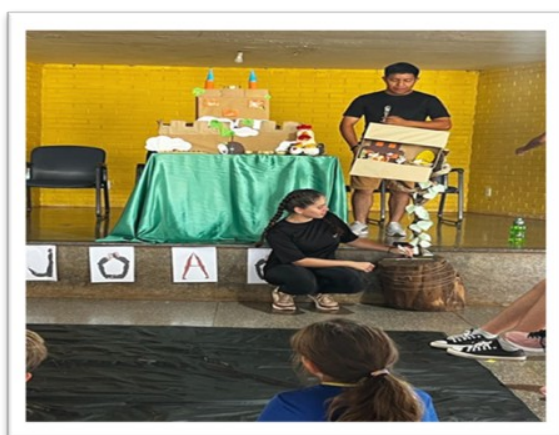
Desta forma, os residentes, vivenciaram a realidade apresentada na Educação escolar além de aprenderem a planejar aulas para aplicar e construir projetos multidisciplinares como: Contação de História “João e o pé de feijão” e inclusão indígena.

**Quadro 2** – Ações realizadas na Escola Municipal Aurora Pedroso Camargo.

Proposta	Objetivos	Resultados
Contação de História João e o pé de feijão e inclusão indígena	Trabalhar atividades relacionadas à história “João e o Pé de Feijão”; Promover o desenvolvimento cognitivo e social na criança; Realização de atividades adaptadas para o público-alvo; Melhoraria das capacidades de comunicação e interação social; mapear o público-alvo e seleção para participar da oficina	O projeto alcançou o objetivo proposto, as crianças participaram de forma significativa. Houve integração, e socialização. No final da apresentação os alunos aprenderam a plantar um pé de feijão e ao longo da semana viram o crescimento da planta como processo de aprendizagem.

Fonte: Elaborada pela Autora (2024)

**Figura 2** – Registro das atividades na Escola Aurora



Fonte: Nunes (2023).

**Figura 3** - Registro das atividades na Escola Aurora



Fonte: Nunes (2023).

**Quadro 2.1.** – Ações subsequentes na Escola Municipal Aurora Pedroso Camargo.

<b>Proposta</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Resultados</b>
Cultura e Educação Escolar Indígena, na Perspectiva da Inclusão em uma Escola Pública Municipal de Dourados”	Vivenciar a cultura indígena por meio da oferta de materiais didáticos específicos; Promover a interação entre a comunidade escolar, os alunos indígenas, residentes e convidados, proporcionando uma experiência de aprendizado inclusivo; Desenvolver habilidades de trabalho em grupo e promover a valorização da cultura indígena.	O Projeto está em andamento e será finalizado em marco de 2024.

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

A escola Aurora Pedroso de Camargo é uma escola municipal situada em um bairro próximo à rodovia MS-156 que liga Dourados à reserva indígena, a qual viabiliza que moradores das aldeias de Jaguapiru e Bororó se matriculem na escola municipal. Vale ressaltar que as duas aldeias juntas formam a maior reserva indígena do país, sendo formadas por três etnias: Caiuás (kaiowás), Guarani (Ñandeva) e os Terena, justificando a necessidade de atender às demandas linguísticas e culturais indígenas.

A inclusão de crianças indígenas na educação é um compromisso legal no Brasil, respaldado por diversas legislações e políticas que visam garantir o acesso igualitário a educação de qualidade para todos os grupos étnicos, incluindo as populações indígenas.

A constituição Brasileira de 1988, em seu Artigo 210, estabelece que o ensino fundamental é um direito de todos, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, reforça a importância da educação indígena. A LDB prevê a obrigatoriedade do ensino fundamental para todas as crianças indígenas e estabelece que esse ensino deve levar em consideração as especificidades culturais, linguísticas e territoriais das comunidades indígenas.

O Decreto 6.861/2009 regulamenta o direito à educação escolar indígena e estabelece diretrizes para o funcionamento de escolas indígenas reconhecendo a necessidade de currículos e métodos de ensino diferenciados que respeitem as tradições e línguas indígenas; além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014, prevê metas específicas para a promoção da educação escolar indígena, incluindo o fortalecimento das línguas indígenas e a formação de professores indígenas.

A inclusão de alunos indígenas é um desafio essencial na promoção da diversidade e no respeito às culturas autóctones. Nesse contexto, foi pensado pelo grupo um projeto inovador por meio de uma oficina multidisciplinar que visa proporcionar um ambiente de aprendizado inclusivo, onde alunos indígenas terão a oportunidade de compartilhar suas tradições, sua linguagem, com foco



especial na música. Este projeto enriquece a educação dos estudantes indígenas e a cultura escolar na perspectiva inclusiva, como também busca promover valorização a preservação das ricas heranças musicais das comunidades indígenas, criando uma plataforma para o diálogo intercultural e o fortalecimento das identidades culturais.

Para Freire (2000), esse seria um dos caminhos para que a educação inclusiva se constitua em uma educação para a diversidade de sujeitos e culturas, respeitando as diferenças individuais e culturais.

Entretanto, pensar sobre isso quer mudança de atitude na ação educativa por parte do educador, nesse caso por parte dos preceptores e residentes do PRP. Segundo Freire (1997), é preciso saber escutar o outro e ter coerência entre o discurso e a ação.

É escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo em que, em certas condições, precise falar a ele [...] se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou menino negro, o menino índio, a menina rica, se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não escuto, não posso falar com eles. (Freire, 1997, p.127;136).

**Figura 4** - Registro das atividades na Escola Aurora



Fonte: Assunção (2023)

**Figura 5** - Registro das atividades na Escola Aurora



Fonte: Assunção (2023)

## **ESCOLA MUNICIPAL AVANI CARGNELUTTI FEHLAUER**

Na escola Avani Cargnelutti Fehlauser tendo como professora preceptora Gisely de Jesus Almeida, os residentes construíram as ações por meio dos jogos e brincadeiras lúdicas inclusivas. Desta forma, os residentes em conjunto com a preceptora formularam estratégias que proporcionaram a inclusão escolar nos alunos de Educação Física, as estratégias formuladas em



conjunto foram: adaptação de regras e estruturas de jogo, personalização de regras, acessibilidade física e cognitiva, inclusão de jogadores com deficiências, aceitação social, desenvolvimento de jogos lúdicos e inclusivos.

Sacristán (2000) reforça essa ideia, ao explicar que o fazer pedagógico sob o olhar da prática pedagógica como processo de educação, deve valorizar toda a experiência acumulada ao longo da vida: “[...] toda a bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa, que denominamos propriamente como prática ou culturas sobre a prática” (Sacristán, 2000, p. 74).

Desse modo, é por meio das relações sociais, das atividades em conjunto, dos conflitos e das experiências coletivas que podemos construir a nossa ação docente.

Após a fase de formulação de métodos inclusivos, os residentes tiveram treinamento com a preceptora buscando relacionar os conhecimentos adquiridos na formação inicial com a realidade do ambiente escolar

Os residentes acompanharam as aulas de Educação Física, observando e anotando o comportamento, nos aspectos motores, cognitivos e interação social dos alunos público-alvo da Educação Especial. Posteriormente planejaram atividades inclusivas e aplicaram nas aulas. Nesse processo foi possível identificar a participação ativa dos alunos a temas como desenho universal e design? Inclusivo trazidos à tona pelos residentes na execução dos planos.

Nesse contexto, pesquisadores como Aranha (2001), Acosta (2018) ao advertem que a efetivação dessas mudanças só será possível se forem construídas estratégias educacionais que consigam entender as peculiaridades de cada aluno. Para eles, a educação inclusiva deve reconhecer e respeitar as diferenças, o conceito de inclusão deve basear-se que legitima a diversidade na vida em sociedade.

**Quadro 3** – Ações realizadas na Escola Municipal Avani Cargnelutti Feglauer

<b>Proposta</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Resultados</b>
Inserção das modalidades esportivas na perspectiva inclusiva	Desenvolver jogos lúdicos e inclusivos; participar de eventos esportivos da educação física adaptada.	Incluiu os alunos com deficiência nas aulas regulares e na participação de jogos esportivos escolares

**Fonte:** Elaborada pela autora (2024)

**Figura 6** - Atividades desenvolvidas na escola parceira.

Fonte: Autores (2024).

A formação de professores é uma questão de extrema importância para uma melhora e para a consolidação do ensino de qualidade (SANTOS; FERREIRA; SIMÕES, 2016; FILHO et al. 2018). Corroborando com isto, o PRP baseia-se na intenção de fortalecer o processo de formação inicial de alunos dos cursos de licenciatura, possibilitando uma atuação ativa na prática, bem como estabelecendo as relações entre a teoria e a prática, e proporcionando uma proximidade na interação entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica (CAPES, 2018).

Segundo a Lei n. 9.394/1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996). Nesse segmento vale destacar que um dos objetivos do PRP é “promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Comum Curricular (BNCC)” (Edital nº 06 da CAPES, 2018).

