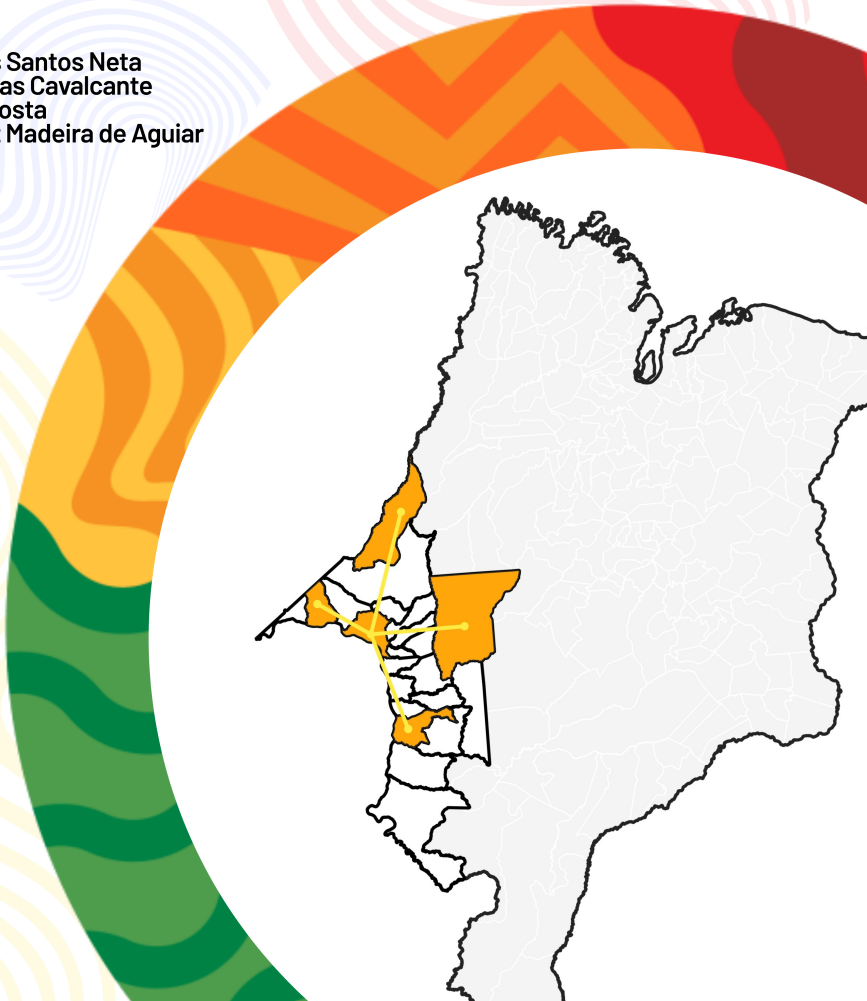
CAMINHOS DO SERTÃO

Vivências e experiências na formação de professores na Região Tocantina do Maranhão

Organizadoras:
Elza Ribeiro dos Santos Neta
Márcia Suany Dias Cavalcante
Diana Barreto Costa
Gilvânia Queiroz Madeira de Aguiar



Elza Ribeiro dos Santos Neta
Márcia Suany Dias Cavalcante
Diana Barreto Costa
Gilvânia Queiroz Madeira de Aguiar
Organizadoras

CAMINHOS DO SERTÃO

VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO

EDITORA UEMASUL
2026

Todos os direitos reservados à Editora UEMASUL. É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, desta publicação.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade dos autores.

Projeto Gráfico: Editora UEMASUL
Catalogação na publicação Seção de Catalogação e Classificação.

C183 Caminhos do sertão

Caminhos do sertão: vivências e experiências na formação de professores na região tocantina do Maranhão / Organização de Elza Ribeiro dos Santos Neta, Márcia Suany Dias Cavalcante, Diana Barreto Costa [et al.]. – Imperatriz: EDUEMASUL, 2026.

159 p. ; il.

ISBN 978-65-89274-51-3

1. Ensino superior. 2. Interiorização do ensino. 3. Formação docente. 4. Desenvolvimento institucional. I. Aguiar, Gilvânia Queiroz Madeira de, org. II. Título.

CDU 378

Ficha elaborada pelo Bibliotecário: **Mateus de Araújo Souza CRB13/955**

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL
Reitora
Profa. Dra. Luciléa Ferreira Lopes Gonçalves
Vice-reitor
Prof. Dr. Jorge Diniz de Oliveira
Pró-Reitora de Gestão e Sustentabilidade Acadêmica
Prof. Dra. Márcia Suany Dias Cavalcante
Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
Prof. Dr. Allison Bezerra Oliveira
Pró-Reitor de Planejamento e Administração
Prof. Dr. José Sérgio de Jesus Salles
Pró-Reitor de Extenção e Assistência Estudantil
Prof. Dr. José Milton Lopes Pinheiro
Pró-Reitor de Gestão de Pessoas
Prof. Dr. Bruno Lucio Meneses Nascimento
Pró-Reitor de Infraestrutura
Prof. Dr. Wilson Araújo da Silva

Organizadoras
Profa. Dra. Elza Ribeiro dos Santos Neta
Profa. Dra. Márcia Suany Dias Cavalcante
Profa. Dra. Diana Barreto Costa
Profa. Dra. Gilvânia Queiroz Madeira de Aguiar

Conselho Editorial
Profa. Dra. Camila Brito Collares da Silva
Profa. Dra. Andrea Ferraz Silva Pereira
Prof. Dr. Bruno Maia Halley
Prof. Dr. Caleb da Silva Araujo Campelo
Profa. Dra. Carla Melli Tambarussi
Prof. Dr. Diego Carvalho Viana
Profa. Dra. Gilvânia Queiroz Madeira de Aguiar
Profa. Dra. Josiéli Demetrio Siqueira
Profa. Dra. Leisa Aparecida Gviasdecki de Oliveira
Profa. Dra. Luciana Oliveira dos Santos
Profa. Dra. Luciene Santana Ferreira

Coordenação da Editora
Profa. Dra. Camila Brito Collares da Silva

Diagramação
Brenda Marques Sousa

Capa
Eduardo da Conceição Jorge
Eduarda Vaz Braga

Imagens:
Registro dos eventos do Programa Caminhos do Sertão ocorridos entre 2022 e 2026.

Organização das imagens:
Thayanne Pontes

Fotografias digitais:
Giuliana Piancó
Maria Carolina Nascimento
ASCOM/UEMASUL

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Gestão Superior da UEMASUL pela oportunidade de compartilharmos nossas experiências no Programa de Formação de Professores Caminhos do Sertão.

À Pró-Reitoria de Gestão e Sustentabilidade Acadêmica por todo suporte necessário para que desempenhássemos nossas atividades.

Agradecemos à equipe que desempenha suas atividades em Imperatriz, composta por Coordenação Geral, Coordenação Pedagógica, Coordenação Financeira, Coordenadores de Cursos, bibliotecária, técnicos, assessores, secretária, motorista, entre outros.

Às equipes que desempenham suas atividades nas unidades avançadas de Amarante do Maranhão, Itinga do Maranhão, Porto Franco e Vila Nova dos Martírios.

E em especial, aos acadêmicos dos cursos de Ciências Biológicas, Geografia, Letras, Matemática e Pedagogia que serão profissionais qualificados, fruto do trabalho árduo da UEMASUL e toda a equipe do Programa Caminhos do Sertão.

PREFÁCIO

Os artigos científicos que compõem esta obra apresentam vivências e experiências de coordenadores, docentes e discentes do Programa de Formação de Professores, em Nível Superior, Caminhos do Sertão, iniciativa fundamental da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL).

Organizada pelas professoras Elza Ribeiro dos Santos Neta, Márcia Suany Dias Cavalcante, Diana Barreto Costa e Gilvânia Queiroz Madeira de Aguiar, esta obra sistematiza experiências formativas e práticas pedagógicas construídas no âmbito do Programa Caminhos do Sertão. Os capítulos encontram-se estruturados em eixos temáticos que contemplam a memória e a institucionalização do Programa, a formação crítica de professores em regimes especiais, as metodologias e práticas pedagógicas desenvolvidas nos seminários e laboratórios específicos, bem como a relevância do estágio supervisionado enquanto espaço de articulação entre teoria e prática docente.

Por meio de dados estatísticos, registros fotográficos e rigorosas pesquisas bibliográficas e de campo, os atores não apenas relatam fatos — eles testemunham o caminhar, ou seja, o percurso acadêmico e humano construído ao longo da implementação do Programa. Cada capítulo testemunha os desafios e as belezas de se construir uma educação pública de qualidade na Região Tocantina do Maranhão.

Assim, a obra retrata o Programa Caminhos do Sertão, mas também o sertão como espaço de resistência e de transformação por meio do conhecimento. Os textos aqui reunidos servem como referência do caminhar dos docentes e discentes pelas veredas desse sertão ao encontro do saber acadêmico, de como a UEMASUL implementou

uma política de transformação educacional, possibilitando a compreensão das raízes profundas do Maranhão e mais especificamente da Região Tocantina, com os seminários, as aulas práticas e os estágios.

A narrativa dos capítulos é uma oportunidade que as autoras e autores oferecem aos leitores de conhecer de forma detalhada como o Programa foi desenvolvido, o cuidado em estar em quatro unidades diferentes, localizadas nos Municípios de Vila Nova dos Martírios, Porto Franco, Itinga e Amarante para formar professores e professoras em Geografia, Matemática, Biologia, Letras e Pedagogia.

O livro tem um grande impacto social, pois revela por meio do Programa Caminhos do Sertão como a institucionalização da UEMASUL é relevante para a interiorização do Ensino Superior no Maranhão e como o Programa é uma realidade positiva na compreensão do mundo, da vida e das práticas espaciais, eventos importantes na formação de professores.

Dessa forma, esta obra apresenta relevante contribuição acadêmica, social e institucional, constituindo-se como importante referência para pesquisadores, docentes, discentes e gestores interessados nas políticas de formação docente, na interiorização do ensino superior e nos impactos educacionais produzidos em territórios historicamente marcados por desigualdades de acesso à educação superior.

Luciléa Ferreira Lopes Gonçalves
Doutora em Geografia
Reitora da UEMASUL

APRESENTAÇÃO

A presente obra reúne estudos que evidenciam a relevância do Programa Caminhos do Sertão como política institucional de formação docente desenvolvida pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. Ao congregar pesquisas, relatos de experiências e análises acadêmicas produzidas por docentes e pesquisadores envolvidos diretamente com o Programa, esta coletânea apresenta ao leitor um panorama abrangente acerca dos desafios, das consequências e das transformações promovidas pela interiorização do ensino superior na Região Tocantina do Maranhão.

Os capítulos aqui reunidos dialogam entre si ao abordar diferentes dimensões da formação inicial de professores, evidenciando o compromisso da UEMASUL com uma educação pública de qualidade, socialmente referenciada e articulada às demandas regionais. Nesse sentido, a obra ultrapassa o caráter meramente descritivo das experiências formativas e se consolida como importante contribuição para o debate sobre políticas de formação docente, democratização do acesso ao ensino superior e valorização das práticas pedagógicas contextualizadas.

O capítulo inicial, *A Interiorização do Ensino Superior e a Formação Docente na Região Tocantina do Maranhão: o processo histórico do Programa Caminhos do Sertão da UEMASUL*, analisa historicamente a constituição do Programa, articulando sua implementação às políticas públicas educacionais, ao déficit de professores e às desigualdades educacionais presentes no Maranhão. O estudo evidencia que a democratização do ensino superior exige não apenas ampliação do acesso, mas também ações integradas voltadas à qualidade da formação e à valorização docente.

Em seguida, o texto *Formação Inicial de Professores(as): um olhar analítico para o Programa Caminhos do Sertão* apresenta reflexões acerca das práticas pedagógicas e das estratégias formativas desenvolvidas no Programa, destacando o acompanhamento sistemático das ações e o compromisso ético, político e pedagógico presente na formação docente. A análise demonstra que os processos formativos promovidos fortalecem não apenas competências profissionais, mas também o sentimento de pertencimento dos sujeitos envolvidos.

A obra também contempla discussões acerca das metodologias de ensino utilizadas na formação dos futuros professores. No capítulo *A Potência do Seminário na Preparação de Futuros Docentes*, os seminários são analisados como estratégia pedagógica capaz de estimular autonomia, criticidade e articulação entre teoria e prática, evidenciando sua relevância no desenvolvimento global dos estudantes e nos processos avaliativos.

No campo das práticas pedagógicas contextualizadas, o capítulo *Atividades de Campo na Formação Docente em Geografia: experiências no Programa Caminhos do Sertão* evidencia as contribuições das atividades de campo para o ensino-aprendizagem da Geografia, destacando o fortalecimento do pensamento crítico, da interdisciplinaridade e da compreensão do espaço geográfico a partir da relação entre teoria e prática.

Ainda no âmbito das práticas formativas, o capítulo *A Utilização de Laboratórios Específicos nas Práticas de Biologia no Programa Caminhos do Sertão* demonstra a importância das atividades laboratoriais e experimentais para a formação inicial de professores de Biologia. Mesmo diante de limitações estruturais, as experiências relatadas revelam o compromisso docente com a construção de estratégias pedagógicas

inovadoras e significativas, aproximando os discentes do fazer científico e fortalecendo a formação investigativa.

Encerrando a coletânea, o capítulo *Contribuição do Estágio Supervisionado na Formação Inicial de Professores no Programa Caminhos do Sertão* reafirma a centralidade do estágio supervisionado enquanto espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, permitindo aos acadêmicos vivenciarem o cotidiano escolar, desenvolverem competências profissionais e refletirem criticamente sobre o exercício da docência.

Ao longo desta coletânea, o leitor encontrará análises que evidenciam a complexidade e a abrangência dos processos formativos desenvolvidos no âmbito do Programa Caminhos do Sertão, revelando experiências pedagógicas construídas a partir do diálogo entre universidade, território e realidade social. Os estudos apresentados demonstram como a formação docente, quando articulada às especificidades regionais, pode contribuir para o fortalecimento das práticas educativas e para a ampliação das oportunidades de acesso ao conhecimento científico e acadêmico.

Nesse contexto, a obra oferece relevantes contribuições para as discussões sobre formação inicial de professores, políticas educacionais e práticas pedagógicas no ensino superior, constituindo-se como material de referência para pesquisadores, educadores, estudantes e demais interessados na compreensão das experiências de formação desenvolvidas no interior maranhense e de seus impactos nos contextos educacionais locais.