As reflexões acerca da inclusão escolar que permeiam o componente curricular da Educação Física e Pedagogia, são aspectos importantes e relevantes que podem contribuir para o processo de formação dos acadêmicos, numa perspectiva de inclusão e conseqüentemente podem contribuir para a sua prática enquanto futuro docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva se apresenta hoje como um dos grandes desafios ao ensino comum brasileiro. Uma vez que a entendemos como processo que inclui, em todos os níveis e etapas da rede regular de ensino, todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais, garantindo-lhes, além do acesso, a permanência no espaço escolar e a apropriação do conhecimento científico a que têm direito.

Buscando responder os anseios e necessidades que vão surgindo na escola com a inclusão dos alunos, é que surgem outras demandas, entre elas, a necessidade de se repensar a formação de professores. Desse ponto de vista, acreditamos que a Residência pedagógica realizada de forma multidisciplinar entre Educação Física e Pedagogia, pode ampliar os conhecimentos dos residentes sobre o que de fato é inclusão.

Ou seja, a inclusão tem que ser de todos, entretanto, esse parece ser o grande desafio do nosso século. A partir desses projetos, das ações coletivas, como a gincana, os jogos, a contação de história, entre outras ações registradas nesse relato, nos leva a compreender de forma mais ampla e reflexiva as diferenças existentes no âmbito escolar, nos instiga a refletir sobre a necessidade de romper paradigmas sobre a educação do aluno com deficiência, com dificuldades na aprendizagem ou com histórico de fracasso escolar, com vistas ao avanço no processo construtivo da educação inclusiva, em busca do bem comum para uma formação humana.

## REFERÊNCIAS

Acosta, P. de C. **O uso da tecnologia assistiva para alunos com deficiências sensoriais em salas de recursos multifuncionais do município de Dourados-MS**. 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados: UFGD, 2017.

Aranha, M. S. F. **Inclusão: políticas públicas e universidade**. Conferência proferida em Marília em, 06 jun. 2001. Disponível: <[cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/8.doc](http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/8.doc)>. Acesso em: 12 mar. 2018.  
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23/12/1996, p.27.833.

BRASIL. **Edital CAPES 06/2018**. Dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 10 de janeiro de 2022.

Freire, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 1979.

Nunes, J. S. **Formação de professores de educação física para a educação inclusiva: práticas corporais para crianças autistas**. Tese -Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados. Maio 2019. repositório: <Http:portal;ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

Sacristán, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

## **CAPÍTULO X – O SUBPROJETO EDUCAÇÃO DO CAMPO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) E A METODOLOGIA DA CARTOGRAFIA SOCIAL**

*Leandro Darc*  
*Preceptor pela Escola Nova Itamarati*

*Walter Marschner*  
*Docente Orientador do PRP Educação do Campo*

### **INTRODUÇÃO**

De dezembro de 2022 a maio de 2024 a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) integra o Programa Residência Pedagógica (PRP). A Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC) apresentou uma proposta como subprojeto com objetivo contribuir com a formação inicial de acadêmicos que irão atuar como professores nas redes de ensino da educação básica em assentamentos e aldeias indígenas. Neste projeto estão envolvidos supervisores da universidade, professores preceptores de escolas públicas e universitários pertencentes ao último ano da graduação.

Por meio desse programa os universitários podem vivenciar a realidade de uma escola pública do campo, conhecer o público em que ela está inserida tal qual, realizarem pesquisas para o levantamento de informações relevantes ao ambiente escolar e da comunidade ao qual o estabelecimento pertence. Isso fortalece a formação individual e permite uma melhor relação entre a teoria e prática por parte dos acadêmicos dos cursos de licenciatura em educação do campo.

Vale destacar que o conhecimento, por parte dos universitários, dos professores universitários bem como, do professor regente da educação básica atuante na escola, simboliza outro ponto importante, pois além de valorizar a sabedoria desses mestres, permite que os licenciandos tenham embasamentos e sejam orientados na construção de sua identidade como educador em formação que posteriormente atuará no ensino escolar.

A proposta PRP Educação do Campo baseia-se numa pedagogia investigativa, que refuta a mera transmissão de conteúdo, mas aposta na construção coletiva do conhecimento, partindo de diversas concepções, ao lado do conhecimento científico, de formas de intuir e dar sentido ao mundo.

Propomos assim três momentos:

(I) *Investigando e reconhecendo saberes*, como diretriz, postula buscar na vivência dos diversos sujeitos em seus cotidianos, bem como também na experiência de luta pela conquista e

gestão do território, fontes de conhecimentos que serão identificadas, reconhecidas, sistematizadas para a experiência de ensino e aprendizagem em sala.

(II) Assim a investigação não é trabalho isolado do educando, mas seguindo o princípio da dialogicidade, valhe-se da *partilha constante das percepções* de cada participante do grupo, acrescida da sistematização e análise teórica, estimulada por textos, debates, depoimentos, entre outros procedimentos que visam a construção coletiva de conhecimento. Como estratégia geral desta fase buscar-se-á elaborar mapeamentos (tipo cartografias sociais, mapas mentais bem como outras formas de representações da diversidade no território)

(III) Entende-se a que na prática docente se a forma mais eficiente de aprendizado, nosso projeto priorizou a *implementação de projetos de ensino*, num processo constante de planejamento com os diversos atores envolvidos (alunos, preceptores, licenciandos e orientadores) que vão trazer para debate em sala de aula a diversidade de modos de ser e saberes identificados no território em que a escola está inserida.

O presente relato descreve a experiência da Escola Nova Itamarati, em Ponta Porã-MS, fazendo um balanço dos potenciais das metodologias utilizadas em especial, a Cartografia Social, como instrumento de pesquisa ação junto à comunidade escolar e o território onde a escola está inserida.

## **A METODOLOGIA DA CARTOGRAFIA SOCIAL NA ESCOLA DO CAMPO.**

O uso recorrente da metodologia da Cartografia Social reflete um contexto epistemológico muito profícuo junto as lutas dos movimentos sociais do campo. Como aponta Fernandes (2005), os “movimentos sócios territoriais”, surgem da “espacialização das lutas”, na conquista sucessiva de territórios<sup>10</sup> de reforma agrária e implementação de políticas públicas para o campesinato, do qual o surgimento da Educação do Campo é também devedor.

A Cartografia Social enquanto proposta teórico-metodológica surge originalmente como instrumento de ação social pelo reconhecimento dos direitos territoriais por parte de populações tradicionais, como quilombolas, ribeirinhos, faxinalenses, entre outros. Com a descrição coletiva pelos membros da comunidade e o mapeamento das relações de pertença e dos limites de territórios tradicionais a cartografia torna-se uma documentação importante junto aos processos no Ministério

<sup>10</sup> O território, como especificidade geográfica, é um espaço construído histórica e socialmente no dia-a-dia, condicionado por identidades e pelo diálogo entre os atores sociais, a partir de uma intencionalidade. O território é um resultado e não um dado (Marschner, 2023)

Público para o reconhecimento e a defesa da permanência dessas populações em suas terras, quase sempre de uso comunal. (Almeida, 1989)

Assim, a Cartografia social é uma metodologia que permite caracterizar e interpretar a realidade comunitária- educativa de um grupo humano, que se fundamenta na participação, reflexão e compromisso dos agentes sociais implicados. É um ramo da Cartografia que elabora mapas sociais, que expressam a realidade de populações específicas. Os mapas são criados com a participação dessas comunidades e usados como instrumento de defesa de seus direitos.

No caso específico do subprojeto PRP Educação do Campo, essa metodologia passa a ser usada na defesa da Escola do Campo frente as ameaças de fechamento ou redução do número de estabelecimentos escolares pela nuclearização. A proposta de mapear as relações territoriais que a escola estabelece no assentamento, por meio da Cartografia Social, insere-se então no bojo dessas discussões, justamente por dar visibilidade ao vínculo territorial destes espaços educativos.

## **RELATO DA EXPERIÊNCIA**

Neste artigo serão mencionadas algumas experiências obtidas através de pesquisas realizadas na comunidade pertencente ao Assentamento Itamarati II – Ponta Porã, que resultaram confecção de mapas cartográficos que abordaram problemas sociais e características existentes no local, levantados por meio de entrevistas com residentes. Os dados adquiridos foram posteriormente apresentados e trabalhados em momentos distintos com estudantes e populares na escola estadual Nova Itamarati.

O assentamento Itamarati advém de terras que foram pertencentes ao Grupo Itamarati abrangendo uma extensão de 25.000 hectares de área. Possui lotes individualizados em pequenas áreas e os principais polos utilizados pela população para o abastecimento e a comercialização são as cidades de Ponta Porã e Dourados (Pereira et al., 2008).

A escola Estadual Nova Itamarati se localiza na rodovia MS-164, KM 45, no Assentamento Itamarati II, pertence ao município de Ponta Porã - MS. Das etapas do ensino que atente estão o ensino fundamental, ensino médio, anos iniciais, anos finais além das modalidades da educação de jovens e adultos (EJA) e educação do campo.

Para confecção dos mapas, seguindo a cartografia social, foi realizada uma pesquisa de Campo pelos estudantes residentes que pautou-se por um conjunto de indicadores elencados coletivamente. A formulação dos indicadores para pesquisa, por sua vez, partiram da percepção de

que o território é multi dimensional. Vale dizer, o território é composto por dimensões sociais, econômicas, ambientais e político-institucionais.

O roteiro de pesquisa, investigava, entre outros, pelos seguintes aspectos:

*População* - Quantas famílias? Como estão distribuídas (lotes, propriedades, tamanhos)? Há espaço considerando o crescimento das famílias (sucessão familiar)? Quantas famílias têm ensino superior e quantas trabalham como professores?

*O território físico* – Como é a infraestrutura e seu entorno? Quais são os trajetos do ônibus? Há dificuldades de transporte? Como é a qualidade das estradas?

*Dimensão política do Território* – Como é a história de conquista do território? Como foi a relação com os governos? Políticas públicas – onde elas acontecem, onde faltam, como são exigidas, como são controladas? Há acesso às políticas públicas (Pronaf, PAA e PNAE etc.)? Quem são as lideranças? O território é disputado pelos latifundiários que querem comprar ou arrendar terra? Existem associações, cooperativas, movimentos sociais, APOMS, Economia Solidária etc.?

*Dimensão do Meio ambiente* – Há uma reserva preservada? Há animais silvestres? Relatar se ocorrem os seguintes impactos socioambientais no território: Climático (Secas Prolongadas, Inundações, Extinção de Biomas e Nascentes); Relevo (Mineração, Agropecuária em Topo de Morro e Bordas de Chapadas); Solos (Voçorocas, Mineração, Desertificação, Poluição, Uso de Agrotóxicos, Perda da Fertilidade, Compactação); Biomas e/ou Vegetação (Monocultura, Desmatamento, Queimadas Mineração, Agropecuária, Exploração de Ecossistemas, APPs e Matas Ciliares); Hidrografia (rios e aquíferos) (Hidrelétricas, Problemas no Abastecimento de Água, Tratamento de Esgoto, Poluição da água, Uso de Agrotóxicos, Exploração de Matas Ciliares, Extinção de nascentes);

*Saúde* – Há problemas sanitários (lixo, agrotóxicos)? Localização dos postos de saúde são suficientes? As famílias ainda usam remédios naturais? Como está o acesso a água? Onde estão os poços? Há caixas d'água?

*Dimensão simbólico/cultural do território* - Quantos são os templos das igrejas evangélicas e católica? Há conflito por espaço (por exemplo através do som de alto falantes)? Há espaços para a juventude? Há espaços para a terceira idade? Há festas populares? Há trocas de sementes crioulas?-

*Dimensão econômica do território* – Há produção para consumo e para venda? Quem trabalha fora da aldeia (usina, colheitas)? Qual é o trabalho feminino e qual é o trabalho masculino? Há dependência de cestas básica? Há arrendamento de terras? Existem mercados consumidores dentro do território? Relate as relações de produção e comercialização do território; Com relação à produção, relate o que se produz (tipos de culturas), como se produz (monocultura, produção diversificada, agroecológica etc.) e as relações de trabalho envolvidas (familiar ou assalariadas);



Com relação a comercialização, descreva os mercados envolvidos (feira, agroindústria, supermercados etc.); Relate as principais dificuldades encontradas para a obtenção de renda para as famílias; Descreva as maiores dificuldades para a consolidação da produção agroecológica e a comercialização em mercados autônomos (sem os atravessadores); O que há de economia solidária: associativismo, cooperativismo, feiras livres, clubes de troca, Bancos da Economia Solidária?

*Dimensão educacional - Escola* - Estabelecer relações dessas questões com a escola; Como a escola se envolve nas questões do território? O currículo aborda essas questões? Que Possibilidades temos de desenvolver projetos com moradores do Assentamento Itamarati II

Dos problemas e informações obtidas encontram-se:

- 1- locais de estradas vicinais em estados precários,
- 2- áreas com desmatamentos,
- 3- presença de centros religiosos,
- 4- disposição irregular de lixo,
- 5- existência de queimadas,
- 6- utilização de agrotóxicos,
- 7- ocorrência de pesca predatória,
- 8- pontos de localização de pivôs,
- 9- aspectos locais sobre saúde,
- 10- espaços com reservas legais e 11- disposição dos lotes.

Em uma das etapas do projeto de pesquisa da residência pedagógica, que ocorreu na Escola Estadual Nova Itamarati, no dia 17/11/2023, os residentes desenvolveram atividades na feira de ciência da escola. No evento trabalhou-se com uma feira de sementes, juntamente com plantas medicinais, mudas de plantas nativas bem como, a apresentação de mapas cartográficos do Assentamento Itamarati II para pintura e outros mapas maiores confeccionados sobre papel manilha e colados em placas de isopor para serem marcados pelos visitantes com alfinetes identificando sua residência e apontando com legendas pré-confeccionadas os problemas existentes no entorno.

Antecedendo a feira de ciências da Escola Estadual Nova Itamarati ocorreu reuniões entre o professor coordenador da UFGD, professor preceptor e demais residentes para discussão, análise, organização e verificação dos dados já coletados.

Em outro momento discutiu-se quais metas, procedimentos, plano de trabalho, forma de execução, divisão de tarefas e objetivos a serem executados no dia da feira cultural por parte de todos.

No dia de realização da feira de ciências ocorreu separação de uma sala para a execução das atividades do projeto por parte da escola. Todos se empenharam para o preparo do ambiente para a

recepção dos visitantes com a finalização dos detalhes nos mapas cartográficos, organização das mesas e distribuição dos brindes destinados para os participantes no dia.

A figura 1 representa a atividade realizada em que os alunos inserem alfinetes no mapa localizando sua residência e colocam legendas ao redor identificando problemas no território.

**Figura 1** - Uso da cartografia social em feira de ciências.

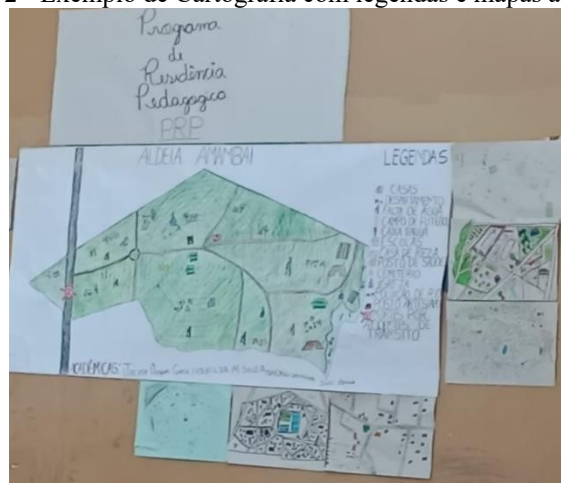


**Fonte:** Os autores (2024).

Como a feira cultural foi aberta a toda a comunidade, estavam presentes no evento pais, alunos, funcionários do ambiente escolar e residentes pertencentes ao Assentamento Itamarati I e II. À medida que as pessoas percorriam a escola as mesmas se deslocavam até a sala com os mapas cartográficos onde eram recebidas pelos residentes que as esclareciam sobre trabalho que estava sendo apresentado, deixando-os a vontade para comentarem.

Com os mapas cartográficos apresentados, os visitantes buscavam encontrar a localização de sua residência nos mesmos. Após identificação, as pessoas marcavam o local com um dos alfinetes, para a identificação da posição do seu domicílio e com os outros os problemas presentes no entorno de onde habitam, utilizando para isso legendas preparadas previamente.

Com os mapas cartográficos apresentados, os visitantes buscavam encontrar a localização de sua residência nos mesmos. Após identificação, as pessoas marcavam o local com um dos alfinetes, para a identificação da posição do seu domicílio e com os outros os problemas presentes no entorno de onde habitam, utilizando para isso legendas preparadas previamente.

**Figura 2** - Exemplo de Cartografia com legendas e mapas auxiliares.

**Fonte:** Os autores (2024).

As legendas continham os problemas identificados nos meses anteriores por meio das pesquisas realizadas com os moradores locais através de entrevistas em campo. Mapas menores impressos foram disponibilizados para que as crianças também pudessem localizar sua moradia nos mesmos e também realizar pinturas.

Durante a participação dos alunos, pais e visitantes nas atividades da feira de ciência ocorreram trocas de informações, relatos, sugestões e contribuições permitiram correções e aprimoramento do trabalho em andamento. Verificou-se que grande parte dos cidadãos apresentavam problemas sociais em comum no entorno de suas habitações, os quais acabam acarretando problemas que afetam individual e coletivamente toda a comunidade.