Márcia Suany Dias Cavalcante
Doutora em Letras – Ensino de Língua e Literatura
Pró-reitora de Gestão e Sustentabilidade Acadêmica da UEMASUL

SUMÁRIO

15 **CAPÍTULO 1**

A interiorização do ensino superior e a formação docente na Região Tocantina do Maranhão: o processo histórico do Programa Caminhos do Sertão da UEMASUL

Diana Barreto Costa

45 **CAPÍTULO 2**

Formação inicial de professores(as): um olhar analítico para o Programa Caminhos do Sertão

Gilvânia Queiroz Madeira de Aguia, Christiano Roberto Lima de Aguiar e Jeovania Oliveira Lima

69 **CAPÍTULO 3**

Atividades de campo na formação docente em Geografia: experiências no Programa Caminhos do Sertão

Elza Ribeiro dos Santos Neta

95 **CAPÍTULO 4**

A utilização de laboratórios específicos nas práticas de Biologia no Programa Caminhos do Sertão

Jeovania Oliveira Lima, Pedro Tiago Pereira Leite, Sheila Elke Araújo Nunes, Gilvania Queiroz Madeira de Aguiar

123 **CAPÍTULO 5**

Contribuição do Estágio Supervisionado na formação inicial de professores no Programa Caminhos do Sertão

Gilvânia Queiroz Madeira de Aguiar, Concilda Castro Pinho de Almeida, Roza Maria Soares da Silva, Zuilho Rodrigues Castro

A interiorização do ensino superior e a formação docente na Região Tocantina do Maranhão: o processo histórico do Programa Caminhos do Sertão da UEMASUL

Diana Barreto Costa



CAPÍTULO 1

A INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DOCENTE NA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO: O PROCESSO HISTÓRICO DO PROGRAMA CAMINHOS DO SERTÃO DA UEMASUL

Resumo: Este estudo objetiva analisar o processo histórico de constituição do Programa Caminhos do Sertão, articulando-o com o acesso ao ensino superior no Maranhão, as diretrizes do Plano Nacional e do Plano Estadual de Educação, o déficit de professores e os impactos na Região Tocantina. Fundamentada em uma abordagem qualitativa histórico-documental, a pesquisa utiliza documentos institucionais, estatísticas oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), bem como literatura acadêmica relevante. Os resultados indicam que, embora a expansão do ensino superior tenha aumentado significativamente o acesso à formação de professores, não reduziu efetivamente as desigualdades estruturais, particularmente no que diz respeito à distribuição e à adequação das qualificações docentes. O estudo argumenta que as políticas de expansão do ensino superior, quando implementadas em contextos desiguais, tendem a reproduzir ou reconfigurar as disparidades existentes. Conclui que a democratização do ensino superior requer não apenas a expansão territorial, mas também políticas integradas que abordem a qualidade, a equidade e a valorização dos professores. Reitere-se a necessidade de sua continuidade e ampliação.

Palavras-chave: Interiorização do ensino superior; Formação de professores; Políticas educacionais; Região Tocantina; Maranhão.

THE INTERIORIZATION OF HIGHER EDUCATION AND TEACHER TRAINING IN THE TOCANTINS REGION OF MARANHÃO: THE HISTORICAL PROCESS OF THE CAMINHOS DO SERTÃO PROGRAM of UEMASUL

Abstract: This study aims to analyze the historical process of the creation of the Caminhos do Sertão Program, linking it to access to higher education in Maranhão, the guidelines of the National and State Education Plans, the teacher shortage, and the impacts on the Tocantina Region. Based on a qualitative historical-documentary approach, the research uses institutional documents, official statistics from the National Institute of Educational Studies and Research (INEP) and the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE), as well as relevant academic literature. The results indicate that, although the expansion of higher education has significantly increased access to teacher training, it has not effectively reduced structural inequalities, particularly regarding the distribution and adequacy of teacher qualifications. The study argues that higher education expansion policies, when implemented in unequal contexts, tend to reproduce or reconfigure existing disparities. It concludes that the democratization of higher education requires not only territorial expansion but also integrated policies that address the quality, equity, and valorization of teachers. The need for its continuity and expansion is reiterated.

Keywords: Higher education expansion; Teacher education; Educational policies; Tocantina Region; Maranhão.

1 Introdução

A interiorização do ensino superior no Brasil tem sido frequentemente apresentada como uma estratégia de democratização do acesso à educação, especialmente em regiões historicamente marcadas por desigualdades sociais e territoriais. No entanto, tal processo não pode ser compreendido de forma linear ou homogênea, uma vez que se insere em um contexto estrutural de profundas assimetrias no acesso aos bens educacionais e culturais.

O acesso ao ensino superior no Brasil historicamente se estruturou de forma desigual, com forte concentração nas capitais e regiões mais desenvolvidas. No estado do Maranhão, esse cenário se agravou devido às desigualdades socioespaciais, sobretudo em regiões interioranas como a Região Tocantina, o que contribuiu para a formação de um quadro persistente de déficit docente e fragilidade na qualificação profissional.

Nesse cenário, a expansão do ensino superior por meio de programas de formação de professores promovidos por instituições públicas, como a Universidade Estadual do Maranhão - UEMA e a Universidade Federal do Maranhão - UFMA, constitui um marco relevante nas políticas educacionais.

A criação da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL em 2016, e, posteriormente, em 2018 a elaboração do Projeto do Programa de Formação de Professores Caminhos do Sertão (Resolução n.º 049/2018-CONSUN/UEMASUL), representam uma importante estratégia de interiorização do ensino superior e de enfrentamento ao déficit de professores qualificados na educação básica.

Em 2020, foi assinado um acordo de cooperação técnica, pelos gestores de quatro municípios: Amarante do

Maranhão, Itinga do Maranhão, Porto Franco e Vila Nova dos Martírios. O acordo estabeleceu que cada um deles viabilizasse a infraestrutura necessária para a consecução dos objetivos contidos no plano de trabalho de Caminhos do Sertão, inclusive com a disponibilização dos materiais necessários para a realização das ações e o investimento maior foi da UEMASUL, pois dedica-se a materializar sua missão, estabelecida no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2022-2026):

> "produzir e difundir conhecimentos, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão e formar profissionais éticos e competentes, com responsabilidade social, para o desenvolvimento sustentável da Região Tocantina do Maranhão [...]"(UEMASUL, 2022, p. 30)

Em 2022, após a pandemia, o programa foi efetivado, com o lançamento do edital de vestibular em fevereiro e as aulas iniciadas em julho, daquele mesmo ano. A princípio, o público esperado era o de professores que estavam trabalhando sem formação de nível superior, mas, além destes, um público diverso foi aprovado; alguns com uma graduação, outros, recém-egressos do ensino médio, e outros que há muito tempo estavam fora de sala de aula, por motivos diversos, e aguardavam a oportunidade de cursar o ensino superior no município onde são residentes.

Nesse contexto, o presente trabalho objetiva analisar o processo histórico de constituição desse Programa, articulando-o com o acesso ao ensino superior no Maranhão, as diretrizes do Plano Nacional e do Plano Estadual de Educação, o déficit de professores e os impactos na Região Tocantina.

Contudo, a análise dessas iniciativas (interiorização do ensino superior) exige um deslocamento da perspectiva meramente descritiva para uma abordagem crítica das políticas públicas. Conforme argumenta Saviani (2008, p. 338), "a expansão quantitativa do ensino não garante, por si só, a democratização da educação", ou seja, a democratização da educação não se reduz à ampliação do acesso, mas implica a criação de condições efetivas de permanência e qualidade.

Nesse sentido, este estudo parte da seguinte questão de pesquisa: em que medida a interiorização do ensino superior no Maranhão, ao mesmo tempo em que amplia o acesso à formação docente, contribui para a superação ou para a reconfiguração das desigualdades educacionais em escala regional?

A hipótese que orienta a análise sustenta que a interiorização, embora amplie o acesso à educação superior, não elimina as desigualdades educacionais, mas as reorganiza territorialmente, evidenciando limites estruturais das políticas públicas de formação docente, especialmente em regiões periféricas como a Tocantina.

Do ponto de vista teórico, o artigo se insere no campo das políticas públicas educacionais, dialogando com autores que problematizam a relação entre Estado, educação e desigualdade, como Michael Apple (2006); mobiliza ainda a perspectiva de Stephen Ball (2001), para quem as políticas educacionais são processos dinâmicos e contraditórios; e Boaventura Santos (2007), para quem a democratização do ensino superior não se limita à expansão institucional, mas envolve a construção de condições efetivas de acesso, permanência e reconhecimento, dentre outros autores e fontes.

A contribuição deste estudo reside, portanto, na proposição da interiorização do ensino superior como uma categoria analítica, capaz de evidenciar as tensões entre expansão educacional e reprodução das desigualdades, especialmente em contextos regionais periféricos.

2 Marcos normativos e políticas estruturantes da educação superior: fundamentos para a interiorização e a formação docente na Região Tocantina do Maranhão

Os processos de interiorização do ensino superior no Brasil, especialmente em regiões historicamente marcadas por desigualdades socioeducacionais, como a Região Tocantina do Maranhão, não podem ser compreendidos de forma isolada. Eles se articulam a um conjunto de marcos legais e instrumentos de planejamento que orientam, regulam e avaliam a educação superior no país. Nesse sentido, documentos como o Plano Nacional de Educação - PNE, o Plano Estadual de Educação - PEE, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior -SINAES, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI da UEMASUL constituem referências fundamentais para a consolidação de políticas educacionais voltadas à formação docente e à democratização do acesso ao ensino superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) estabelece os princípios estruturantes da educação brasileira, definindo a organização dos níveis e modalidades de ensino, bem como as diretrizes para a formação de professores. No âmbito da educação superior, a LDB enfatiza a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além de destacar a importância da formação de profissionais comprometidos com o desenvolvimento

regional e social. No contexto da interiorização, esse dispositivo legal oferece a base normativa para a expansão de instituições públicas em regiões afastadas dos grandes centros, como é o caso da criação e atuação da UEMASUL.

Complementarmente, o Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela Lei n.º 13.005/2014, estabelece metas e estratégias para a educação brasileira em um horizonte decenal. Entre suas diretrizes, destacam-se a ampliação do acesso ao ensino superior, a elevação da qualidade da formação docente e a redução das desigualdades regionais. Metas como a expansão da taxa de matrícula na educação superior e a garantia de formação adequada para professores da educação básica dialogam diretamente com iniciativas como o Programa Caminhos do Sertão, que busca levar formação inicial e continuada a territórios historicamente excluídos.

O Plano Estadual de Educação do Maranhão – PEE, instituído pela Lei n.º 10.099/2014, desdobra as metas do PNE, considerando as especificidades locais. Ele reforça a necessidade de interiorização da oferta educacional, especialmente no ensino superior, e destaca a importância da formação de professores como estratégia para melhorar a qualidade da educação básica. Ao articular políticas de expansão com demandas regionais, o PEE legitima iniciativas institucionais que visam atender populações do interior, como aquelas desenvolvidas pela UEMASUL, na região Tocantina.

Outro instrumento central é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, instituído pela Lei n.º 10.861/2004. O SINAES estrutura-se em três eixos principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Seu objetivo é assegurar a qualidade da educação superior por meio de processos

contínuos de avaliação e regulação. No contexto da interiorização, o SINAES desempenha um papel crucial ao garantir que a expansão do ensino superior ocorra com padrões mínimos de qualidade, evitando que a ampliação do acesso se dê em detrimento da formação oferecida. Entretanto, convém salientar que o instrumento avalia indistintamente cursos regulares e programas especiais, como o Caminhos do Sertão. Seria muito importante que houvesse um instrumento específico para que a avaliação correspondesse às especificidades de cursos presenciais de formação de docentes, que funcionam diferentemente dos cursos regulares.

Por fim, o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, da UEMASUL materializa, em nível institucional, as diretrizes presentes nos documentos nacionais e estaduais. O PDI orienta a missão, a visão, os valores e os objetivos estratégicos da universidade, incluindo a expansão de cursos, a interiorização das atividades acadêmicas e o fortalecimento da formação docente. No caso do Programa Caminhos do Sertão, o PDI funciona como um instrumento de planejamento que viabiliza ações concretas de inclusão educacional, alinhadas às demandas regionais e às políticas públicas mais amplas.

Dessa forma, a interiorização do ensino superior e a formação docente na região Tocantina do Maranhão devem ser compreendidas como parte de um esforço articulado entre diferentes níveis de planejamento e regulação educacional. A convergência entre LDB, PNE, PEE, SINAES e o PDI da UEMASUL evidencia que a expansão do ensino superior não é apenas uma política de acesso, mas um projeto estruturado que busca promover equidade, qualidade e desenvolvimento regional por meio da educação.

3 Trajetória histórica dos programas de formação docente e sua interiorização no Maranhão: uma análise crítica

A trajetória histórica dos programas de formação docente no Maranhão está profundamente vinculada às dinâmicas de desigualdade regional que marcam o desenvolvimento educacional brasileiro. Durante grande parte do século XX, a oferta de formação de professores concentrou-se nos grandes centros urbanos, sobretudo na capital, São Luís, produzindo um cenário de exclusão educacional no interior do estado. Regiões como a Tocantina permaneceram por décadas à margem das políticas estruturantes, o que resultou na presença significativa de docentes sem formação adequada e na fragilização da qualidade da educação básica. Essa configuração evidencia o que Apple (2006) denomina de relação entre educação e poder, na qual o acesso ao conhecimento legítimo é desigualmente distribuído, favorecendo determinados grupos sociais em detrimento de outros.

A partir do final do século XX e, sobretudo, nas primeiras décadas do século XXI, intensificou-se um movimento de expansão e interiorização do ensino superior no Brasil, impulsionado por políticas públicas que buscavam democratizar o acesso e enfrentar desigualdades históricas. No Maranhão, esse processo se materializou com a ampliação das ações da UEMA. Segundo dados institucionais, no início da década de 1990, cerca de 92,5% dos professores do ensino fundamental e 37,4% do ensino médio não possuíam formação compatível com a legislação educacional vigente (Maranhão, 1992). Programas como o PROCAD, o PQD e o Programa Darcy Ribeiro, estabeleceram as bases para iniciativas contemporâneas, como o Programa

Caminhos do Sertão da UEMASUL, voltado especificamente para a Região Tocantina.

No entanto, conforme problematiza Ball (2001), as políticas educacionais não devem ser analisadas apenas em sua dimensão normativa, mas também em seus processos de implementação e nos contextos em que são reinterpretadas. Assim, a interiorização, embora represente um avanço em termos de acesso, precisa ser compreendida à luz das condições concretas de sua execução, que frequentemente revelam tensões entre discurso e prática.

De fato, muitos programas de formação docente no Maranhão foram implementados sob a lógica da expansão quantitativa, nem sempre acompanhada de investimentos estruturais equivalentes. A criação de cursos em municípios do interior, em diversos casos, ocorreu com infraestrutura limitada, dependência de professores itinerantes e precariedade nas condições de permanência estudantil. Esse cenário reforça a crítica de Apple (2006) acerca da tendência de reformas educacionais que ampliam o acesso sem alterar substancialmente as estruturas de desigualdade, produzindo aquilo que ele denomina de "modernização conservadora", na qual há inclusão formal, mas com manutenção de hierarquias sociais e educacionais.

Além disso, programas voltados à formação de professores em exercício, como licenciaturas especiais e iniciativas de formação continuada, desempenharam papel relevante no contexto maranhense, especialmente ao buscar regularizar a situação de docentes sem formação superior. Contudo, muitas dessas políticas foram marcadas por um caráter emergencial e aligeirado, com currículos condensados e tempo reduzido de formação. Essa dinâmica pode ser interpretada, à luz de Ball (2001), como resultado de uma lógica de performatividade, em que indicadores

quantitativos - como número de professores certificados - se sobrepõem à efetiva qualidade formativa, orientando as políticas públicas por critérios de eficiência e resultados mensuráveis.

Nesse contexto, a interiorização da formação docente também pode ser analisada a partir das contribuições de Santos (2007, p. 39), para quem "não há justiça social global sem justiça cognitiva global", o que implica reconhecer a necessidade de valorização dos saberes locais e das experiências dos sujeitos historicamente marginalizados. No caso da Região Tocantina, isso significa que a formação docente não deve se limitar à reprodução de modelos hegemônicos, mas deve dialogar com as especificidades culturais, sociais e territoriais da região, incorporando saberes plurais e promovendo uma educação contextualizada.