Dos dados levantados citados anteriormente destacam-se três principais sendo eles: os estados das estradas vicinais, o desmatamento e a utilização de agrotóxicos nos lotes. As vias sem pavimentação asfáltica apresentam porções em péssimo estado de conservação, o que compromete o deslocamento dos moradores dificulta o impede o trânsito de veículos, ônibus escolares e transporte de cargas prejudicando o escoamento de produtos e o acesso a diferentes recursos importantes.

O desmatamento de áreas de preservação está relacionado a diferentes fatores ambientais, políticos, sociais e econômicos. Áreas que deveriam estar conservadas sofrem ação antrópica comprometendo a biodiversidade local, poluição do solo, do ar, aumento de processos erosivos, proliferação de pragas e doenças e redução da produtividade agrícola.

A utilização de agrotóxicos causa danos ambientais locais e regionais visto que, durante a sua aplicação o mesmo é espalhado por vastas extensões por ação dos ventos e água das chuvas. O seu uso indiscriminado acarreta comprometimento da saúde dos moradores locais, mortandade de

animais domésticos e silvestres, contaminação das águas, do solo, volatilização e impacto em organismos não alvos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o uso da Cartografia Social, o grupo de residentes logrou um interessante trabalho de reconhecimento do território onde a Escola Nova Itamarati está inserida. Os estudantes seguem fazendo a discussão em sala dos dados cartografados visando provocar a discussão da relação escola comunidade. A expectativa dessa discussão é a proposição de projetos de ensino junto a comunidade.

Concluimos que o reconhecimento do espaço pela cartografia é uma metodologia de ensino - aprendizagem muito rica, oportunidade para pensar uma escola pesquisadora.

## REFERÊNCIAS

Almeida, A. W. B. Terras de preto, terras de santo, terras de índio -uso comum e conflito. Belém, **Cadernos do Naea**, n.10, p.163-96, 1989.

Fernandes, B. M. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista Nera**, Presidente Prudente: Unesp, ano 8, n. 6, p. 14 – 34, jan./jun. 2005.

Marschner, W. A natureza do espaço. Contribuições para pesquisa de territórios camponeses. In: **Revista RIET**, Dourados: ano 2, v.3, Jan. 2024

Pereira, A. C. B. et al. **O movimento dos trabalhadores sem terra**. Monografia. Ponta Porã, 2008.

## **CAPÍTULO XI - A CARTOGRAFIA SOCIAL EM ESCOLAS DO CAMPO E INDÍGENAS**

*Rodrigo Simão Camacho*  
*Orientador do PRP Educação do Campo*

*Graciela Alves Carminati*  
*Preceptora da Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Tertulina Martins de Oliveira*

*Tony Elias Lopes Ribas*  
*Preceptor da Escola Indígena Mbo Eroga Okara Poty - Escola Terreiro de Flores*

*Matheus de Souza Araujo*  
*Preceptor da Escola Estadual Paulo Eduardo de Souza Firmo*

### **INTRODUÇÃO**

O presente capítulo tem como objetivo descrever as etapas de trabalho desenvolvidas de pelos residentes do Programa de Residência Pedagógica (PRP) do subprojeto da Licenciatura em Educação do Campo em escolas do Campo e Indígenas de Mato Grosso do Sul.

A partir do PRP, estudantes da Educação Básica do Campo e Indígenas puderam ter contato com a sua realidade territorial, levantando problemas e propondo soluções em sua própria comunidade, por meio da metodologia crítica-participativa da Cartografia Social.

A metodologia do texto se dividiu nas seguintes partes. Primeiramente, fizemos uma discussão bibliográfica acerca do tema central, qual seja, a Cartografia Social em Sala de Aula. Posteriormente, descrevemos como a proposta se inicia, vai se consolidando até chegar em seu produto final, ou seja, um mapa do território onde as escolas encontram-se localizadas, construído coletivamente por meio da metodologia da Cartografia Social.

Por fim, explicamos como esse mapa foi inserido pedagogicamente na Escola Estadual do Campo Prof.<sup>a</sup> Tertulina Martins de Oliveira, localizada no Assentamento Santo Antonio, município de Itaquiraí – MS e na Escola Indígena Mbo Eroga Okara Poty - Escola Terreiro de Flores, localizada na Aldeia Rancho Jacaré, município de Laguna Carapã – MS.

Podemos concluir que o trabalho com cartografia social auxiliou residentes camponeses e indígenas no ensino superior (em formação docente inicial na Licenciatura em Educação do Campo) e estudantes camponeses e indígenas da Educação Básica, na reflexão crítica acerca da sua realidade socioterritorial, na construção da cidadania participativa e na proposição de soluções para a superação de problemáticas enfrentadas por estudantes camponeses e indígenas em seus próprios territórios.

## A CARTOGRAFIA SOCIAL E SUA UTILIZAÇÃO EM SALA DE AULA

A Cartografia Social é uma nova ferramenta de ensino e transformação social. Uma estratégia fundamentada na pesquisa-ação/participativa e seus princípios, que têm servido para desenvolver contribuições didáticas em escolas ou como instrumento do desenvolvimento territorial comunitário.

Trata-se de uma proposta conceitual e metodológica que permite construir um conhecimento integral junto ao “território” de origem dos estudantes envolvidos, utilizando conhecimentos técnicos e experienciais. Permite a construção do conhecimento de forma coletiva e participativa ao mesmo tempo em que dialoga com a perspectiva da cidadania e transformação social.

Reconhece que o conhecimento é, essencialmente, um produto socioterritorial, que se constrói num processo de relação, convivência e intercâmbio com os outros (sujeitos sociais) e destes com a multidimensionalidade de seu território (natureza, cultura, política, economia, educação, etc.)

A metodologia para a sua realização possui fundamentos conceituais da pesquisa-ação/participativa baseados no território como elemento fundamental e tem demonstrado grande ajuda e importância no diagnóstico participativo.

Segundo o professor Alfredo Wagner (2010), a Cartografia Social surge como uma nova ferramenta de transformação social. Atualmente, é utilizada como apoio em processos de organização comunitária através de um planejamento participativo, descentralizado e democrático, em que se dá importância à participação de todos os sujeitos locais.

A Cartografia social é um ramo da Cartografia, mas que elabora mapas sociais e não mapas técnicos de representação euclidianas, por isso, seu objetivo principal não é a precisão matemática medida em escalas, mas sim, expressar a realidade de suas populações e de seus territórios/territorialidades. Enfatiza menos o radical carto (mapa no sentido técnico) e mais o radical grafia (uso de uma linguagem gráfica). As representações aparecem em forma de rios, casas, hospitais, escolas, plantações, enfim, o que a comunidade julga importante (Seemann, 2003).

Trabalha com a caracterização dos territórios perpassando sua multidimensionalidade, mas também, os conflitos/disputas que se relacionam com apropriação social desses territórios cartografados. Neste contexto, os mapas criados são usados como instrumento de defesa de direito de seu povo territorializado naquele espaço ou que busca ainda se territorializar reivindicando sua demarcação (Seemann, 2003).

Esses mapas desenvolvidos são o resultado da representação do espaço percebido e vivido a partir da visão de mundo dos sujeitos, isso porque a representação da realidade não é separada da concepção que se tem dessa realidade a ser representada. Assim, trona-se a representação do

espaço/lugar vivido em seu cotidiano (Lefebvre, 1980), seja no campo ou urbano/cidade. Nesse sentido esses mapas...

[...] são considerados uma representação do mundo real visto através do olhar particular de um ser humano, passando pelo aporte cognitivo, pela visão de mundo e intencionalidades. Essa multiplicidade de sentidos que um mesmo “lugar” contém para seus moradores e visitantes está ligada, sobretudo ao que se denomina de imaginação criadora, função cognitiva que ressalta a fabulação como vetor a partir do qual todo ser humano conhece o mundo que habita. O espaço percebido pela imaginação não pode ser o espaço indiferente, é um espaço vivido. (KOZEL, 2007, p. 121, grifo nosso).

Dessa forma, a cartografia social na escola, permite observar se o estudante tem uma compreensão da ocorrência dos fenômenos e um dado território e, posteriormente, como consegue transpor essas informações para uma linguagem gráfica (Lopes; Ritcher, 2023).

Sendo assim, essa cartografia busca a representação gráfica do cotidiano do estudante vive no seu local de origem.

Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem geografia, pois, ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade, pelos bairros, constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios; vão formando, assim, especialidades cotidianas em seu mundo vivido e vão contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. (Cavalcante, 2002, p. 33, grifo nosso).

Portanto, a cartografia social pode estar atrelada tanto ao processo formal (escola) como não formal (saberes empíricos) de construção de saberes. Todavia, em ambos os casos, não se desvincula do território que o produziu.

## **TRABALHO DESENVOLVIDO NA ESCOLA ESTADUAL PROF.<sup>a</sup> TERTULINA MARTINS DE OLIVEIRA EM ITAQUIRAÍ-MS**

Durante as atividades desenvolvidas dentro da programação tivemos uma série de atividades relacionadas ao início do PRP. A primeira atividade foi dedicada ao conhecimento e compreensão do programa, que seria colaborar com a formação inicial dos professores da educação básica nos cursos de licenciatura, trazendo uma melhor inserção dos novos educandos na escola.

Os residentes em sua primeira contribuição e contato com as informações do projeto realizaram um relatório relacionado ao vídeo do evento de início do programa no dia 17 de dezembro de 2022. Posteriormente, os residentes desenvolveram uma síntese, dentre os textos apresentados, abordando a importância da formação específica de educadores do campo e indígenas, a forma e

conteúdo intrínseca e indissociável das relações sociais e o processo de transição da escola tradicional. Propostas para melhorar a Educação do Campo e Indígena e obter um bom diálogo entre escola e universidade.

Neste período, tivemos um encontro presencial com a finalidade de socialização e interação pessoal entre os preceptores e residentes, também dialogando sobre os textos produzidos pelos residentes, para que houvesse trocas de experiências entre as escolas analisando algumas características territoriais específicas.

Dentro das atividades presenciais, também foram feitas abordagens cartográficas demonstrando cada ambiente territorial ao qual cada residente estava inserido. Assim, finalizamos o primeiro encontro do projeto com o planejamento das atividades do próximo semestre.

Diante do planejamento realizado em encontro presencial a proposta para os residentes era a de produzir um relato, através de uma pesquisa de campo, enfocando o território onde reside e a escola, buscando informações sobre a população, o território físico, dimensão política, meio ambiente, saúde, dimensão econômica, educacional etc., além de fotografar o seu trajeto de ida à escola.

Tais informações se tornam de suma importância para compreensão das características e identidade da escola, sobre a comunidade e seu entorno e os possíveis problemas que podem ser tratados no processo de ensino e aprendizagem.

Através do trabalho de campo, a finalização das atividades do semestre era a de produção de um mapa cartográfico social do território onde se localiza a escola, enfatizando o máximo de informações possíveis.

Para a realização das atividades deste semestre os estudantes estavam divididos em grupos de Whats App onde as informações eram postadas de maneira coletiva e as orientações feitas de modo individual, e ao concluir, os relatórios eram enviados via e-mail para conferência.

Em sequência, ao retornarmos aos encontros presenciais (figura 1), foram feitas as abordagens dos problemas encontradas no território das escolas, por meio da pesquisa desenvolvida. Os resultados foram apresentados e explanados por meio dos mapas de cartografia social, em que cada estudante fez a abordagem de sua escola, tentando enfatizar a problemática social encontrada em cada assentamento que representa a comunidade escolar da escola do campo envolvida.



**Figura 1** – Encontro presencial de formação sobre cartografia social na UFGD.

Fonte: Autores, 2022.

Ao retornar para o próximo passo das atividades, a missão era levar este conhecimento de mapas para as salas de aula, no intuito de fazer com que os próprios estudantes montassem um esboço da sua própria cartografia social, demonstrando quais os problemas enfrentados dentro da sua unidade escolar, bem como nos territórios ao seu redor, sobretudo, dos assentamentos ou propriedade de origem dos estudantes.

As atividades desenvolvidas na Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Tertulina Martins de Oliveira, foram realizadas pelos estudantes do 1º ano do ensino médio. A sequência didática ocorreu da seguinte maneira. Primeiramente, refletimos acerca da importância de se estudar este tema. Foram abordados também as técnicas de produção de mapas da cartografia social, uma vez que os estudantes eram leigos neste assunto. Com material da própria escola, as atividades foram desenvolvidas ao longo de três aulas presenciais e, posteriormente, os detalhes foram adaptados nos períodos em casa.

Com essa atividade, os estudantes conseguiram abordar, com um olhar diferenciado, os problemas existentes no seu território, falando com conhecimento empírico sobre eles, uma vez que puderam esboçar de maneira diferente o que haviam detectado. Com isso, perceberam problemáticas como saneamento básico, como a coleta de lixo, por exemplo, que não é feita no assentamento, fazendo-se necessário a queima destes resíduos nos fundos dos lotes.

Dentre outros temas tratados, estava às dificuldades em chegar à escola, uma vez que as estradas estão sempre em más condições. Também, notaram a mudança da paisagem quando estavam em períodos de lavouras, onde ocorre o uso de agrotóxicos nas grandes plantações de monoculturas latifundiárias.

Enfim, os estudantes passaram a observar de maneira diferente seu território de vida, saindo das paredes das salas de aula e refletindo acerca dos problemas que acometem a sua realidade no campo.

## **DESCRIÇÃO DAS INSTRUÇÕES PARA A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA POR PARTE DOS RESIDENTES**

### **1º Parte: fazer um texto descrevendo os mapas**

Será importante que vocês façam uma descrição por escrito de como chegaram a essa representação cartográfica. Como obtiveram o desenho do território, seus limites, apontando desde quando essa delimitação está em vigor. Será importante alguma descrição em termos de extensão territorial, quilômetros quadrados ou hectares. Seria importante também a orientação dos mapas, não só nos pontos cardeais, mas também na orientação do pôr e nascer do sol e o sentido dos ventos e demais referências.

Em seguida, façam uma descrição de como foi feita a pesquisa para obter as informações que constam nessa cartografia: quais são as questões mais importantes, quando acontecem, com que frequência, quem são os informantes. Por exemplo, o registro das queimadas ou mesmo da falta de água. Coloquem isso em texto para acompanhar o mapa.

### **2ª parte: em sala de aula**

Com esse texto elaborado e o mapa convidem os estudantes a se localizarem, colocarem a sua casa dentro do mapa (usem ícones e legendas pré-elaboradas) e acrescentar também problemas que identificam no entorno de suas casas e no território (usem ícones e legendas pré-elaboradas e criem com os estudantes novos ícones, se necessário). Para que o trabalho renda mais podem convidar os estudantes para que façam grupos por vizinhança, para aí decidirem o que vão cartografar.

### **3ª parte: envolvimento da escola**

A partir desta dinâmica, convidem para, na próxima aula, fazer uma discussão com o professor da disciplina sobre que ações / projetos a escola poderia desenvolver para enfrentar os

problemas registrados no mapa. Registrem as propostas, identificando atores responsáveis, recursos e prazos de execução. Ao final, procurem reunir ao redor do mapa, em cartazes todas as propostas.

#### **4ª parte: Registro do processo no formato de plano de ensino**

No mesmo formato usado para estágio, registre todo processo como um plano de ensino.

#### **5ª parte: Recomendações**

a-Antes de levar para a sala fotografem o mapa para o caso de danificar. Se possível trabalhem com uma cópia. Não esqueçam de fazer fotografias de todo o processo e de fazer o registro também das manifestações dos estudantes sobre os problemas do território. Registrem com fotos o resultado final, e se possível, manifestações gravadas e/ou em vídeo.

b- Considerem a pergunta geradora: O que o trabalho com os mapas aponta sobre a relação da escola com o território (aldeia/assentamento)?

#### **6ª parte: Resultado Final**

O Mapa final de cartografia social da Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Tertulina Martins De Oliveira pode ser visto na figura 2:

**Figura 2** – O Mapa final de Cartografia Social da Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Tertulina Martins De Oliveira.



Fonte: Autores, 2023.

## **O TRABALHO DE CARTOGRAFIA SOCIAL REALIZADA NA ESCOLA INDÍGENA OKARA POTY, ALDEIA RANCHO JACARÉ, LAGUNA CARAPÃ-MS**

### **Objetivos**

- Investigar os problemas ambientais existentes no Tekoha Rancho Jacaré;
- Pesquisar sobre a luta e a conquista do Território Indígena Rancho Jacaré;
- Elaborar um mapa de cartografia social do Tekoha Rancho Jacaré a partir da pesquisa feita na Escola Okara Poty;
- Apresentar à comunidade resultados das pesquisas realizadas pelos acadêmicos;
- Realizar um estudo com os estudantes sobre a cartografia do Tekoha, esclarecendo os problemas encontrados e, em conjunto, levantar hipóteses para possíveis soluções.

### **METODOLOGIA**

O presente trabalho apresenta etapas desenvolvidas pelos residentes do Programa Residência Pedagógica (P.R.P.), da Escola Okara Poty e levantamentos de problemáticas existentes a comunidade. No primeiro momento, foi realizado um encontro para esclarecer o intuito do projeto e dividir tarefas, onde cada acadêmico ficou responsável por pesquisar um dos temas: Levantamento populacional da comunidade; Pesquisa em campo sobre as problemáticas existentes na aldeia: Saneamento básico; Focos de incêndio; Resíduos Sólidos; Poluição das nascentes por agrotóxicos; Pesquisa sobre a origem do Tekoha; Noções de cartografia.

O segundo encontro, iniciou-se com uma discussão sobre os resultados das pesquisas, em que os acadêmicos apresentaram as dificuldades relatadas pelos entrevistados. Após a conversa, um dos residentes ficou responsável para digitar os pontos abordados pelo grupo, e assim dar início ao artigo.