Iniciativas como o Programa Caminhos do Sertão, vinculado à UEMASUL, podem ser compreendidas como tentativas de responder a esses desafios, ao articular formação docente, interiorização e desenvolvimento regional. Ao levar cursos de licenciatura a municípios do interior, o Programa contribui para a formação de professores em seus próprios territórios, favorecendo a permanência desses profissionais nas comunidades locais. Porém, uma análise crítica exige considerar os limites dessas iniciativas, especialmente no que se refere à garantia de condições estruturais adequadas, à continuidade das políticas e à efetiva integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Dessa forma, a trajetória histórica da formação docente e sua interiorização no Maranhão revela um campo permeado por avanços e contradições. Se, por um lado, houve ampliação do acesso e maior capilaridade da formação, por outro, persistem desafios relacionados à qualidade, à equidade e à valorização dos saberes locais. A

partir das contribuições de Apple, Ball e Boaventura de Sousa Santos, torna-se possível compreender que a interiorização do ensino superior não deve ser concebida apenas como uma estratégia de expansão, mas como um projeto político-pedagógico que exige o enfrentamento das desigualdades estruturais e a construção de uma educação comprometida com a justiça social e cognitiva.

4 Déficit docente na Região Tocantina: evidências empíricas e interpretação crítica

O déficit docente na região Tocantina do Maranhão constitui um dos principais entraves à consolidação de uma educação básica de qualidade, especialmente quando analisado a partir de evidências empíricas produzidas por órgãos oficiais como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Os dados do Censo Escolar, principal instrumento de levantamento educacional no Brasil, revelam que, embora tenha havido avanços na ampliação do acesso à educação básica, persistem desigualdades significativas no que diz respeito à formação e à distribuição de professores, sobretudo em regiões interioranas como a Tocantina. Esse quadro reforça a compreensão de Saviani (2008) de que a expansão educacional no Brasil ocorreu de forma desigual, sem a devida correspondência com políticas estruturantes capazes de garantir qualidade e equidade.

Do ponto de vista quantitativo, os dados do INEP (2023) indicam a existência de um déficit expressivo de docentes habilitados para atuar em determinadas áreas do conhecimento, com destaque para disciplinas como Física, Química e Matemática no ensino médio, além de lacunas importantes nos anos finais do ensino fundamental. Em

muitos municípios da região Tocantina, a dificuldade de atrair e fixar profissionais qualificados resulta na atuação de professores lecionando fora de sua área de formação ou, em casos mais críticos, na ausência de docentes específicos para determinados componentes curriculares. Essa situação contribui para a sobrecarga de professores, ampliação de turmas multisseriadas e, em alguns casos, a redução da oferta de determinadas disciplinas. As análises de Gatti (2016), apontam a persistência de um descompasso entre a formação ofertada e as reais demandas das redes de ensino, evidenciando fragilidades históricas nas políticas de formação docente no país.

No que se refere ao déficit qualitativo, os indicadores de adequação da formação docente do INEP (2023) demonstram que uma parcela significativa dos professores em exercício na região não possui formação específica na área em que leciona. Ainda que tenha havido crescimento no número de docentes com nível superior, essa formação nem sempre corresponde às exigências das disciplinas ministradas. Tal cenário compromete a qualidade do processo ensino-aprendizagem e limita o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais consistentes. Apple (2006) ao destacar que a qualidade da educação está diretamente relacionada às condições concretas de trabalho docente e à distribuição desigual de recursos educacionais, revela que as desigualdades estruturais tendem a se reproduzir no interior das escolas.

Além disso, os dados revelam desigualdades intrarregionais significativas, nas quais municípios com menor infraestrutura e maiores índices de vulnerabilidade social apresentam os maiores déficits docentes. Essa distribuição desigual reforça o argumento de Apple (2006) acerca da relação entre educação e poder, evidenciando

que os grupos socialmente mais vulneráveis são também aqueles com menor acesso a professores qualificados. Tal realidade pode ser aprofundada a partir da reflexão de Santos (2007, p. 39), ao reconhecer que a ausência de professores qualificados em determinadas regiões constitui também uma forma de exclusão cognitiva, limitando o acesso ao conhecimento socialmente produzido.

Outro aspecto relevante diz respeito à rotatividade e à precarização do trabalho docente. A presença significativa de contratos temporários, aliada às dificuldades de deslocamento e às condições de trabalho em áreas mais afastadas, contribui para a instabilidade do corpo docente na Região Tocantina. Essa realidade compromete a continuidade dos processos pedagógicos e o fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade. Gadotti (2010) ressalta que a valorização do professor é condição indispensável para a qualidade da educação, o que envolve não apenas formação adequada, mas também carreira estruturada, remuneração digna e condições de trabalho que favoreçam o exercício da docência.

Sob uma perspectiva crítica, o déficit docente na Região Tocantina pode ser interpretado como resultado de um modelo de expansão educacional que priorizou o acesso sem garantir, de forma equivalente, investimentos na formação e valorização dos profissionais da educação. Como destaca Saviani (2008), a democratização do ensino não se efetiva apenas pela ampliação de vagas, mas pela garantia de condições objetivas de trabalho que assegurem a qualidade do ensino ofertado. Do mesmo modo, Gatti (2016) enfatiza que políticas de formação docente precisam estar articuladas às realidades locais, considerando as especificidades regionais e as demandas concretas das redes de ensino.

Dessa forma, as evidências empíricas do INEP (2023), articuladas às contribuições teóricas de Gatti, Apple, Boaventura de Sousa Santos, Saviani e Gadotti, permitem compreender que o déficit docente na Região Tocantina do Maranhão não é apenas uma questão numérica, mas um fenômeno complexo que envolve dimensões estruturais, políticas e sociais. Enfrentar esse desafio exige a construção de políticas públicas integradas que articulem formação inicial e continuada, valorização profissional, condições dignas de trabalho e reconhecimento das especificidades territoriais.

5 Metodologia

Esta pesquisa fundamenta-se em abordagem qualitativa, de natureza histórico-analítica, orientada pela perspectiva crítico-dialética. Tal escolha justifica-se pela necessidade de compreender o processo de constituição do Programa Caminhos do Sertão não apenas como um fenômeno descritivo, mas como uma construção social e histórica atravessada por relações de poder, disputas políticas e desigualdades estruturais no campo educacional. Nesse sentido, a pesquisa alinha-se à concepção de Dermeval Saviani (2008), para quem a análise educacional exige a apreensão das mediações históricas e sociais que constituem os fenômenos educativos, superando leituras fragmentadas e descontextualizadas.

Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa eminentemente bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica apoia-se em autores que discutem criticamente as políticas educacionais e a formação docente, como Michael Apple (2006), Stephen Ball

(2001), Boaventura de Sousa Santos (2007), Bernardete Gatti (2016) e Moacir Gadotti (2010).

A pesquisa documental concentra-se na análise de marcos legais e institucionais que orientam a educação superior e a formação docente no Brasil e no Maranhão, como o Plano Nacional de Educação - PNE, o Plano Estadual de Educação - PEE, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, da UEMASUL. A análise desses documentos segue a perspectiva de que as políticas públicas educacionais são textos normativos que expressam disputas e interesses, conforme argumenta Ball (2001) sendo, portanto, passíveis de múltiplas interpretações e recontextualizações no âmbito das práticas institucionais.

Além disso, a pesquisa incorpora a análise de dados secundários provenientes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, especialmente aqueles oriundos do Censo Escolar e dos indicadores de adequação da formação docente. A utilização desses dados permite articular a dimensão empírica à análise teórica, evidenciando o déficit quantitativo e qualitativo de professores na Região Tocantina. Essa articulação entre dados e teoria dialoga com a perspectiva de Apple, ao evidenciar como as desigualdades educacionais se materializam em indicadores concretos, e com Saviani, ao reforçar a necessidade de compreender a realidade educacional a partir de suas determinações objetivas.

Em relação às técnicas de análise, optou-se pela análise de conteúdo, conforme a abordagem temática proposta por Bardin (2011), buscando identificar categorias centrais como interiorização, acesso ao ensino superior, formação docente, desigualdade educacional e políticas públicas. A

análise foi conduzida de forma interpretativa, articulando os dados empíricos e documentais com o referencial teórico adotado. Nesse processo, a contribuição de Ball é central para compreender os diferentes contextos das políticas (de influência, de produção de texto e de prática), enquanto Apple auxilia na problematização das relações entre conhecimento e poder, e Boaventura de Sousa Santos permite incorporar a dimensão da justiça cognitiva na análise da formação docente em contextos periféricos.

Esta pesquisa assume uma perspectiva crítica, buscando responder à questão central proposta: em que medida a interiorização do ensino superior no Maranhão contribui para a superação ou para a reconfiguração das desigualdades educacionais na Região Tocantina. Logo, a democratização do ensino não pode ser reduzida à ampliação do acesso, devendo implicar condições efetivas de qualidade. Nesse sentido, Gadotti (2010) destaca que a educação, para ser emancipadora, precisa estar comprometida com a transformação das condições sociais que produzem a desigualdade.

Assim, a metodologia adotada não se limita à descrição do fenômeno, mas propõe uma análise crítica de suas contradições, limites e potencialidades, compreendendo o Programa Caminhos do Sertão como parte de um processo mais amplo de disputa por justiça social e educacional.

6 A UEMASUL e o Programa Caminhos do Sertão: continuidade e reconfiguração da interiorização

A criação da UEMASUL, durante o governo de Flávio Dino, representa um marco no processo de interiorização do ensino superior no estado, ao institucionalizar uma demanda histórica por acesso à formação acadêmica e,

especialmente, à formação docente em regiões afastadas dos grandes centros. Nesse contexto, o Programa Caminhos do Sertão emerge como uma estratégia concreta de expansão e consolidação dessa política, ao articular ensino superior, desenvolvimento regional e enfrentamento do déficit docente. Contudo, mais do que uma continuidade linear, tais iniciativas expressam um movimento de reconfiguração da interiorização, atravessado por tensões estruturais, disputas políticas e diferentes concepções de educação.

São cinco os cursos de Licenciatura ofertados no Programa Caminhos do Sertão, em cada um dos municípios: Pedagogia, Matemática, Letras Língua Portuguesa, Geografia e Ciências Biológicas. No ano de 2025, todos foram avaliados pelo Conselho Estadual de Educação – CEE/MA e obtiveram nota 4 (quatro).

São ofertadas 06 (seis) disciplinas, por semestre, aos finais de semana. As aulas são ministradas aos sábados, no horário das 8h às 12h e de 14h às 18h e, aos domingos, de 8h às 12h e 14h às 16h sendo que, no turno vespertino de domingo, são destinadas atividades orientadas (assíncronas) do componente curricular, totalizando 18 horas/aulas por encontro. Assim, são quatro encontros em finais de semana para disciplinas de 60 horas (72 horas).

Nas Unidades Avançadas há uma equipe de colaboradores que além da função de Coordenador, há 1 (uma) Orientadora Psicossocial, 1 (um) auxiliar de suporte operacional e (1) um Técnico em Informática. No primeiro semestre de 2025, o Programa obteve 488 alunos matriculados. No lançamento do edital de vestibular (fevereiro/2022), foram disponibilizadas 800 (oitocentas) vagas, sendo 200 (duzentas) para cada município. No entanto, os municípios ou não tiveram candidatos

suficientes ou os inscritos não foram todos aprovados. Assim, tal cenário reforça que não houve expressivo número de evasão ou desistência, pois, desde o início, o Programa teve vagas ociosas.

A interiorização promovida pela UEMASUL ultrapassa a dimensão normativa, sendo constantemente reinterpretada nos contextos de prática. Como afirma Ball (2001, p. 305), "as políticas são sempre processos de tradução, não de implementação" o que implica reconhecer que programas como o Caminhos do Sertão assumem configurações específicas nos territórios da região Tocantina, mediadas por condições materiais, institucionais e culturais.

Ao mesmo tempo, essa expansão precisa ser analisada criticamente, sobretudo quando considerada no contexto mais amplo das políticas educacionais brasileiras. Para Frigotto (2011), a expansão educacional, sob a lógica do capital, pode assumir um caráter ambíguo, ampliando o acesso ao mesmo tempo em que mantém as bases da desigualdade social, ou seja, a educação, em sociedades marcadas por profundas desigualdades, tende a ser atravessada por contradições estruturais que impactam a qualidade da formação.

A emergência de universidades no interior, como a UEMASUL, pode, portanto, ser compreendida como uma tentativa de corrigir essas distorções históricas, ainda que não as supere integralmente. O Programa Caminhos do Sertão, ao promover a formação docente em municípios do interior, na primeira versão em quatro deles (Amarante, Porto Franco, Vila Nova dos Martírios e Itinga), insere-se nesse movimento de enfrentamento das desigualdades, ao mesmo tempo em que evidencia seus limites. A centralidade da formação de professores

nesse programa dialoga com as reflexões de Gatti (2010) para quem a formação docente no Brasil ainda enfrenta desafios estruturais relacionados à qualidade, à articulação entre teoria e prática e às condições institucionais de oferta. Assim, a interiorização não pode ser reduzida à abertura de cursos, devendo considerar a consistência formativa e as condições concretas de ensino.

Além disso, a dimensão territorial da interiorização exige considerar as especificidades regionais. A área de abrangência da UEMASUL estende-se a 22 (vinte e dois) municípios, sendo 3(três) *campi* instalados, 1 (um) em Estreito, outro em Açailândia e a sede, em Imperatriz. As contribuições de Santos (2007) são particularmente relevantes para o Programa Caminhos do Sertão, na medida em que aponta para a necessidade de uma formação docente que dialogue com as realidades socioculturais da região Tocantina, superando modelos homogêneos e centralizados

No entanto, os desafios enfrentados pela interiorização também se expressam em dados empíricos. Informações recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, por meio da PNAD Contínua de 2024, indicam que, embora tenha havido aumento na escolarização da população brasileira, persistem desigualdades regionais significativas no acesso ao ensino superior e na qualificação profissional. As Regiões Norte e Nordeste apresentam taxas inferiores de escolarização em nível superior quando comparadas ao Sudeste, o que reforça a importância de políticas como a interiorização, mas também evidencia seus limites estruturais.

No campo da profissão docente, a qualidade da educação está profundamente vinculada à qualidade dos professores e às condições em que exercem sua profissão,

conforme Hargreaves (2003). Essa afirmação reforça a necessidade de que programas como o Caminhos do Sertão não apenas ampliem o acesso à formação, mas também garantam condições adequadas para o exercício da docência, incluindo valorização profissional, estabilidade e desenvolvimento contínuo.

Ademais, a produção acadêmica regional, como a de Leite (2018), aponta que a expansão do ensino superior no interior maranhense representa um avanço significativo, mas ainda carece de maior articulação com políticas de permanência e qualidade formativa.

Por fim, a UEMASUL e o Programa Caminhos do Sertão configuram-se como expressões de um processo em disputa, pois ao mesmo tempo em que ampliam o acesso e promovem a formação docente na região Tocantina também revelam os limites de uma política de interiorização que ainda precisa avançar em termos de qualidade, equidade e valorização dos sujeitos e saberes locais. A continuidade e reconfiguração desse processo dependem, portanto, da capacidade de articular expansão com transformação estrutural, superando desigualdades históricas e promovendo uma educação comprometida com a justiça social e cognitiva.