Já no terceiro momento, os acadêmicos, junto com um grupo de estudantes, iniciaram a confecção do mapa da aldeia, com base nas diretrizes abordadas no início pelo preceptor, com foco na geografia do Tekoha e nos locais onde se encontram as casas, igrejas, caixas d'água, posto de saúde, escola, etc.

A produção do mapa foi realizada em várias etapas, com o rodízio dos acadêmicos ao longo dos meses. Durante o desenvolvimento do trabalho compareceu o professor Rodrigo Camacho na Escola Okara Poty, para orientar o grupo, sanando as dúvidas e direcionando os rumos a serem seguidos para finalização do mapa.

No próximo encontro, reuniu-se todos os residentes e o preceptor para finalizar o mapa e o artigo, para na semana posterior, realizar a apresentação do desenvolvimento do trabalho aos professores orientadores Rodrigo Camacho e Walter Marschner, do P.R.P, em Dourados-MS.

Na sequência dos dias, foram realizadas outras reuniões na escola para corrigir pontos que os orientadores apontaram como possíveis de avançar, e acrescentar alguns ícones à legenda do mapa.

No mês de novembro a coordenadora do PRP Cintia Melo e o professor Rodrigo Camacho, fizeram uma visita à escola e na oportunidade os residentes e o preceptor realizaram a apresentação do trabalho de cartografia à comunidade e aos estudantes do 5º ao 9º ano do ensino fundamental (conforme figura 3).

Os residentes relataram sobre suas pesquisas, passando aos presentes o histórico das lutas para a conquista do território e apontaram os problemas que são vivenciados atualmente pela comunidade.

Por fim, foi realizado no anfiteatro da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), a reunião dos grupos participantes do programa para apresentação dos trabalhos.

**Figura 3** – Apresentação do Mapa de Cartografia Social para a Comunidade Rancho Jacaré



Fonte: Autores, 2023.

Pessoas entrevistadas no trabalho de campo: Moradores que fizeram parte da conquista do Território Indígena Rancho Jacaré e agentes de saúde: Ricardo Cavalheiro; Onorio Aquino; Martina Nunes; Rosinéia Fernandes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cartografia social é uma ferramenta pedagógica fundamental para que o estudante compreenda de maneira crítica e participativa o território onde vive, conhecendo as características

econômicas, físicas, políticas, culturais, educacionais etc. Podendo assim, entender as modificações feitas pela ação humana e suas consequências.

É também muito importante para o ensino e aprendizagem interdisciplinar, visto que contribui para a representação e construção dos espaços sociais vividos. Seu ensino é de suma importância, pois desperta a percepção espacial e social, levando o estudante a entender o meio e a sociedade em que vive.

Por isso, este conhecimento deve ser trabalhado com os estudantes, desde o início do ensino fundamental, acompanhando-o, gradativamente, até o término do ensino médio.

Os saberes que o estudante traz para a escola, do seu meio socioterritorial onde vive, devem ser utilizados e aprimorados pelo professor com atividades e conteúdo que propiciem aquisição de novos conhecimentos em diálogo com os conhecimentos técnico-científicos.

Em razão disso, é indispensável que o professor aprimore sempre seus conhecimentos cartográficos, buscando práticas pedagógicas para transmiti-las com responsabilidade.

É necessário fazer com que esses estudantes tenham uma visão crítica e possam ter conhecimentos concretos sobre os problemas enfrentados pela sua comunidade.

O estudo da cartografia social, trouxe para os estudantes, acadêmicos e a comunidade, de modo geral, uma ferramenta fundamental para entender as problemáticas que envolve o território onde vivem, e com isso, identificar os problemas econômicos, sociais e ambientais e, dessa forma, auxiliar na busca de hipóteses possíveis para amenizar essas consequências junto ao poder público e a comunidade.

## REFERÊNCIAS

Almeida, A. W. B. **Nova cartografia social da Amazônia**. Disponível em: [http://www.novacartografiasocial.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5:joomla-license-guidelines&catid=25:apresentacao](http://www.novacartografiasocial.com/index.php?option=com_content&view=article&id=5:joomla-license-guidelines&catid=25:apresentacao). Acesso em: 08 mai. 2011.

Archela, R. S et al. **O lugar dos mapas mentais na representação do lugar**. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/geografia/v13n1eletronica/7.pdf>.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

Domingos da Silva, E.; Monteiro Júnior, I. R. Cartografia social e mapa mental: um olhar complexo no ensino de geografia. **Geoconexões**, [S. l.], v. 1, n. 15, p. 176–196, 2023. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/geoconexoes/article/view/14645>. Acesso em: 9 ago. 2023.

EDUCAMUNDO: **Além dos mapas tradicionais**: a cartografia social e defesa de direitos. Disponível em: <https://www.educamundo.com.br/blog/cartografia-social>.

Kozel, S. Mapas mentais – uma forma de linguagem: perspectivas metodológicas. In: Kozel, S. [et al.] (orgs.). **Da percepção e cognição à representação**: reconstrução teórica da Geografia Cultural e Humanista. São Paulo: Terceira Margem; Curitiba: NEER, 2007, p.114-38.

Lefebvre, H. **La vida cotidiana en el mundo moderno**. Madri: Alianza Editorial, 1980.

Lopes, A. R. C.; Richter, D. A construção de mapas mentais e o ensino de geografia: articulações entre o cotidiano e os conteúdos escolares. Revista Territorium Terram. **Revista Territorium Terram**. Disponível em: ufsj.edu.br.

Seemann, J. Mapas, mapeamentos e a cartografia da realidade. **Revista Geografares**, Vitória, n. 4, 2003.

## **SOBRE OS ORGANIZADORES**

### **ADEMIR DE SOUZA PEREIRA**

Pós-doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), doutor em “Educação para a Ciência” pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp/Bauru), mestre em Ensino de Ciências com área de concentração em Ensino de Química pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), licenciado em Química pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). É docente do Curso de Licenciatura em Química, do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da UFGD e do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências (UFMS). É orientador do subprojeto PRP de Química da UFGD. E-mail: [ademirpereira@ufgd.edu.br](mailto:ademirpereira@ufgd.edu.br). Id Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6682304697461367>. Id Orcid: 0000-0002-3635-7349

### **CINTIA MELO DOS SANTOS**

Doutora em Educação Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestre em Educação Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), licenciada em Matemática pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente da Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia (FACET) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). É coordenadora institucional do PRP/UFGD. E-mail: [cintiasantos@ufgd.edu.br](mailto:cintiasantos@ufgd.edu.br). Id Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5224534008264568>. Id Orcid: 0000-0003-2121-3120

### **WALTER MARSCHNER**

Possui graduação em Teologia pela Escola Superior de Teologia (1991), graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Palmas (1998) e doutorado em Sociologia -pela Universität Hamburg - Alemanha (2005). É Professor Associado da Universidade Federal da Grande Dourados UFGD no curso Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade Intercultural Indígena - FAIND. Professor do Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFGD. Professor do Programa de Pós-graduação Educação e Territorialidade. Pesquisador da FUNDECT - Fundação de Apoio ao Ensino, Ciência e Tecnologia do MS junto a assentamentos e comunidades rurais do MS. Atuou também como cooperador de desenvolvimento do Serviço de Desenvolvimento das Igrejas Protestantes da Alemanha (EED - Evangelisch Entwicklungsdienst) - em projetos de desenvolvimento sustentável de territórios rurais. Áreas de pesquisa: educação do campo, desenvolvimento territorial, movimentos sociais e agricultura familiar. E-mail: [walmars@ufgd.edu.br](mailto:walmars@ufgd.edu.br). Id Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2885184348298613>. Id Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7912-0341>



## **SOBRE OS AUTORES**

### **ADEMIR DE SOUZA PEREIRA**

Doutor em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp/Bauru), mestre em Ensino de Ciências com área de concentração em Ensino de Química pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), licenciado em Química pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Docente da Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia (Facet) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: [ademirpereira@ufgd.edu.br](mailto:ademirpereira@ufgd.edu.br). Id Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6682304697461367>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3635-7349>.

### **ADRIANA APARECIDA PINTO**

Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp/SP). Mestre em Pós-graduação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp/SP). Graduada em Pedagogia na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp/SP). Docente da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). É docente orientadora do PRP de História. E-mail: [adrianaaparecida@ufgd.edu.br](mailto:adrianaaparecida@ufgd.edu.br). Id Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8878108728944572>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6496-3744>.

### **ALISON IWAZAKI FREIRES**

Mestre em Educação Científica e Matemática pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Licenciado e Bacharel em Química pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). É preceptor do PRP de Química na Escola Estadual Floriano Viegas Machado. E-mail: [alison.iwazaki@gmail.com](mailto:alison.iwazaki@gmail.com). Id Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4553813637654134>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-7631-979X>

### **BRUNA MARQUES DUARTE**

Doutoranda do programa em Educação para a Ciência e Matemática (UEM). Mestre Formação Docente Interdisciplinar (Unespar/Paranavaí). Possui graduação em Ciências Licenciatura Plena pela Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranavaí (2009) em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional e Física pelo Centro Universitário Grande fortaleza. Atualmente é professora da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. E-mail: [brunamd88@gmail.com](mailto:brunamd88@gmail.com). Id Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7237406150714469>. Id orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0146-7502>.

### **BRUNO COSTA PONCIANO**

Professor de Educação Física da rede municipal de educação e do Estado do município de Dourados-MS. Preceptor do PRP Educação Física/Pedagogia pela Escola Estadual Floriano Viegas Machado. E-mail: [brunoponciano09@hotmail.com](mailto:brunoponciano09@hotmail.com)  
Id Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6748707613544970>. Id Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-5372-8834>

**BRUNO JOSÉ RODRIGUES FRANK**

Doutor em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina. Mestre em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina. Graduado em Geografia pela UEL. Docente da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). É docente orientador do PRP interdisciplinar em Geografia/Sociologia. E-mail: [brunofrank@ufgd.edu.br](mailto:brunofrank@ufgd.edu.br). Id Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8860009243597230>. Id Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7988-3894>.

**CAMILA GABRIELE OLIVEIRA**

Residente do PRP Educação Física/Pedagogia na Escola Municipal Avani Cargnelutti Fehlauer, discente do curso de Educação Física do 8º semestre. E-mail: [kamilagabriele2807@gmail.com](mailto:kamilagabriele2807@gmail.com). Id Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8805405995205516>. Id Orcid: <http://orcid.org/0009-0007-1754-8733>.

**CAMILA RIBOLI RAMPAZZO**

Doutora e mestre em Geografia pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – (UNESP/Presidente Prudente). Graduada em Geografia, licenciatura e bacharelado, pela mesma instituição. Docente da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados - FCH/UFGD e do Programa de Pós-graduação em Ensino de Geografia em Rede Nacional - PROFGEO. É docente orientadora do PRP interdisciplinar Geografia/Sociologia. E-mail: [camilarampazzo@ufgd.edu.br](mailto:camilarampazzo@ufgd.edu.br). Id Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7595669314721739>. Id orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3250-9146>.

**CAMILA SOUZA BRUM**

Mestra em Recursos Naturais pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Especialista em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Graduada em licenciatura em Química pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). É preceptora do PRP de Química e docente da Escola Estadual Vilmar Vieira de Matos. E-mail: [camilasbrum@hotmail.com](mailto:camilasbrum@hotmail.com). Id Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4125610158541438>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4931-2086>.

**CAROLINE ANDRESSA MOMENTE MELO**

Mestra em Sociologia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Especialista em Ensino de Sociologia no Ensino Médio, pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Licenciada e Bacharela em Ciências Sociais, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). É preceptora do PRP interdisciplinar em Geografia/Sociologia pela Escola Estadual Presidente Vargas. E-mail: [momentemeloc@gmail.com](mailto:momentemeloc@gmail.com). Id Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5708702215024290>. Id Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8980-3031>.

**CINTIA MELO DOS SANTOS**

Doutora em Educação Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestra em Educação Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), licenciada em Matemática pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente da Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia (FACET) da Universidade Federal da Grande Dourados

(UFGD). E-mail: [cintiasantos@ufgd.edu.br](mailto:cintiasantos@ufgd.edu.br). Id Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5224534008264568>. Id Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2121-3120>.

### **DIEGO MARQUES DA SILVA MEDEIROS**

Doutor e mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas pela mesma instituição. Docente do curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Ciências Biológicas e Ambientais e do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). É docente orientador do PRP Biologia. E-mail: [diegomarques@ufgd.edu.br](mailto:diegomarques@ufgd.edu.br). Id Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4147363074561074>. Id Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6660-1245>.

### **ELÂINE DA SILVA LADEIA**

Doutora em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mestre em Agricultura Tropical e licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). É docente do Curso de Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena e do Programa de Pós-graduação em Educação e Territorialidade - PPGeT/FAIND/UFGD. É docente orientadora do PRP Intercultural Indígena. E-mail: [elaineladeia@ufgd.edu.br](mailto:elaineladeia@ufgd.edu.br). Id Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9438813972554110>. Id Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7304-8553>.

### **FLÁVIA DOMINGOS GABRIELA SILVA**

Doutora e mestra em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Federal do ABC (UFABC). Licenciada em Geografia pela UFG. Docente da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados - FCH/UFGD. É docente orientadora do PRP interdisciplinar em Geografia/Sociologia.

E-mail: [flaviadsilva@ufgd.edu.br](mailto:flaviadsilva@ufgd.edu.br). Id Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0936532573252471>

Id Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6381-0401>.

### **GISELY DE JESUS ALMEIDA**

Graduada em Educação Física pelo Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN). Professora de Educação Física da rede municipal de educação do município de Dourados-MS. Preceptora do PRP Educação Física/Pedagogia pela escola Escola Municipal Avani Cargnelutti Fehlauer. Email: [dgiselyalmeida@hotmail.com](mailto:dgiselyalmeida@hotmail.com). Id Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1690653844265605>. Id Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5597-7797>.

### **GLAUCIA APARECIDA FERREIRA DE ASSUNÇÃO**

Professora de Pedagogia da rede municipal de educação do município de Dourados-MS. Preceptora do PRP Educação Física/Pedagogia pela Escola Municipal Aurora Pedroso Camargo. Email: [glauCIAassuncao83@gmail.com](mailto:glauCIAassuncao83@gmail.com). Id Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6453522916882025>

Id Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-1251-6377>.

**GRACIELA ALVES CARMINATI**

Licenciatura Plena em Química; Segunda Licenciatura em Matemática; Segunda Licenciatura em Física. Preceptora da Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Tertulina Martins de Oliveira. Email: [gracarminatti@hotmail.com](mailto:gracarminatti@hotmail.com). Id Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6413503654151033>. Id Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-6358-8200>.

**HAROLDO MARQUES GONÇALVES**

Doutor em Química pelo Instituto de Química da Universidade Estadual Paulista (IQ-UNESP). Mestre em Química pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Licenciado em Química pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Docente da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul - SED/MS. Email: [profhmarques100@gmail.com](mailto:profhmarques100@gmail.com). Id Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3715732737053023>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9988-0196>

**JACQUELINE DA SILVA NUNES**

Doutora em Educação pela Universidade da Grande Dourados (UFGD). Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Recreação e Lazer pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Letras - Português/Inglês pela Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FLM/PR), em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e em pedagogia pela Centro de Ensino Superior de Maringá (UNICESUMAR/PR). Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Email: [jacquelinenunes@ufgd.edu.br](mailto:jacquelinenunes@ufgd.edu.br). Id Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7033571447078404>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9430-7860>

**LARA MARIA DA SILVA OLIVEIRA**

Licencianda em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Residente do PRP Biologia. E-mail: [laraom425@gmail.com](mailto:laraom425@gmail.com). Id Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4265618842524603>.

**LAURA NIZ DOS REIS**

Discente do curso de Educação Física do 8º semestre. Residente do PRP Educação Física/Pedagogia na Escola Estadual Floriano Viegas Machado. E-mail: [laura.reis025@academico.ufgd.edu.br](mailto:laura.reis025@academico.ufgd.edu.br). Id Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9019350384193739>. Id orcid: <https://orcid.org/0009-0005-1239-4304>

**LEANDRO DARC**

Preceptor do subprojeto Licenciatura do Campo. Mestre em biologia geral - bioprospecção pela UFGD E-mail: [darc\\_leandro22@gmail.com](mailto:darc_leandro22@gmail.com) Id Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6287286925273159>

**LUIS HENRIQUE DIAS ROCHA**

Mestre e licenciado em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Preceptor pela Escola Estadual Presidente Tancredo Neves. E-mail: [luis.profgeo10@gmail.com](mailto:luis.profgeo10@gmail.com). Id Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8286029570321616>. Id Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6386-7056>.

**MARIA ALICE MENEZES DE OLIVEIRA**

Licencianda em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Residente do PRP Biologia. E-mail: [eualice26@gmail.com](mailto:eualice26@gmail.com). Id Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1036660206491808>.

**MATEUS VINÍCIUS TELES LIMA**

Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Participou como bolsista pela Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), atualmente é bolsista pela Capes no PRP de Biologia. E-mail: [mteles335@gmail.com](mailto:mteles335@gmail.com). Id Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8079449621014359>.

**MATHEUS HENRIQUE FERREIRA DE OLIVEIRA**

Licenciando em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Residente do PRP Biologia. Email: [matheushenriq01@gmail.com](mailto:matheushenriq01@gmail.com).