7 Considerações Finais

As análises desenvolvidas ao longo deste artigo permitem afirmar que o processo de interiorização do ensino superior na Região Tocantina do Maranhão, materializado na criação da UEMASUL e na implementação do Programa Caminhos do Sertão, constitui um avanço significativo no que se refere à ampliação do acesso à formação docente. Ao longo do percurso histórico examinado, evidenciou-se

que tais iniciativas respondem a demandas históricas de populações do interior, tradicionalmente excluídas das políticas educacionais, contribuindo para a expansão da oferta de cursos de licenciatura e para a formação de professores em seus próprios territórios.

Entretanto, ao retomar a questão de pesquisa que orientou este estudo - em que medida a interiorização do ensino superior contribui para a superação ou reconfiguração das desigualdades educacionais -, os resultados indicam que a hipótese inicialmente formulada se confirma. A interiorização, embora amplie o acesso, não elimina as desigualdades educacionais, mas tende a reorganizá-las territorialmente, revelando limites estruturais das políticas públicas de formação docente em regiões periféricas. Tal constatação dialoga diretamente com as contribuições de Ball, ao evidenciar que as políticas educacionais, em seus contextos de prática, são reinterpretadas e condicionadas por fatores locais, o que pode produzir efeitos distintos daqueles previstos em sua formulação.

A análise fundamentada em Apple permite compreender que a expansão educacional não ocorre em um vazio social, mas está imersa em relações de poder que tendem a reproduzir, ainda que sob novas formas, desigualdades já existentes. Assim, a interiorização do ensino superior, ao mesmo tempo em que democratiza o acesso, pode também manter hierarquias, especialmente quando não acompanhada de investimentos estruturais adequados, como infraestrutura, valorização docente e políticas de permanência estudantil.

As contribuições de Santos também se mostram centrais para a interpretação dos resultados, ao apontarem que a superação das desigualdades

educacionais exige não apenas ampliação do acesso, mas o reconhecimento da diversidade de saberes e das especificidades territoriais. A interiorização, quando desvinculada de uma perspectiva de justiça cognitiva, corre o risco de reproduzir modelos formativos homogêneos, pouco sensíveis às realidades locais da região Tocantina.

A análise dos marcos normativos - como o Plano Nacional de Educação, o Plano Estadual de Educação e os instrumentos institucionais -, articulada aos dados sobre o déficit docente, evidenciou que há um descompasso entre as diretrizes políticas e as condições concretas de sua implementação. A persistência de déficits quantitativos e qualitativos de professores na região reforça a ideia de que a formação docente, embora ampliada, ainda enfrenta desafios significativos em termos de qualidade e adequação às demandas da educação básica.

O Programa Caminhos do Sertão pode ser compreendido como uma iniciativa relevante, mas inserida em um contexto mais amplo de contradições. Seus impactos positivos, sobretudo na ampliação do acesso e na formação de professores no interior, coexistem com limitações relacionadas à sustentabilidade das políticas, às condições de oferta e à permanência de desigualdades estruturais. Isso evidencia que a interiorização do ensino superior deve ser analisada não como um fim em si mesma, mas como parte de um processo mais amplo de disputa por equidade educacional.

Este estudo reforça a necessidade de políticas públicas mais integradas e estruturantes, que articulem expansão com qualidade, formação docente com

valorização profissional e acesso com permanência. A superação das desigualdades educacionais na Região Tocantina exige, portanto, não apenas a continuidade das políticas de interiorização, mas sua reconfiguração em bases mais equitativas e socialmente comprometidas. Nesse horizonte, a interiorização do ensino superior poderá, de fato, contribuir não apenas para ampliar oportunidades, mas para promover transformações mais profundas nas condições educacionais e sociais da região.

Referências

APPLE, Michael. **Ideology and curriculum**. New York: Routledge, 2006.

BALL, Stephen. **Education policy and social class**. London: Routledge, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Ed.70, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional (LDB)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03. Acesso em: 18 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_ Acesso em: 18 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação (PNE)** e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ Acesso em: 18 abr. 2026.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder:** introdução à pedagogia do conflito. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 35-50, 2016. Disponível em: Acesso em: 18 abr. 2026.

HARGREAVES, Andy. **Changing teachers, changing times**. New York: Teachers College Press, 2000.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua**: Educação 2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/. Acesso em: 18 abr. 2026.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/. Acesso em: 18 abr. 2026.

LEITE, Márcia Andréia Saraiva. **Formação de professores** no Maranhão: análise dos programas da UEMA. 2019. Disponível em: https://repositorio.uema.br/pdf. Acesso em: 18 abr. 2026.

MARANHÃO. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Programas especiais de formação docente**. Disponível em: www.uema.dados.uema.br. Acesso em: 19 abr. 2026.

MARANHÃO. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 101/1992 – CONSUN/UEMA**. São Luís: UEMA, 1992. Disponível em: https://dados.uema.br/wp-content/uploads/2023/11/CONSUN_101-1992_PROCAD.pdf. Acesso em: 18 abr. 2026.

MARANHÃO. **Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEE)**. São Luís: Governo do Estado do Maranhão, 2014. Disponível em: https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf. Acesso em: 18 abr. 2026.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2008.

UEMASUL. UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO. **Programa Caminhos do Sertão**. Imperatriz, 2018. Disponível em: https://caminhosdosertao.uemasul.edu.br/oprograma/. Acesso em: 18 abr. 2026.

UEMASUL. UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. Imperatriz: UEMASUL, 2022. Disponível em: https://www.uemasul.edu.br/institucional/pdi-2022-2026/. Acesso em: 18 abr. 2026.


CAMINHOS DO SERTÃO
BEM VINDO
FELIZ


Caminhos do Sertão
Matemática

Formação inicial de professores(as): um olhar analítico para o Programa Caminhos do Sertão

Gilvânia Queiroz Madeira de Aguiar
Christiano Roberto Lima de Aguiar
Jeovania Oliveira Lima

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS): UM OLHAR ANALÍTICO PARA O PROGRAMA CAMINHOS DO SERTÃO

Resumo: Este estudo analisa o Programa de Formação de Professores Caminhos do Sertão, desenvolvido pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, considerando ações e práticas pedagógicas que se concretizam mediante as propostas do programa, enfatizando a sistematização das ações promovidas no processo formativo e apresentando os aspectos pedagógicos desenvolvidos. Ambos os movimentos estão relacionados mediante uma abordagem contemporânea considerando práticas baseadas em responsabilidades pedagógicas, numa perspectiva política e ética. Para isso, procedemos com estudos no campo da formação de professores, numa perspectiva relacionada à docência, a partir de obras e pesquisas que sustentam conceitualmente as análises. Assim, constatou-se que a organização e as estratégias desenvolvidas de maneira cuidadosa e com "rigor" pedagógico, corroboram diretamente com os resultados, visto que esse advém das propostas planejadas por uma equipe de profissionais, trabalhadas cotidianamente a partir de ações sistemáticas de acompanhamento pedagógico. Conclui-se que tais estratégias desenvolvidas no programa, para além dos resultados, refletem diretamente na atuação e formação dos professores(as), no sentimento de pertencimento desenvolvido, a partir do compromisso ético, político e pedagógico.

Palavras-chave: Formação de Professores(as); Sistematização e Prática Pedagógica; Processo Formativo; Identidade Docente.

INITIAL TEACHER TRAINING: AN ANALYTICAL LOOK AT THE PROGRAM "CAMINHOS DO SERTÃO"

Abstract: This study analyzes the Caminhos do Sertão Teacher Training Program, developed by the State University of the Tocantins Region of Maranhão – UEMASUL, considering the pedagogical actions and practices implemented through the program's proposals. It emphasizes the systematization of actions promoted in the training process and presents the pedagogical aspects developed. Both movements are related through a contemporary approach considering practices based on pedagogical responsibilities, from a political and ethical perspective. To this end, we conducted studies in the field of teacher training, from a perspective related to teaching, based on works and research that conceptually support the analyses. Thus, it was found that the organization and strategies developed carefully and with pedagogical "rigor" directly corroborate the results, since these stem from proposals planned by a team of professionals, worked on daily through systematic pedagogical monitoring actions. It is concluded that the strategies developed in the Program, in addition to the results, directly reflect on the performance and training of teachers, and on the sense of belonging developed, based on ethical, political, and pedagogical commitment.

Keywords: Teacher Training; Systematization and Pedagogical Practice; Training Process; Teacher Identity.

1 Introdução

Este excerto apresenta dois movimentos importantes para refletir sobre a Formação Inicial de professores(as) na educação básica, direcionando um olhar específico e analítico para o Programa Especial de Formação de Professores Caminhos do Sertão, desenvolvido pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, nos municípios de Amarante do Maranhão, Itinga do Maranhão, Porto Franco e Vila Nova dos Martírios localizados no sudoeste maranhense.

O programa possibilitou 681[1] discentes terem acesso à formação superior, promovendo assim a democratização do ensino público de qualidade, mediante a política de expansão da formação de professores do Estado do Maranhão, sendo que as Unidades contemplaram discentes de outros municípios mais próximos, oportunizando a estes também cursarem o ensino superior.

Diante desse cenário, o presente estudo é desenvolvido a partir de dois principais movimentos, sendo o primeiro movimento a abordagem mediante um estudo analítico numa perspectiva política e social no que se refere à formação de professores, objetivando problematizar a sistematização das ações promovidas Programa Caminhos do Sertão. Já o segundo movimento diz respeito aos aspectos pedagógicos desenvolvidos no âmbito do Programa. Ambos são relacionados mediante

1 O programa ofertou 800 vagas; foram preenchidas 681 mediante seleção, sendo que 74 desse quantitativo não chegaram a frequentar o Programa. Dessa forma, considera-se que houve 607 discentes frequentes. Desses, estão formando 474 profissionais. O Programa possui site próprio: https://caminhosdosertao.uemasul.edu.br/oprograma com informações acerca do processo, histórico acadêmico e profissional.

uma abordagem contemporânea e sob práticas baseadas em responsabilidades pedagógicas, numa perspectiva política e ética durante os planejamentos e ações desenvolvidas.

Este estudo significa uma contribuição importante na/para a formação de professores(as), por se tratar de um campo teórico e de uma área de conhecimento que é a docência. Nesse sentido, busca-se identificar os aportes significativos na construção teórica e prática relacionadas ao ensino e a aprendizagem, mediante aspectos que movem a realidade dos cursos de licenciaturas atualmente e as lacunas que existem acerca da identidade e do trabalho docente. De forma geral, analisa pontos de atenção no que se refere à sistematização pedagógica, ação de ensinar, formar/ação profissional do ensino e mediação entre o saber docente e o discente.

Dessa forma, são vistas as implicações que devem ser problematizadas, tornando-se pertinente refletir nas diversas performatividades sobrepostas por meio dos documentos formais curriculares e suas diretrizes oficiais (Aguiar, 2023). Para tanto, é importante analisar criticamente as ações e práticas pedagógicas desenvolvidas na formação inicial de professores(a), tendo em vista os aspectos, políticos, éticos e pedagógicos considerando a identidade profissional que se constitui em espaços de formação a partir do "próprio" professor(a), sendo perceptível e coerente olhar de outros modos sobre o que diz Gatti (2007), ao indagar sobre: quem e como estamos formando professores para a educação básica no Brasil? Isso por ser indispensável o olhar numa perspectiva social e democrática, mediante a lógica da equidade no que se refere à educação quanto a formação e atuação profissional.

Este estudo tem sua relevância no campo teórico, por tratar de uma área de conhecimento muito importante para a sociedade como um todo. Metodologicamente, compreende-se que na pesquisa se fez necessário construir elementos teóricos metodológicos de análise, que pudessem dar conta da complexidade do objeto em estudo, que possibilitou (re)organizar o referencial teórico, para então encontrar possibilidades que nos levassem a perceber o que já havíamos construído a nível de conhecimento, e o que seria possível construir a partir das experiências vivenciadas no Programa.

Assim, a sustentação teórica desta pesquisa se dá por meio de estudos e produções dos seguintes autores e autoras: Fabris; Dal'igna (2015), Gatti (2007), Foucault (1978, 2003), Libânio (1994, 1998, 2002) e Freire (1998).

A partir dos estudos bibliográficos que sustentam conceitualmente as análises, seguimos articulando o conceito de formação de professores vinculado à perspectiva pós-estruturalista.

Nesse sentido, relaciona-se a proposta formativa aos aspectos pedagógicos presentes no Programa Caminhos do Sertão, visto que se trata de um Programa com amplo alcance político e social, no que se refere às possibilidades proporcionadas pela UEMASUL aos municípios mencionados e às cidades adjacentes, especialmente no âmbito da formação profissional de professores e professoras.

Essa etapa metodológica, no que se refere as relações analíticas e reflexivas, tornam-se muito importantes pela necessidade da reflexão sobre a investigação, mediante problematizações realizadas na construção das questões de pesquisa a partir da construção dos elementos teóricos e metodológicos.

Nesse sentido, descreve-se os seguintes questionamentos: Como compreendemos os pontos de atenção no que se refere a sistematização pedagógica? Qual a importância dada ao processo de formar/ação a partir dos aspectos pedagógicos desenvolvidos? Como tem sido a relação pedagógica no processo formativo, tendo em vista a mediação entre o saber docente e o discente? Qual a importância das práticas baseadas em responsabilidades pedagógicas?

Dessa forma, os elementos teóricos metodológicos analíticos deram conta de sustentar as dimensões de complexidade do objeto em estudo, possibilitando-nos responder às questões levantadas a nível de conhecimento mediante a organização sistemática e pedagógica do Programa com olhar para as experiências vivenciadas no processo formativo.

2 Sistematização Pedagógica como um Compromisso Ético e Político

Discutir a sistematização pedagógica no contexto da formação inicial de professores implica compreender que os processos educativos ultrapassam dimensões meramente técnicas ou burocráticas, assumindo, sobretudo, um compromisso ético, político e social com a formação docente. Em programas especiais de formação, como o Programa Caminhos do Sertão, a sistematização das experiências, práticas e percursos formativos torna-se fundamental para garantir a organização das ações pedagógicas, a reflexão crítica sobre os processos desenvolvidos e a construção de sentidos para a docência nos diferentes contextos educacionais.

Nesse contexto, destaca-se a rotina da gestão pedagógica, organizada por meio de reuniões semanais, realizadas, em sua maioria, às quintas-feiras, com o objetivo de alinhar, planejar e acompanhar as ações desenvolvidas a partir das demandas do Programa.

A primeira reunião pedagógica formalizada ocorreu em 24 de fevereiro de 2022 e, até o dia 6 de maio de 2026, já haviam sido realizadas 175 reuniões pedagógicas. Ressalta-se que esse quantitativo corresponde ao período compreendido entre a primeira reunião registrada e a data desta escrita (02/05/2026), evidenciando a continuidade, a organização e o compromisso institucional com os processos pedagógicos e formativos do programa.

Esse resultado se refere à quantidades de reuniões realizadas e demonstra o compromisso pedagógico de todos com o programa, tendo em vista o acompanhamento e o cuidado com os planejamentos e ações didáticas pensadas, construídas e reconstruídas a partir do diálogo coletivo e individual que leva a possíveis intervenções a depender da realidade. De acordo com Libâneo, assim se explicita a "concepção pedagógica, as bases teórico-metodológicas da organização didática, a contextualização social, econômica política e cultural" (1994, p. 255)

As reuniões pedagógicas ocorrem em Imperatriz e, a partir das concepções pedagógicas que orientam o programa, frequentemente, envolvem alinhamentos com as equipes das quatro Unidades, bem como com servidores de diferentes setores da Universidade, sempre que necessário. Esses momentos de diálogo, planejamento e avaliação constituem espaços fundamentais para a organização das ações

pedagógicas, considerando a amplitude e a complexidade do Programa. Trata-se de um investimento que ultrapassa a esfera financeira, envolvendo aspectos humanos, físicos e emocionais, uma vez que mobiliza diversos profissionais, docentes, técnicos e discentes que reconhecem no Programa a possibilidade de realização de um projeto de vida por meio da formação profissional.

Dessa forma, nas reuniões, para além dos planejamentos, foram produzidos documentos normativos, considerando as diretrizes e documentos institucionais para sustentar melhor o trabalho no que se refere aos pontos sistêmicos e legais.

Quadro 1: Ações Sistêmicas e Pedagógicas Desenvolvidas no programa

Produção de 05 Instruções Normativas: 01/2022 - Aulas Assíncronas; 02/2022 – Atividades Acadêmico – Científico Culturais (AACCs); 03/2022 – Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório; 05/2024 – Trabalho de Conclusão de Curso; 05/2024 - Reofertas de Disciplinas
Manual de TCC;
Manual Acadêmico;
Calendário Acadêmico;
Cronograma didático;
Cronograma Acadêmico de Unidade;
Produção dos Relatórios (mensal e semestral);
Site do Programa Caminhos do Sertão.

Fonte: Elaborada pelos autores, 2026.

O Quadro 1 mostra um dos principais desafios enfrentados na implementação do programa, uma vez que essa foi uma etapa que precisou ser consolidada enquanto o próprio programa já estava

em funcionamento. Costuma-se dizer que "foi como trocar o pneu com o carro andando", expressão que representa a necessidade de organizar e estruturar os processos pedagógicos simultaneamente à execução das atividades formativas. Isso significa que, no início das ações, em 2022, as reuniões realizadas às quintas-feiras não eram suficientes para atender às demandas pedagógicas do programa, tornando-se necessário um planejamento contínuo e permanente. Desse modo, permaneciam diversas questões que exigiam constante reflexão acerca da sistematização pedagógica do programa, especialmente, no que se refere à formação dos futuros docentes.

Em linhas "menores" não é possível atender à algumas questões e problemas imediatamente, pois cada decisão deve ser tomada depois de muita reflexão, considerando sempre os sujeitos envolvidos, bem como os objetivos do programa a nível de qualidade e equidade. Nesse sentido, é sempre importante analisar como as etapas seguintes e que antecedem o planejamento, considerando que uma boa base pedagógica é essencial para condução nesse processo formativo.

Em vista dessas questões, infere-se uma perspectiva da responsabilidade pedagógica, por não se tratar de um simples projeto, mas de um programa que abrange um "mundo" de possibilidades que se referem a como ser professor, ou seja, como olhar à docência numa perspectiva pedagógica de formação e atuação profissional. Assim, a "razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo" (Freire, 1998, p.153)

Nesse sentido, os encontros pedagógicos de formação e planejamento docente, desenvolvidos no programa, com objetivo inicial de apresentar sua abrangência na formação de professores/as, possibilitando refletir acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas, bem como partilhar experiências, considerando o envolvimento e interação docente e discente na produção de conhecimentos relacionado ao ensino e a aprendizagem, conforme quadro abaixo:

Quadro 2: Encontros Pedagógicos de Formação e Planejamento Docente

Ordem dos encontros	Temáticas trabalhadas
1º	Saberes docentes em contextos diversos;
2º	Pesquisas nas Licenciaturas;
3º	Olhares Pedagógicos: experiências e vivências no Programa Caminhos do Sertão;
4º	Formação Docente: reflexão sobre aprendizagem e avaliação;
5º	Formação Docente: dialogando sobre ética e planejamento;
6º	Planejamento e Prática Docente em Programas Específicos;
7º	Formação e planejamento docente (abordagens específicas com vistas a intervenções estratégicas - por cursos);
8º	ODS e Prática Docente Reflexiva: Caminhos de Transformação na Formação Docente.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2026.

Ao analisarmos o quadro 2, é possível observar que cada encontro oferece uma temática diferente, considerando o que "é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor" (Sacristán Gimeno, 1985, p. 64). Nesse sentido, ressalta-se que as temáticas se referem a cada momento que se percebe a necessidade pedagógica e acadêmica, no que se refere a qualidade do ensino e aprendizagem. Ou seja, sempre se leva em conta a importância da reflexão no planejamento das ações práticas e pedagógicas a serem desenvolvidas no Programa.

Assim, é fundamental perceber as principais nuances emergentes, sem deixar de lado as questões éticas, que envolvem o profissional em todas as áreas de atuação, pois com os conhecimentos adquiridos e informações cada vez disseminadas essas relações torna-se mais associadas, passando a ser uma exigência maior, ao direito de cuidar de si e do outro (Dal´Igna; Fabris, 2015, p. 77).

No entanto, o professor é, por sua vez, o profissional que merece valorização e que se constitui em cada ação voltada a sua profissão, visto que administra poderosamente o conhecimento, pois todos os outros profissionais "passam" pela atuação do professor. Dessa forma, no programa, até mesmo mediante um convite, é possível perceber o respeito e cuidado por esse profissional que forma outros profissionais, neste caso outros professores e professoras.

Ressalta-se que as formações apresentavam diferentes temáticas e objetivos ao longo do processo, contudo, os princípios de respeito, acolhimento e

cuidado precisam permanecer constantemente em todas as ações desenvolvidas (Aguiar, 2023). Desde a elaboração dos convites, construída coletivamente pelas coordenações durante o planejamento, já se evidenciava a preocupação em promover momentos de partilha, diálogo e socialização de informações relevantes e esclarecedoras, fundamentais para o desenvolvimento das atividades formativas desde o primeiro contato com os professores.

Essa proposta inicial do contato com os professores e professoras é indispensável por considerar a importância de situar-lhes as sistemáticas do Programa a partir das ações pedagógicas que seriam desenvolvidas, considerando o que:

> entender, pois, o processo didático como totalidade abrangente implica vincular conteúdos, ensino e aprendizagem a objetivos sócio-políticos e pedagógicos e analisar criteriosamente o conjunto de condições concretas que rodeiam cada situação didática (Libâneo, 2002 p.17).

Nesse sentido, os documentos inicialmente iam por e-mail junto às orientações pertinentes para início dos planejamentos como a ementa da disciplina, sugestão da estrutura do plano de ensino e cronograma de execução, bem como arquivos da biblioteca física e virtual.

Ainda sobre a organização sistemática e pedagógica, nessa perspectiva, aconteciam também as formações das equipes de Unidades semestralmente, por entender que era indispensável essa relação para o bom andamento do Processo formativo.

Quadro 3: Formações Equipes de Unidades

Ordem da formação	Temáticas trabalhadas
1ª	O apoio da Equipe de Unidade na Organização Operacional do Programa;
2ª	Vivências e Experiências no Programa Caminhos do Sertão;
3ª	Diálogo geral sobre o processo de trabalho/atividades desenvolvidas (com profissionais específicos);
4ª	Compromisso Organizacional;
5ª	Trabalho e atividades desenvolvidas: um olhar pedagógico;
6ª	Instruções e alguns documentos Normativos;
7ª	Reflexão sobre as práticas de gestão desenvolvidas no Programa vistas o reconhecimento dos cursos pelo CEE;
8ª	Sistematização, alinhamentos e organização para o encerramento do Programa.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2026.

Não menos importantes que as demais ações pedagógicas do programa, cada atividade desenvolvida era planejada a partir dos objetivos que se pretendia alcançar. Para isso, realizava-se previamente um diagnóstico das demandas e necessidades formativas, possibilitando a organização e a sistematização de todo o processo pedagógico. As formações tinham em seus

objetivos mais gerais reforçar sobre a importância do Programa Caminhos do Sertão da UEMASUL e sua abrangência na formação da equipe, possibilitando refletir sobre as práticas desenvolvidas em cada município, considerando o envolvimento, interação e compromisso no processo formativo, priorizando a organização e o bom funcionamento das ações desenvolvidas.

Para tanto, sempre se reafirmava as parcerias e bom relacionamento pedagógico entre as coordenações e os demais profissionais envolvidos no processo.

Quadro 4: Aula magna e Jornadas Integrativas

Ordem dos eventos	Temáticas trabalhadas
Aula Magna e 1ª Jornada Integrativa	Programa Caminhos do Sertão: interiorização do ensino superior;
2ª Jornada Integrativa	Produções Acadêmicas
3ª Jornada Integrativa	Amadurecimento Acadêmico
4ª Jornada Integrativa	Vivências e experiências acadêmicas na formação inicial docente
5ª Jornada Integrativa	Sentido da Produção Científica no Universo Acadêmico;
6ª Jornada Integrativa	Prática Formativa e Saberes Docente;
7ª Jornada Integrativa	Escrita acadêmica: relação teoria e prática na formação inicial do professor e da professora pesquisadores
8ª Jornada Integrativa	Formação Acadêmica e o Mercado de Trabalho.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2026.

O primeiro evento que promoveu a interação entre a equipe do Programa e os discentes foi a Aula Magna,

realizada como momento inaugural das atividades formativas, cuja temática abordada foi interiorização do Ensino Superior. Mais que uma contextualização do percurso situacional e institucional do programa, abordou-se dimensões capazes de alterar as estruturas de pensamentos excludentes da política de inclusão profissional no âmbito econômico e social, com ênfase à superação das desigualdades enfrentadas por grupos que não tinham acesso à Educação Superior, mas que tem raízes históricas que envolvem fatores econômicos, culturais, institucionais e simbólicos que precisam ser transformados a partir da educação.

Dessa forma, a consolidação de um programa especial e inclusivo, depende da permanência de muitas frentes que garantam o acesso e a participação plena e representativa dos discentes durante 4 anos e com aulas aos finais de semanas.

Composta por uma grande equipe, o programa teve uma grande rede que se apoiou pedagogicamente, sempre buscando manter a qualidade/equidade do processo formativo dos futuros professores e professoras, compreendendo que se trata de um processo que deve ser cuidadoso e com muito "zelo", pois são quase quinhentos profissionais que em breve estarão atuando nas escolas de educação básica profissionalmente. Para tanto, cada temática abordada no programa é de cunho pedagógico crítico, analítico e reflexivo, mediante muitos planejamentos e responsabilidade, por entendermos, conforme Libâneo, que "a ênfase no saber ser, sem dúvida é fundamental para se definir uma postura crítica frente ao conhecimento e aos instrumentos de ação, não pode dissolver {...} dimensões da prática {...} o saber e o saber fazer" (Libâneo, 1998, p. 42-43).

Considerando dimensões da prática como um compromisso ético e político, menciona-se as visitas técnicas, realizadas semestralmente, objetivando o acompanhamento e alinhamento que possibilitasse a reflexão sobre os pontos de atenção necessários e inerentes ao processo sistêmico e formativo. Houve 6 visitas em cada Unidade que envolviam a Coordenações Geral e Pedagógica; Equipe da Unidade; Coordenações de Cursos com os Discentes; e demais membros da equipe quando necessário. Estruturalmente, vale ressaltar que em cada Unidade há uma biblioteca e um laboratório de informática, nesse caso a bibliotecária sempre se fez presente e acompanhou todas as etapas planejadas.

Assim, o diálogo sempre foi do geral ao específico, cujas pautas foram elaboradas de acordo com as demandas e necessidades identificadas em cada momento do Programa e proporcionava o momento de fala e de escuta entre todos, inclusive os discentes, pois sempre foi planejada contextualmente, considerando os aspectos pedagógicos presentes no que se refere a ação prática ou intervenção pedagógica.

Ainda sobre as ações desenvolvidas, menciona-se que o Programa promoveu três Seminários Acadêmicos Formativos Multidisciplinares, objetivando o fortalecimento acadêmico e profissional no processo formativo.

O primeiro seminário teve como tema o Amadurecimento Acadêmico, por entender que os discentes precisavam compreender que a Universidade é o lugar de Ensino Pesquisa e Extensão, e que é preciso desenvolver algumas habilidades e competências no que se refere às concepções acadêmicas e profissionais.

Nesse sentido, é possível compreender o que não é sequenciado ou que segue uma padronização rompendo com o já sabido ou o que se caracteriza como essência, sendo possível então questionamentos mais ousados que procuram dar descontinuidade nas condições que dão sentidos a alguma coisa ao passar por mudanças, na procura de como aquilo aconteceu, ou seja, o que nos conduz a ser o que somos? Compreender que nem sempre a um sujeito autor dessa condução, quando se pensa em interpretar o processo, ele pode já estar interpretado como forma de conduta (Foucault, 2003).

Essa visão analítica relacionada ao contexto apresentado nos provoca a pensar e a refletir acerca da relevância da ética profissional na atuação docente e formação discente, tendo em vista a importância de ser professor ou professora neste contexto atual, no qual é necessário repensar as questões políticas e pedagógicas da área educacional.

O segundo Seminário teve em sua temática "A Produção Acadêmico-Científica", planejada devido o momento que precisavam aprimorar ainda mais a escrita científica a nível de Projetos, TCCs e demais atividades acadêmicas.

Por fim, o terceiro Seminário abordou sobre a "Escrita acadêmica: relação teoria e prática na formação inicial do professor e da professora pesquisadores", com objetivo de inferir o contexto vivenciado pelos discentes em suas escritas de forma que fosse possível relacionar os aspectos teóricos e práticos na produção de suas pesquisas sem descaracterizar os aspectos inerentes a formação docente e à docência.

Considerando todos esses aspectos, no programa sempre foi priorizado formar/ação a partir dos

aspectos pedagógicos desenvolvidos. Assim, as ações desenvolvidas, conforme demostradas anteriormente, aconteciam a partir de processos que podem ser nomeados como etapas de sustentação das ações pedagógicas, pelo fato de algumas delas antevir antes no processo como: a) Publicação de Editais: Matrículas e aproveitamento de disciplinas; b) Distribuição de disciplinas para professores e professoras; c) Cadastro de disciplinas (no semestre que antecede a partir do quadrienal); d) Planos e planejamentos (inserção); e) Organização dos materiais didáticos (Apostilas); f) Matrículas e ajustes; g) Avaliações Pedagógicas; h) Avaliações Infraestrutura; i) Eleições dos representantes de turma e colegiado; j) Apoio ao discente (TI - ASCON);

3 Considerações finais

Pelo que foi apresentado, constatou-se que organização e as estratégias desenvolvidas de maneira cuidadosa e com rigor pedagógico são os pontos de atenção no que se refere à sistematização pedagógica, e que estas estão ligadas diretamente com a ação de ensinar e formar/ação do profissional do ensino, visto que esses resultados advêm das propostas definidas por uma equipe de profissionais que potencializaram a mediação entre o saber docente e o discente a partir dos planejamentos.

Assim, foram desenvolvidas propostas pedagógicas reorganizadas cotidianamente a partir dos planos e planejamentos das ações sistemáticas de acompanhamento pedagógico. Tais estratégias, para além dos resultados, refletem diretamente na atuação e formação dos professores, bem como no sentimento

de pertencimento que foi desenvolvido em todos os autores desse processo formativo, até mesmo nos discentes que antes não queriam a docência, mas mesmo antes de finalizarem o curso já estão atuando como professores(as). Como diz Veiga-Neto (2011, p. 12), é preciso "entender o presente, abrir-se para o futuro, saber indagar e conseguir indignar-se são o combustível para um pensamento relevante e para uma ação consequente".