**MATHEUS DE SOUZA ARAUJO**

Licenciado em Educação do Campo, na área de Ciências da Natureza. Preceptor da Escola Estadual Paulo Eduardo de Souza Firmo, pelo PRP Educação do Campo. Email: [matheusaraujohjki@hotmail.com](mailto:matheusaraujohjki@hotmail.com). Id Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1017691399195193>. Id Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-7522-5249>

**NICOLE PEREIRA MARTINS DE LIMA**

Licencianda em Química pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Residente do PRP Química. Email: [nicolepereira1804@gmail.com](mailto:nicolepereira1804@gmail.com). Id Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5112226003981552>. Id Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0448-5861>

**PEDRO HENRIQUE FREITAS DE ALMEIDA**

Licenciando em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Residente do PRP Biologia. Email: [pedrobio2020@gmail.com](mailto:pedrobio2020@gmail.com).

**RENATO SOUZA DA CRUZ**

Mestrando de pós-graduação em Recursos Naturais e Sustentabilidade (PPGRNS-SH), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Possui Especialização em Educação Ambiental, Educação do Campo e Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade São Luiz. Licenciado em Ciências Biológicas pela Faculdade de Ensino superior de São Miguel do Iguazu (FAESI). Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Unicesumar. Atualmente é professor e coordenador pedagógico no Colégio Estadual Indígena Teko Nemoingo. É colaborador do PRP Licenciatura Intercultural Indígena da UFGD. E-mail: [renato.smi2014@hotmail.com](mailto:renato.smi2014@hotmail.com)  
Id Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1851654346522110>. Id Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-2861-1249>.

**RHUAN GUILHERME TARDO RIBEIRO**

Doutor em Educação para Ciências e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Especialista em Educação do Campo, Educação Especial Inclusiva, Metodologia de Matemática e Física, pela Faculdade São Luiz. Licenciado em Matemática, pela Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguaçu (FAESI). Licenciado em Física pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Professor do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Faculdade Intercultural Indígena - FAIND da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente do Programa de Educação e Territorialidade (UFGD) e colaborador no Programa em Ensino (UNIOESTE). É orientador do Programa de Residência Pedagógica do curso de Licenciatura Intercultural Indígena (PRP). E-mail: rhuaribeiro@ufgd.edu.br. Id Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7697491419273335>. Id Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8514-6345>.

**RODRIGO NOVAIS DE MENEZES**

Mestre em Antropologia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Especialista em Cultura e História dos Povos Indígenas (UFMS) e especialista em Educação: Conteúdos e Métodos pela Universidade Cândido Mendes. Graduado em Ciências Sociais Licenciatura e Bacharelado pela mesma instituição. Graduado em Pedagogia. É preceptor de PRP de Geografia/Sociologia pela Escola Estadual Menodora Fialho de Figueiredo. E-mail: rodrigonovais-m@hotmail.com  
Id Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0795800138455533>. Id Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1140-9974>

**RODRIGO SIMÃO CAMACHO**

Educador Freireano, pós-doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Presidente Prudente). Mestre e licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Desde 2015 é Professor do Magistério Superior no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC) e na Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Atua como docente permanente no Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação e Territorialidade (PPGET/FAIND/UFGD) e nos Programas de Pós-Graduação em Geografia na Faculdade de Ciências Humanas (FCH/UFGD) e na UFMS campus de Três Lagoas. Email: rodrigocamacho@ufgd.edu.br  
Id Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7322139080274143>. Id Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3826-6248>

**TATIANI GARCIA NEVES**

Doutora e mestra em Educação Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Especialista em Educação Matemática pela Faculdade Iguaçu. Licenciada em Matemática pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professora efetiva da Educação Básica, área de Matemática, na Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS e professora Colaboradora na UNIGRAN EAD no curso de Matemática. E-mail: tatianigarcianeves@gmail.com. Id Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7127764400662422>. Id Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1518-2156>.

**TONY ELIAS LOPES RIBAS**

Licenciado em Pedagogia. Preceptor da Escola Indígena Mbo Eroga Okara Poty - Escola Terreiro de Flores, pelo PRP Educação do Campo.  
Email: tonyribas\_@outlook.com. Id Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2177534193805494> Id Orcid:

**VÂNIA DE FATIMA TLUSZCZ LIPPERT**

Doutoranda em Educação para a Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UEM). Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Graduada em Ciências com Habilitação em Matemática pela Universidade do Oeste Paulista. Professora - Secretária de Educação do Estado do Paraná. Colaboradora do PRP Licenciatura Intercultural Indígena. E-mail: vanialippert@gmail.com. Id Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3228616588102507>. Id Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3986-7640>

**VINÍCIUS MANTOLVÃO MELO ZOFFOLI DE AGUIAR**

Discente do curso de Educação física do 8º semestre. Residente pela Escola Municipal Aurora Pedroso Camargo. E-mail: vinizoff@gmail.com. Id Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9284258224211761>. Id Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-5983-650X>

**WALTER MARSCHNER**

Possui graduação em Teologia pela Escola Superior de Teologia (1991), graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Palmas (1998) e doutorado em Sociologia -pela Universitat Hamburg - Alemanha (2005). É Professor Associado da Universidade Federal da Grande Dourados UFGD no curso Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade Intercultural Indígena - FAIND. Professor do Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFGD. Professor do Programa de Pós-graduação Educação e Territorialidade. Pesquisador da FUNDECT - Fundação de Apoio ao Ensino, Ciência e Tecnologia do MS junto a assentamentos e comunidades rurais do MS. Atuou também como cooperador de desenvolvimento do Serviço de Desenvolvimento das Igrejas Protestantes da Alemanha (EED - Evangelisch Entwicklungsdienst) - em projetos de desenvolvimento sustentável de territórios rurais. Áreas de pesquisa: educação do campo, desenvolvimento territorial, movimentos sociais e agricultura familiar. E-mail: walmars@ufgd.edu.br. Id Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2885184348298613>. Id Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7912-0341>.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Avaliação, 11, 17, 20, 32, 50, 52, 77, 84, 92, 93, 95, 98, 102, 135

### C

Campo 5, 13, 17, 18, 19, 23, 25, 31, 32, 38, 46, 47, 48, 49, 53, 56, 57, 58, 59, 65, 66, 67, 80, 83, 84, 111, 113, 121, 146, 147, 149, 152, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 166, 172

Cartografia Social, 5, 13, 54, 55, 56, 147, 148, 153, 155, 156, 161, 163

Cultural, 5, 10, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 61, 62, 66, 68, 69, 70, 73, 74, 87, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 121, 124, 125, 126, 127, 130, 137, 141, 150, 151

### D

Diversidade, 5, 12, 19, 47, 50, 51, 52, 55, 62, 66, 68, 69, 79, 115, 117, 118, 126, 147

### E

Educação do campo, 80, 146

Empírica/o, 10, 28, 29, 30, 31, 32; 38; 35, 44

Étnica, 10, 49, 51, 52, 62, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 80, 112, 140

Experimentação, 28, 36, 37, 38, 39, 43, 58

Experimentais, 11, 43, 99, 100, 101

Experimental, 97, 98, 100

### F

Formação, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 36, 42, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 76, 77, 78, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 97, 98, 99, 100, 103, 104, 107, 108, 109, 111, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 125, 127, 129, 133, 134, 135, 137, 140, 142, 143, 144, 146, 155, 157, 158, 159

### G

Guarani, 11, 71, 72, 76, 80, 81, 82, 87, 109, 110, 111, 112, 114, 140

### I

Identidade, 5, 10, 16, 17, 23, 46, 47, 49, 52, 53, 65, 68, 69, 70, 79, 116, 117, 124, 137, 146, 158

Inclusão, 4, 10, 12, 21, 68, 70, 104, 107, 123, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144

Inclusiva, 5, 11, 13, 73, 101, 104, 107, 115, 116, 117, 118, 134, 136, 140, 142, 144, 145



Indígena, 12, 19, 51, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 79, 80, 82, 83, 86, 87, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 115, 117, 118, 140

Indígena, 15, 18, 19, 76, 78, 84, 86, 139

Interdisciplinar, 10, 66, 86, 100, 164, 167, 168, 169

## **K**

Kaiowá, 11, 70, 71, 72, 76, 80, 80; 81, 82; 87; 89, 90, 109, 110, 111, 112; 114

Lúdica, 10, 40, 141; 142

## **M**

Museu/Museal, 12; 121, 122, 123, 125; 127, 128; 129

## **P**

Pluralidade, 50, 51, 67, 79, 113, 115, 119

Prática, 3, 5, 9, 11, 12, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 46, 49, 56, 57, 58, 66, 77, 78, 84, 85, 86, 89, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 101, 118, 122, 123, 124, 133, 135, 137, 141, 143, 145, 146, 147

## **R**

Relato, 9, 11, 12, 57, 91, 95, 144, 147, 158

Relato de experiência, 11, 12, 91, 95

Reunião, 59, 99, 101, 163

Reuniões, 92, 93, 95, 96, 104, 135, 151, 163

## **T**

Teórico/teórica, 9, 12, 19, 24, 30, 32, 36, 38, 39, 40, 43, 44, 46, 53, 56, 60, 65, 77, 93, 95, 121, 123, 133, 135, 147, 148

Território, 13, 57, 89, 110, 124, 147, 149, 150, 151, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164

ISBN 978-655376320-3



9

786553

763203