Diante dessa análise teórica, é possível afirmar que no caso do Programa Caminhos do Sertão, a partir das ações Pedagógicas desenvolvidas de forma cuidadosa, buscou-se sempre reafirmar um compromisso ético, político e pedagógico.

Referências

AGUIAR, Gilvânia Queiroz Madeira de, **Políticas Educacionais e Neoliberalismo: implicações no currículo e nas práticas pedagógicas**. São Paulo: Editora Dialética 2023.

FABRIS, Elí Henn; DAL'LGNA, Maria Cláudia. Processos de fabricação da docência inovadora em um programa de formação inicial brasileiro. **Pedagogia & Saberes**, Colômbia, n. 39, p. 49-60, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia e Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7 Ed. São Paulo: Paz e terra, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Poder e saber**. In: FOUCAULT, Michel. Estratégia, poder- saber. Ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003

GATTI, Bernardete. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2007

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, estado e regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010

PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 47-62.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed,1998.
VEIGA, Ilma P.A.; CUNHA, Maria Izabel (orgs) **Desmitificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.


BIOLOGIA
PEDAGOGIA


UEMASUL

Atividades de campo na formação docente em Geografia: experiências no Programa Caminhos do Sertão

Elza Ribeiro dos Santos Neta

CAPÍTULO 3

ATIVIDADES DE CAMPO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA CAMINHOS DO SERTÃO

Resumo: Esta pesquisa analisa as contribuições das atividades de campo no processo de ensino-aprendizagem da Geografia no âmbito do Programa Caminhos do Sertão, desenvolvido pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, fundamentada em levantamento bibliográfico, análise documental dos ementários das disciplinas e observação direta das experiências durante as atividades de campo. Os resultados evidenciam que essas práticas contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de análise e da interpretação do espaço geográfico, além de favorecerem a interdisciplinaridade e a formação docente contextualizada, fortalecendo a relação entre conhecimento teórico e prática pedagógica. Apesar dos desafios relacionados à logística e aos recursos, conclui-se que tais atividades são fundamentais para o ensino de Geografia no ensino superior, sendo indispensáveis na formação de professores críticos e reflexivos. Dessa forma, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o debate acerca da importância das atividades de campo em programas institucionais de formação de professores no ensino superior.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Atividade de campo; Formação docente.

FIELD ACTIVITIES IN TEACHER TRAINING IN GEOGRAPHY: EXPERIENCES IN THE CAMINHOS DO SERTÃO PROGRAM

Abstract: This research analyzes the contributions of field activities to the teaching-learning process of Geography within the scope of the Caminhos do Sertão Program, developed by the State University of the Tocantins Region of Maranhão (UEMASUL). The research is characterized as qualitative, descriptive, and exploratory in nature, based on bibliographic research, document analysis of course syllabi, and direct observation of experiences during field activities. The results show that these practices contribute to the development of critical thinking, analytical skills, and interpretation of geographic space, in addition to promoting interdisciplinarity and contextualized teacher training, strengthening the relationship between theoretical knowledge and pedagogical practice. Despite the challenges related to logistics and resources, it is concluded that such activities are fundamental for teaching Geography in higher education, being indispensable in the training of critical and reflective teachers. Thus, it is hoped that this research can contribute to the debate about the importance of field activities in institutional teacher training programs in higher education.

Keywords: Geography teaching; Field activity; Teacher training.

1 Introdução

Ensinar Geografia como campo do conhecimento que tem o intuito de compreender as relações entre sociedade e natureza requer estratégias pedagógicas que excedam os limites da sala de aula e possibilitem aos acadêmicos a

vivência na prática dos fenômenos espaciais. Nesse contexto, as atividades de campo se apresentam como um relevante procedimento metodológico, permitindo a práxis pedagógica, ou seja, articulação entre a teoria e a prática, contribuindo para a construção de um conhecimento crítico sobre as relações que se desenvolvem no espaço geográfico.

Destacar que as atividades de campo são um recurso didático que facilita o processo de ensino-aprendizagem da Geografia faz-se necessário uma vez que permitem a observação direta da realidade *in loco*, instigando a análise, a interpretação e a reflexão sobre as interações entre os elementos naturais e sociais que compõem o espaço. Além disso, tais práticas contribuem para o desenvolvimento de habilidades essenciais na formação docente, proporcionando uma visão holística do cotidiano escolar e da realidade social.

No ensino superior, em especial no contexto das licenciaturas, as atividades de campo contribuem para a assimilação de conteúdos teóricos, auxiliando na formação de futuros professores mais qualificados para atuar de maneira crítica e contextualizada. Assim, proporcionar a vivência dessas práticas durante a formação inicial possibilita que os licenciandos compreendam de forma crítica a importância dessa metodologia no processo de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, o Programa de Formação de Professores Caminhos do Sertão, desenvolvido pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL) em quatro municípios do sudoeste maranhense: Amarante do Maranhão, Itinga do Maranhão, Porto Franco e Vila Nova dos Martírios, configura-se como uma importante iniciativa voltada à formação docente no interior do Maranhão, ao promover experiências educativas que articulam teoria e prática em diferentes contextos socioespaciais. Cada município é designado como unidade avançada.

O programa tem como objetivo proporcionar em nível de graduação a formação de professores oriundos do ensino médio e aqueles que atuam na educação sem serem licenciados ou que almejam uma segunda graduação.

Para aqueles que escolheram o curso de Geografia Licenciatura as atividades envolvem o contato direto com a realidade local, por meio de atividades de campo presentes nos ementários de diferentes disciplinas específicas do curso, as quais possibilitam aos acadêmicos vivenciar, na prática, os conteúdos trabalhados em sala de aula, valorizando as especificidades da região sudoeste maranhense e contribuindo para uma formação mais contextualizada e significativa.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar as contribuições das atividades de campo no processo de ensino-aprendizagem da Geografia Licenciatura no âmbito do Programa Caminhos do Sertão, a partir da identificação das disciplinas que contemplam essa prática em seus ementários, da descrição das atividades de campo vivenciadas pelos acadêmicos e da compreensão de como essas atividades contribuem para a formação docente no ensino superior.

A relevância desta pesquisa encontra-se na necessidade de valorização de práticas pedagógicas que promovam aprendizagem efetiva e contextualizada, bem como pela relevância de iniciativas como o Programa Caminhos do Sertão na formação de professores de Geografia comprometidos com a realidade social e educacional em que estão inseridos.

2 Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, pois busca analisar as contribuições das atividades de campo no processo de ensino-aprendizagem na formação de professores de Geografia, a partir das experiências desenvolvidas no âmbito do Programa Caminhos do Sertão, da UEMASUL.

Os procedimentos metodológicos fundamentam-se em três etapas: levantamento bibliográfico, análise documental e observação direta das experiências.

O levantamento bibliográfico foi realizado com base em produções acadêmicas que abordam o ensino de Geografia, as atividades de campo como estratégia metodológica e a interdisciplinaridade no ensino superior. Essa etapa "não se limita a apresentar ideias de diferentes autores, mas dialoga com elas" (Azevedo, 2016, p. 6). Nesta etapa foi utilizada IA para auxiliar na identificação de temas centrais das referências e na organização inicial do texto.

A análise documental consistiu no levantamento dos ementários das disciplinas presentes no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Geografia Licenciatura do Programa Caminhos do Sertão, com o objetivo de identificar aquelas que contemplam a realização de atividades de campo como parte de suas práticas pedagógicas. Essa análise permitiu compreender como essas atividades estão estruturadas no currículo e de que forma contribuem para a formação dos acadêmicos.

Além disso, o estudo incorpora observação direta das experiências a partir dos registros das atividades de campo realizadas no âmbito das disciplinas analisadas. "A observação direta no trabalho de campo é considerada

uma metodologia essencial no estudo da Geografia, na sua dupla vertente: científica e pedagógica" (Fontinha, 2017, p. 1). Esses registros incluem anotações de campo, registros fotográficos e demais documentos produzidos durante as vivências, os quais possibilitaram descrever as práticas desenvolvidas, bem como seus impactos no processo formativo dos estudantes.

Assim, os procedimentos metodológicos adotados permitiram apresentar as contribuições das atividades de campo no ensino de Geografia, evidenciando sua relevância na formação docente e na construção de uma aprendizagem mais efetiva e contextualizada.

3 Atividades de campo no ensino de Geografia

O ensino de Geografia consiste em possibilitar a compreensão das relações entre sociedade e natureza desenvolvidas no espaço geográfico, para isso, é necessário o uso de metodologias que favoreçam a práxis pedagógica. Assim, as atividades de campo se apresentam como uma relevante estratégia, pois permitem a observação direta dos fenômenos geográficos, contribuindo para a construção de um conhecimento mais significativo.

As atividades de campo se caracterizam por serem práticas educativas que ocorrem fora do ambiente tradicional da sala de aula, possibilitando aos estudantes vivenciar, observar e analisar o espaço geográfico em sua materialidade. De acordo com Santos (2006), o espaço geográfico é resultado das interações entre sociedade e natureza, sendo, dessa forma, imprescindível o contato dos acadêmicos com a realidade que os cerca e a visão crítica proposta pela teoria.

Assim, as atividades desenvolvidas nas aulas de campo beneficiam a articulação entre teoria e prática, permitindo a vivência e observação do que ocorre em contextos reais. Além disso, promovem o desenvolvimento de habilidades como análise crítica e interpretação espacial, fundamentais para a formação geográfica.

No processo de aprendizagem, quando o acadêmico se reconhece como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento há uma aprendizagem mais significativa (Freire, 1996), nas atividades de campo isso é potencializado pelas experiências vivenciais, com o aluno como sujeito ativo do processo.

A organização didática em torno das atividades de campo envolve três etapas: o pré-campo, o campo e o pós-campo. O pré-campo é a fase de planejamento, definição de objetivos e estudo teórico; o campo refere-se à vivência prática; e o pós-campo consiste na sistematização e análise dos dados coletados (Silva, Silva, Varejão, 2010). Essa organização e estrutura revela que não se trata apenas de uma aula fora da sala, mas de todo um planejamento envolvido para que haja efetividade na aprendizagem.

3.1 Atividades de campo no ensino superior e na formação docente

No ensino superior, o curso de Geografia Licenciatura também utiliza as atividades de campo como estratégia pedagógica na formação inicial de professores. É importante destacar que as práticas em campo permitem que os acadêmicos não apenas compreendam os conteúdos teóricos, mas também desenvolvam competências pedagógicas necessárias à atuação docente, pois envolve a articulação entre a teoria, prática e o conhecimento metodológico.

Para Moraes (2005), o ensino de Geografia deve ir além da transmissão de conteúdos, promovendo a reflexão crítica sobre a realidade e a formação de sujeitos capazes de intervir no espaço em que vivem.

Nesse contexto, ter a vivência de práticas relacionadas a atividades de campo na formação inicial contribui para que os futuros professores compreendam a importância de metodologias ativas e diversificadas, que valorizem os estudantes como sujeitos ativos no seu processo de formação, possibilitando ainda a capacidade de desenvolver habilidades relacionadas ao planejamento de aulas, organização de atividades externas e condução de práticas pedagógicas inovadoras.

Outro aspecto importante que precisa ser destacado é o papel social que a universidade proporciona ao aproximar os acadêmicos da realidade, permitindo que conheçam diferentes contextos e possam apresentar, por meio da observação e da pesquisa, uma visão crítica para problemas do seu cotidiano. Essa aproximação contribui para a formação de professores mais sensíveis às questões sociais, culturais e ambientais, fortalecendo o compromisso com uma educação crítica e transformadora.

Assim, as atividades de campo não apenas complementam o processo de ensino-aprendizagem no ensino de Geografia no nível superior, mas também se apresentam como uma metodologia relevante na formação docente, ao promover a integração entre teoria, prática e realidade social e educacional.

3.2 Interdisciplinaridade no ensino de Geografia Licenciatura

A Geografia é uma ciência que naturalmente dialoga com outras áreas do conhecimento, favorecendo a

interdisciplinaridade. A compreensão do espaço geográfico envolve uma abordagem que ultrapassa os limites das disciplinas isoladas, envolvendo em uma mesma observação aspectos físicos, sociais, econômicos, culturais, políticos, entre outros.

De acordo com Fazenda (2008), a interdisciplinaridade pressupõe a integração entre diferentes saberes, promovendo uma construção do conhecimento mais ampla e significativa. Assim, não é apenas junção de conteúdos, mas envolve uma articulação efetiva entre as áreas, no caso da Geografia, proporciona, de forma holística, a compreensão crítica dos fenômenos geográficos.

> A interdisciplinaridade no ensino de Geografia é mais do que uma abordagem pedagógica; é uma necessidade imperativa para compreender a complexidade das relações espaciais e ambientais em nosso mundo (Oliveira, 2024, p. 13).

Além disso, no ensino de Geografia a interdisciplinaridade estimula os acadêmicos a analisar os fenômenos sob diferentes perspectivas, favorecendo a contextualização do ensino, tornando-o mais próximo da realidade vivenciada pelos estudantes e contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes, sendo as atividades de campo um dos processos metodológicos que melhor aproxima essa vivência.

A compreensão da realidade exige um pensamento complexo, capaz de articular diferentes dimensões do conhecimento, o que é favorecido por práticas educativas integradoras (Morin, 2000). No contexto do ensino superior, especialmente em programas como o Caminhos do Sertão, as atividades de campo potencializam a interdisciplinaridade ao promover experiências que envolvem diferentes áreas

do conhecimento e realidades socioespaciais. Dessa forma, contribuem para a formação de professores mais preparados para desenvolver práticas pedagógicas integradas e contextualizadas.

4 Disciplinas com atividades de campo do curso de Geografia do Programa Caminhos do Sertão

O curso de Geografia Licenciatura possui regime acadêmico semestral, com carga horária total de 3.245 horas, das quais: 1.800 horas são destinadas ao Núcleo Específico do Curso (NE) distribuídas em 30 disciplinas; 660 horas do Núcleo Básico divididas em 11 disciplinas; 180 horas do Núcleo Livre Eletivo (NL) distribuídas em 3 disciplinas; 200 horas do Núcleo Integrador (AACC); e 405 horas distribuídas em 3 Estágios Curriculares Supervisionados.

> O ano letivo possui 200 dias, 3 dias úteis (quarta-feira, quinta-feira e sexta-feira) para desenvolvimento de atividades assíncronas, e aos sábados e domingos presencial com hora aula de 50 minutos, totalizando 60 horas e 72 aulas por componente curricular, exceto estágios. Com tempo estabelecido de formação em 8 (oito) semestres (UEMASUL, 2024, p. 87).

Cada disciplina é ofertada em quatro semanas consecutivas de forma concomitante nas quatro unidades avançadas, o que facilita a organização das atividades de campo, tanto individual por unidade, como em conjunto com todas as unidades avançadas.

Para compreender como as atividades de campo fazem parte das práticas metodológicas do curso de Geografia, analisamos as disciplinas do NE e as do NL a fim de identificar quantas preveem em seu ementário essas atividades. Os dados de disciplinas NE se apresentam na Tabela 1.

Tabela 1 - Disciplinas do Núcleo Específico (NE) do Curso de Geografia Licenciatura do Programa de Formação de Professores Caminhos do Sertão/UEMASUL que preveem atividade de campo em seus ementários

PERÍODO	DISCIPLINAS
1º	Cartografia
	Epistemologia da Geografia
	Fundamentos de Geologia
2º	Cartografia Temática
	Climatologia
	Teoria da Região e Regionalização
3º	Geografia Agrária
	Geografia da População
	Geografia Urbana
	Hidrogeografia
4º	Geografia da Indústria
	Geomorfologia
	Métodos e Técnicas de Pesquisas Geográficas
	Pedologia
5º	Biogeografia
	Geografia Cultural
	Metodologia do Ensino de Geografia
6º	Dinâmicas Geoambientais do Brasil
	Formação Territorial do Brasil
7º	Cartografia Escolar
	Geografia do Maranhão
	Gestão Ambiental
8º	Geografia da Amazônia
Total	**23 disciplinas**

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em UEMASUL (2024).

A análise dos ementários das disciplinas vinculadas ao curso de Geografia do Programa Caminhos do Sertão evidenciou a presença de atividades de campo em vinte e três (23) dos trinta (30) componentes curriculares do núcleo específico, ressaltando a importância dessa metodologia para o ensino de Geografia. Observou-se que as disciplinas envolvem todas as áreas do conhecimento ofertadas pelo curso, sendo elas: Ensino de Geografia, Epistemologia da Geografia, Geografia física, Geografia humana, Geografia regional e Geotecnologias.

Quanto às disciplinas do núcleo livre eletivo, dentre as três (3) que os acadêmicos devem cursar, uma (1) é eletiva universal em que o aluno pode fazer em qualquer outro curso da instituição e duas (2) são ofertadas no próprio curso no 8º período. O PPC prevê oito (8) disciplinas que podem ser ofertadas como eletivas e todas elas constam atividade de campo em seus ementários (UEMASUL, 2024).

Pelo quantitativo de disciplinas específicas que preveem atividade de campo em seus ementários, percebe-se que essas atividades não se configuram como ações isoladas, mas como parte integrante do planejamento pedagógico, reforçando sua relevância no desenvolvimento das competências acadêmicas e profissionais dos estudantes.

4.1 Caracterização das atividades de campo realizadas

No 1º Encontro Pedagógico de professores do Programa Caminhos do Sertão, ocorrido no 1º semestre de 2022, teve um momento somente com os

professores do curso de Geografia e a Coordenação de Curso. Os professores questionaram sobre a viabilidade da ocorrência das atividades de campo tendo em vista que essa é uma das metodologias utilizadas no curso. Inicialmente, foi dito que não era viável ocorrerem saídas para campo, pois o projeto do programa não previu essas atividades com seguro para estudantes e transporte para deslocamento.

Diante do exposto, os professores e a coordenação de curso argumentaram da necessidade de viabilizar as atividades de campo e, posteriormente, a Coordenação Geral e Pedagógica do Programa em articulação com a Fundação Sousândrade, que é a instituição que gerencia o Programa Caminhos do Sertão, disponibilizou recurso para seguro dos acadêmicos nas atividades de campo e articulou parceria com as prefeituras municipais para disponibilidade de transporte e motorista.

O 1º período iniciou no dia 18 de julho de 2022 com a disciplina de Epistemologia da Geografia. Por ser o primeiro contato com as turmas, alguns professores preferiram não se organizar para fazerem atividades de campo, com exceção da turma de Amarante do Maranhão, em que a atividade consistiu em observação dos pontos turísticos no próprio município e a interpretação da paisagem por meio da Geografia Crítica e Humanística.

Por outro lado, na disciplina de Fundamentos de Geologia, ocorreram atividades de campo nos outros três municípios. Os professores levaram os alunos no entorno para debates interpretativos e observação crítica sobre a dinâmica geológica de cada local. Em Cartografia não ocorreram atividades de campo. A Figura 1 apresenta a síntese dos campos do 1º período.

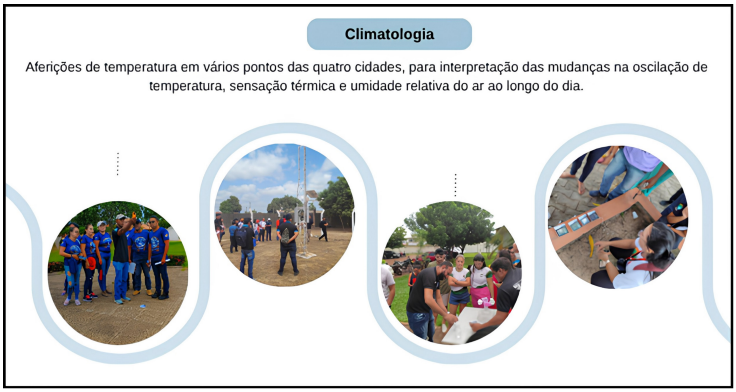
Figura 1: Atividades de campo no 1º período no curso de Geografia do Programa Caminhos do Sertão/UEMASUL



Fonte: Acervo do curso de Geografia, 2026.

No 2º período, durante o planejamento da disciplina de Climatologia, os professores adquiriram aparelhos termo-higrômetros para utilização nas aulas práticas em campo. As práticas consistiram em aferições de temperatura em ambientes fechados, abertos, com cobertura vegetal e sem cobertura vegetal em vários pontos da cidade, para interpretação das mudanças na oscilação de temperatura, sensação térmica e umidade relativa do ar ao longo do dia (Figura 2). Além disso, a turma de Itinga fez visita técnica à Estação Meteorológica de Ulianópolis – PA para compreenderem como funcionam as aferições dos elementos do clima e a base de dados do Instituto Meteorológico – INMET. Nas disciplinas de Cartografia Temática e Teoria da Região e Regionalização não ocorreram atividades de campo.

Figura 2: Atividades de campo no 2º período no curso de Geografia do Programa Caminhos do Sertão/UEMASUL



Fonte: Acervo do curso de Geografia, 2026.

No 3º período, as disciplinas de Geografia Agrária e Hidrogeografia tiveram atividades de campo nos quatro municípios. Em Geografia Agrária, foram feitos campos em colônia de pescadores, associações rurais, empresa de agronegócio e aldeia indígena, seguindo as especificidades de cada localidade. Em Hidrogeografia, foram feitos cálculos de vazão no curso d'água dos municípios e a unidade de Porto Franco fez visita técnica à Usina Hidrelétrica de Estreito. Na disciplina de Geografia da População não houve atividade de campo e em Geografia Urbana somente as turmas de Amarante e Vila Nova dos Martírios tiveram aula de campo em Imperatriz, para observação crítica do desenvolvimento urbano desta cidade em comparação aos seus municípios.

No 4º período, na disciplina de Geografia da Indústria, apenas a unidade de Itinga fez visita técnica ao setor moveleiro da cidade, pois essa é uma das atividades econômicas desenvolvidas no município. Em Geomorfologia, todas as unidades desenvolveram

atividade de campo com observação do relevo em cada município. Em Métodos e Técnicas de Pesquisa Geográfica, não houve atividades de campo e, em Pedologia, a atividade foi em conjunto com as 4 unidades, que fizeram atividade de campo no Parque Nacional da Chapada das Mesas em Carolina - MA com a participação de 68 acadêmicos. Esta atividade permitiu análise interdisciplinar da paisagem e relações sociais entre as áreas da Geografia (Figura 3).

Figura 3: Atividade de campo interdisciplinar no 4º período no curso de Geografia do Programa Caminhos do Sertão/UEMASUL



Fonte: Acervo do curso de Geografia, 2026.

No 5º período, na disciplina de Biogeografia, ocorreu atividade de campo com a turma de Vila Nova dos Martírios na Reserva Extrativista do Ciriaco em Cidelândia – MA e com a turma de Porto Franco no 50º Batalhão de Infantaria de Selva em Imperatriz – MA. Ambos tiveram por objetivo observar a interação entre elementos bióticos e abióticos. Em Metodologia do Ensino de Geografia, não ocorreram atividade de campo e, em Geografia Cultural, a atividade foi interdisciplinar entre as 4 unidades, na qual 44 alunos foram para São

Luís com visita guiada ao centro histórico, museus e litorânea, a fim de compreender como diferentes culturas estão presentes no mesmo espaço geográfico (Figura 4).

Figura 4: Atividade de campo interdisciplinar em São Luís - MA no 5º período, disciplina Geografia Cultural/UEMASUL



Fonte: Acervo do curso de Geografia, 2026.

Nos três últimos períodos, iniciaram os Estágios Supervisionados e então houve redução das atividades de campo. No 6º período, na disciplina de Dinâmicas Geoambientais do Brasil, apenas a unidade avançada de Vila Nova dos Martírios fez campo na Serra do Estrondo, no município de São Miguel do Tocantins – TO, para análise das dinâmicas dos elementos físicos da paisagem presentes na localidade. Na disciplina de Formação Territorial do Brasil, não ocorreram atividades de campo.

No 7º período, na disciplina de Cartografia Escolar, não houve atividade de campo. Em Geografia do Maranhão, apenas a unidade avançada de Itinga fez visita à Reserva Extrativista do Ciriaco, em Cidelândia – MA, para compreensão da importância das unidades de conservação no Maranhão e, em Gestão Ambienta as turmas de Amarante

e Itinga fizeram plantio de mudas nativas do Cerrado e Floresta Amazônica, em locais específicos da cidade, como prática e contribuição para o gerenciamento ambiental de cada localidade.

No 8º período, na disciplina de Geografia da Amazônia, não ocorreram atividades de campo. Nesse período também foram ofertadas duas disciplinas eletivas e pelo PPC do curso todas têm atividade de campo em seus ementários, porém apenas Geografia do Turismo teve atividade interdisciplinar em conjunto com as 4 unidades para a cidade de Bragança – PA, na qual os alunos foram acompanhados pelo curso Tecnólogo em Turismo do Instituto Federal do Pará, visita guiada ao museu de Arte Sacra de Bragança e, posteriormente, aula sobre mangues em Ajuruteua, que é a praia com a maior faixa de areia do Nordeste. Nessa atividade, foram acompanhados pela ONG Mangues da Amazônia e teve por objetivo compreender de forma crítica a dinâmica turística em diferentes espaços. Esse campo contou com a presença de 44 alunos (Figura 5).

Figura 5: Atividade de campo interdisciplinar em Bragança - PA no 8º período, disciplina Geografia do Turismo/UEMASUL



Fonte: Acervo do curso de Geografia, 2026.

Dessa forma, as atividades de campo desenvolvidas no âmbito do curso de Geografia do Programa Caminhos do

Sertão ocorreram em diferentes contextos socioespaciais, tanto no Maranhão como em outros Estados, abrangendo áreas urbanas, rurais e ambientes naturais, possibilitando a análise de diferentes dinâmicas territoriais.

No que se refere aos objetivos das atividades, observou-se a intenção de relacionar conteúdos teóricos com a realidade observada e estimular a investigação e o pensamento crítico.

As metodologias utilizadas incluíram observação direta, registros em diário de campo, elaboração de relatórios, registros fotográficos e discussões em grupo. Em alguns casos, também foram realizadas entrevistas informais com moradores locais, ampliando a compreensão das realidades vivenciadas. Nesse sentido, as atividades de campo mostraram-se fundamentais para a formação de professores de Geografia mais críticos, reflexivos e preparados para atuar em diferentes contextos educacionais.

A interdisciplinaridade nesses campos também foi evidenciada por meio da articulação entre diferentes disciplinas do curso, contribuindo para práticas pedagógicas que superem a fragmentação do conhecimento. As atividades de campo, nesse contexto, atuaram como um elo integrador entre os diferentes saberes, favorecendo uma aprendizagem mais significativa.

4.2 Desafios e limitações das atividades de campo

Apesar das contribuições evidenciadas, também foram identificados alguns desafios na realização das atividades de campo, principalmente aqueles relacionados à logística. Por vezes, os campos estavam organizados, mas o município não cumpria com o transporte para deslocamento; o

tempo reduzido (um mês para cada disciplina) também foi um fator relevante, impactando diretamente na realização das atividades e no aprofundamento das análises; o fator financeiro também foi um desafio, pois, em muitos casos, os próprios alunos arcavam com os custos, pois o Programa previa apenas seguro para viagem.

Embora existam outros fatores, finalizo ressaltando a importância do planejamento que contemple a interdisciplinaridade entre as áreas da Geografia; relacionar vários conhecimentos se torna necessário para otimizar tempo e recursos. Tais desafios, embora não inviabilizem a realização das atividades, apontam para a necessidade de maior investimento e planejamento institucional, a fim de potencializar os resultados obtidos.

A análise das experiências vivenciadas demonstra que as atividades de campo são uma prática indispensável no processo de ensino-aprendizagem da Geografia, contribuindo significativamente para a formação docente, ao possibilitar aos acadêmicos não apenas a compreensão dos conteúdos, mas também a vivência de práticas pedagógicas que poderão ser reproduzidas em sua futura atuação profissional.

5 Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições das atividades de campo no processo de ensino-aprendizagem da Geografia no âmbito do Programa Caminhos do Sertão da UEMASUL, destacando seu papel na formação docente e na construção de uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Com a análise dos ementários das disciplinas, foi possível identificar que as atividades de campo norteiam as práticas metodológicas dessa ciência, em que, das trinta (30)

disciplinas específicas do curso, vinte e três (23) preveem em seus ementários as atividades de campo, e do núcleo livre específico, das oito (8) disciplinas disponíveis, todas também contemplam atividades de campo.

Em todos os períodos ocorreram atividades de campo em todas as unidades avançadas, evidenciando o compromisso do Programa Caminhos do Sertão e dos professores ao planejarem suas aulas com base na ementa da disciplina. Embora alguns não tenham conseguido desenvolver atividades de campo em suas disciplinas, a orientação pedagógica era que priorizassem a interdisciplinaridade entre as áreas da Geografia, a fim de possibilitar aos acadêmicos o contato com diversos conceitos aprendidos de forma teórica em sala de aula.

Além disso, tais experiências contribuíram para o desenvolvimento do olhar crítico, da capacidade de análise e da interpretação do espaço geográfico, elementos fundamentais para a formação de professores de Geografia comprometidos com a realidade social e educacional.

Destacam-se ainda os desafios encontrados nesse percurso, que vão desde logística de transporte até recursos para realização dessas atividades, evidenciando a necessidade de planejamento e a priorização da interdisciplinaridade, tendo em vista que não é possível realizar atividades de campo em todas as disciplinas do curso.

Nesse contexto, enfatiza-se a importância das atividades de campo na formação inicial de professores de Geografia, pois promove uma aprendizagem crítica, contextualizada com a realidade e participativa. Com base nisso, possibilitar essas práticas por meio de políticas educacionais se torna necessário.

E para finalizar, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o debate acerca da importância das

atividades de campo em programas institucionais de formação de professores no ensino superior, possibilitando a articulação entre teoria e prática de forma efetiva e comprometida com uma educação crítica e transformadora.

Referências

AZEVEDO, D. Revisão de Literatura, Referencial Teórico, Fundamentação Teórica e Framework Conceitual em Pesquisa – diferenças e propósitos. **Working paper**, 2016. Disponível em: https://unisinos.academia.edu/DeboraAzevedo/Papers. Acesso em 23 de abr. 2026.

FAZENDA, I.C.A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 18. ed. Campinas: Papirus, 2008.

Fontinha, F. Saídas de Campo no Ensino da Geografia: Uma Metodologia Ainda Atual? **Revista de Educação Geográfica**, n.º 1, p.79-91. Universidade do Porto, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORAES, A.C.R. **Geografia**: pequena história crítica. São Paulo: Annablume, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000

Oliveira, S.F.V. Refletindo o ensino de Geografia por meio da interdisciplinaridade. In: SANTOS, E.G.; GALVÃO, K.C.P. (orgs). **Ciências humanas e sociedade**: estudos interdisciplinares. Ponta Grossa: Aya, 2024. p. 11-20.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SILVA, J.S.R; SILVA, M.B; VAREJÃO, J.L. Os (des)caminhos da educação: a importância do trabalho de campo na geografia. **Revista Vértices**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 187–198, 2010.

UEMASUL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia Licenciatura do Programa de Formação de Professores Caminhos do Sertão**. Imperatriz: UEMASUL, 2024.

UEMASUL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO. **Acervo fotográfico das atividades de campo do curso de Geografia Licenciatura – Programa de Formação de Professores Caminhos do Sertão**. [Arquivo digital]. Imperatriz: UEMASUL, 2026. Acesso restrito.


UEMASUL
6ª JORNADA INTEGRATIVA
CAMINHOS DO SERTÃO

4

A utilização de laboratórios específicos nas práticas de Biologia no Programa Caminhos do Sertão

Jeovania Oliveira Lima, Pedro Tiago Pereira Leite, Sheila Elke Araújo Nunes, Gilvania Queiroz Madeira de Aguiar

CAPÍTULO 4

A UTILIZAÇÃO DE LABORATÓRIOS ESPECÍFICOS NAS PRÁTICAS DE BIOLOGIA NO PROGRAMA CAMINHOS DO SERTÃO

Resumo: Este capítulo discute a utilização de laboratórios nas práticas de Biologia no âmbito do Programa Caminhos do Sertão, evidenciando, sobretudo, sua importância na formação inicial de professores. Em um cenário marcado por limitações estruturais nas unidades avançadas, a ausência de laboratórios não impediu a realização de práticas, mas exigiu dos docentes criatividade e adaptação, com o uso de recursos alternativos e estratégias pedagógicas diversificadas. À medida que as demandas foram se consolidando, a articulação com a gestão acadêmica da universidade possibilitou o acesso dos estudantes a laboratórios equipados, ampliando as experiências formativas. As visitas técnicas e atividades práticas nos componentes curriculares de Biologia Celular, Química, Zoologia, Genética, Histologia e Microbiologia permitiram que os discentes não apenas compreendessem melhor os conteúdos, mas também vivenciassem o fazer científico, elemento essencial para a futura atuação docente. Essas experiências reforçam que a formação de professores de Biologia não pode se restringir ao domínio teórico, sendo indispensável o contato com práticas experimentais que desenvolvam habilidades investigativas, pensamento crítico e segurança didática. Mesmo diante de desafios, as atividades de práticas laboratoriais mostraram-se fundamentais para aproximar os estudantes da experimentação científica e do ensino teórico-prático, contribuindo para uma formação significativa, reflexiva e comprometida com a qualidade da educação.

Palavras-chave: Ensino de Biologia; Práticas laboratoriais; Formação docente; Aprendizagem significativa.

THE USE OF SPECIFIC LABORATORIES IN BIOLOGY PRACTICES IN THE CAMINHOS DO SERTÃO PROGRAM

Abstract: This chapter discusses the use of laboratories in Biology practices within the Caminhos do Sertão Program, highlighting their importance in the initial training of teachers. In a context marked by structural limitations in the advanced units, the absence of laboratories did not prevent the development of practical activities; instead, it required creativity and adaptation from professors through the use of alternative resources and diversified pedagogical strategies. As demands increased, collaboration with the university's academic management enabled students to access equipped laboratories, expanding their formative experiences. Technical visits and practical activities in courses such as Cell Biology, Chemistry, Zoology, Genetics, Histology, and Microbiology allowed students not only to better understand theoretical content but also to experience scientific practice, an essential element for future teaching performance. These experiences reinforce that Biology teacher education cannot be restricted to theoretical knowledge alone, making experimental practices indispensable for the development of investigative skills, critical thinking, and teaching confidence. Despite existing challenges, laboratory practices proved fundamental in bringing students closer to scientific experimentation and theoretical-practical teaching, contributing to a meaningful, reflective, and quality-oriented teacher education process.

Keywords: Biology teaching; laboratory practices; teacher education; meaningful learning.

1 Introdução

O curso de Ciências Biológicas Licenciatura tem como um de seus pilares fundamentais a formação prática, articulada ao conhecimento teórico, visando à formação de profissionais críticos, comprometidos com a educação científica, a conservação da biodiversidade e a sustentabilidade socioambiental (UEMASUL, 2024). Nessa perspectiva, as aulas práticas assumem papel central no desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis ao exercício da docência e da pesquisa em Ciências Biológicas.

As atividades práticas favorecem uma aprendizagem mais significativa, ao possibilitarem aos estudantes o contato direto e concreto com os conteúdos abordados em sala de aula. Entre essas estratégias, destacam-se as práticas laboratoriais, que se configuram como importantes recursos didáticos, permitindo a articulação do conhecimento teórico à experimentação científica (Do Nascimento Filho e De Almeida, 2025). Para a efetivação dessas práticas, torna-se indispensável a existência de espaços físicos apropriados, bem como de infraestrutura adequada, equipamentos e materiais específicos que assegurem condições favoráveis ao desenvolvimento das atividades experimentais em laboratórios didáticos.

Entretanto, no contexto do Programa Caminhos do Sertão, desenvolvido em municípios onde as atividades acadêmicas ocorrem, em grande parte, em escolas da rede municipal parceiras, observa-se uma realidade distinta daquela idealmente prevista para a formação prática em Ciências Biológicas. Em muitas dessas escolas, há limitações estruturais significativas, como a ausência de laboratórios equipados, escassez de equipamentos, vidrarias, reagentes e outros materiais específicos, além de condições inadequadas para a realização de aulas experimentais, o que impõe desafios

ao desenvolvimento pleno das práticas pedagógicas e científicas.

Ademais, a realidade das escolas públicas é extremamente diversa, sendo assim, a configuração espacial e a organização escolar das instituições são também pontos a se levar em consideração ao pensar na existência de espaços como os laboratórios.

Almeida e Silva, (2022, p. 16) apontam dificuldades em relação à expansão e interiorização do ensino superior no Brasil. Os autores relatam como limitações a "ausência de condições para ofertar disciplinas nos cursos devido à falta de laboratórios adequados, o que impossibilitava a conclusão da graduação".

Isso também foi vivenciado nas unidades avançadas do Programa Caminhos do Sertão, como do município de Amarante e Itinga do Maranhão, Vila Nova dos Martírios e Porto Franco. Cabe destacar que no que se refere à infraestrutura das unidades avançadas, a unidade de Porto Franco apresenta uma infraestrutura diferenciada em relação às demais, uma vez que dispõe de laboratórios de Biologia e Química, com equipamentos, vidrarias, recursos didáticos e microscópios. Essa estrutura possibilitou o desenvolvimento de parte das atividades práticas do curso, contribuindo, ainda que parcialmente, para atender às demandas de carga horária prática de algumas disciplinas.

Diante dessas limitações, foram necessários diversos ajustes para viabilizar a realização das aulas práticas ao longo do curso, incluindo o uso de recursos naturais disponíveis no contexto local, a realização de adaptações metodológicos em sala de aula, a articulação institucional para o deslocamento dos estudantes até a universidade, garantindo o acesso aos laboratórios especializados. Tais estratégias evidenciam a capacidade de adaptação dos processos formativos, mas

também revelam as tensões existentes entre as condições ideais e as condições reais de oferta do ensino.

Apesar da relevância dessas experiências, observa-se na literatura uma lacuna no que se refere à análise da utilização de laboratórios específicos e das estratégias adaptativas em contextos de interiorização do ensino superior, especialmente no âmbito da formação de professores de Ciências e Biologia, conforme é evidenciada na pesquisa de Almeida e Silva (2022). Compreende-se que as práticas em laboratórios são indispensáveis na formação docente de Biologia.

Nesse contexto, discutir a utilização de laboratórios específicos no âmbito do Programa Caminhos do Sertão torna-se relevante por evidenciar os desafios e as possibilidades da formação prática em realidades educacionais marcadas por limitações estruturais. A reflexão sobre essa temática contribui para fortalecer o debate acerca da interiorização do ensino superior, da equidade no acesso a recursos pedagógicos e da necessidade de estratégias institucionais que assegurem uma formação docente de qualidade aos futuros professores de Biologia.

Diante disso, o presente capítulo tem como objetivo relatar o uso de laboratórios específicos nas práticas curriculares do curso de Ciências Biológicas no contexto do Programa Caminhos do Sertão, destacando suas contribuições para a aprendizagem significativa, para a articulação entre teoria e prática e para a formação acadêmica dos estudantes.

2 Procedimentos Metodológicos

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de caráter descritivo, desenvolvido a partir de relato de experiência sobre a utilização de laboratórios específicos nas práticas de Biologia no contexto do

Programa Caminhos do Sertão, vinculado à Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). O trabalho buscou apresentar como ocorreram as atividades práticas em municípios atendidos pelo programa, considerando os desafios estruturais existentes e as estratégias adotadas para viabilizar o processo formativo.

Segundo Mussi *et al*. (2021), o relato de experiência configura-se como uma modalidade de produção de conhecimento que aborda vivências acadêmicas e/ou profissionais vinculadas aos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), tendo como característica central a descrição de intervenções realizadas. Além disso, sua elaboração requer fundamentação teórica consistente, aliada à incorporação de uma análise crítica acerca da experiência desenvolvida.

Os dados foram obtidos por meio de observações das práticas pedagógicas realizadas ao longo do curso, registros institucionais, planejamento das disciplinas e vivências acadêmicas relacionadas ao uso de laboratórios em um dos *campi* da universidade. A análise ocorreu de forma interpretativa, buscando identificar as contribuições dessas experiências para a aprendizagem significativa dos estudantes, para a articulação entre teoria e prática e para a formação inicial de professores de Ciências Biológicas.

3 Aulas práticas em laboratórios do curso de Ciências Biológicas: desafios e estratégias no Programa Caminhos do Sertão

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Ciências Biológicas, do Programa Caminhos do Sertão, aponta em

sua matriz curricular que 21 componentes curriculares possuem carga horária prática (Tabela 1).

Tabela 1: Disciplinas com carga horária prática do 1º ao 8º período

Período de oferta/ semestre	Componente curricular
1º Período 2022.2	Biologia Celular Botânica Estrutural Química Geral e Inorgânica
2º Período 2023.1	Zoologia dos invertebrados Ecologia Química do Carbono Bioquímica
3º Período 2023.2	Invertebrados Celomados Biologia e Sistemática de Criptógamas Histologia
4º Período 2024.1	Biologia Molecular Zoologia dos Vertebrados Biologia e Sistemática de Espermatófi-tas
5º Período 2024.2	Anatomia Animal Comparada Fisiologia Vegetal Biotecnologia Ambiental
6º Período 2025.1	Fisiologia Animal Comparada Microbiologia e Imunologia
7º Período 2025.2	Parasitologia
8º Período 2026.1	Genética Básica Biofísica
Total	**21**

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Ciências Biológicas, 2024

No contexto do curso de Ciências Biológicas do Programa Caminhos do Sertão, a necessidade de aulas práticas em laboratórios tornou-se ainda mais evidente, considerando a proposta formativa pautada na articulação entre teoria e prática.

> Integrar teoria e prática é um grande desafio com o qual o estudante de um curso de licenciatura tem de lidar. E, se esse problema não for resolvido ou pelo menos suavizado durante a vida acadêmica do estudante, essa dificuldade se refletirá no seu trabalho como professor. Não é apenas frequentando um curso de graduação que uma pessoa se torna profissional (Mota, 2019, p.2).

A reflexão supracitada evidencia um dos principais desafios na formação de professores: a efetiva articulação entre teoria e prática. No contexto das licenciaturas, especialmente em Ciências Biológicas, essa integração não pode ser compreendida como complementar, mas como constitutiva do processo formativo. Quando essa relação não é consolidada ao longo da graduação, há uma tendência de reprodução de práticas pedagógicas excessivamente teóricas, fragilizando a atuação docente e limitando a construção de aprendizagens significativas.

Conforme destaca Mota (2019), a formação profissional não se restringe à frequência em um curso superior, mas envolve a vivência de experiências que possibilitem ao estudante desenvolver competências práticas, reflexivas e críticas. Nesse sentido, a inserção em atividades experimentais, como as realizadas em laboratórios, contribui diretamente para a construção de saberes docentes mais consistentes, pois permite ao futuro professor compreender não apenas o conteúdo, mas também as estratégias de ensino mais adequadas para sua abordagem.

Embora o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) contemple disciplinas com currículo que demandam

práticas experimentais, tais exigências não foram plenamente previstas ou estruturadas antes do início das atividades. Esse cenário evidencia um descompasso entre a proposta curricular e as condições reais de execução, o que demandou adaptações e estratégias para garantir a efetivação das práticas no processo formativo.

Dos Santos e Moreira (2023) afirmam que a concepção de currículo tem se transformado ao longo do tempo; no entanto, sua característica central deve permanecer: a formação do indivíduo. Nesse sentido, cabe aos professores realizar as adaptações necessárias para viabilizar atividades práticas que demandam o uso de laboratórios, em consonância com as diretrizes e concepções presentes no Projeto Pedagógico do Curso.

No início das aulas, especialmente nas disciplinas de Biologia Celular e Botânica Estrutural, que requerem atividades práticas, como o uso de microscópio, essa lacuna tornou-se evidente. Apesar dos professores terem transportado microscópios ópticos até as unidades avançadas e adaptado espaços para a realização das práticas, foram identificadas limitações no cotidiano das aulas e trouxeram a demanda à tona, ressaltando a importância dessas experiências em laboratórios específicos para a aprendizagem dos estudantes.

Conforme já mencionado, o curso de Ciências Biológicas ofertado pelo programa Caminhos do Sertão, da UEMASUL, é desenvolvido em quatro Unidades Avançadas, que funcionam nas dependências de escolas públicas cedidas pelos municípios onde se localizam. Essas unidades apresentam diversas limitações para o desenvolvimento de aulas práticas, especialmente no que se refere à ausência de laboratórios de Biologia adequadamente estruturados.

Esse cenário corrobora os achados de Lira e Senna Junior (2024, p. 5700), segundo os quais "a falta de infraestrutura adequada representa um dos principais obstáculos para a efetiva implementação de práticas laboratoriais nas escolas públicas brasileiras".

Conforme apontam os autores, a ausência de espaços adequados e devidamente estruturados para atividades laboratoriais, aliada à "escassez de equipamentos e materiais essenciais, como microscópios, vidrarias, reagentes químicos" (Lira; Senna Junior, 2024, p. 5700) entre outros, constitui um fator que vem a limitar a realização de experimentos práticos em escolas públicas.

Lira e Senna Junior, (2024, p. 5700) ainda dizem que essa "carência de infraestrutura adequada gera um impacto direto no processo de ensino e aprendizagem", comprometendo, assim, a compreensão de conceitos científicos mais complexos por parte dos discentes do curso de Ciências Biológicas.

Diante desse cenário, a situação passou a ser discutida com a coordenação pedagógica e a coordenação geral do programa, em busca de alternativas viáveis para sua resolução. Como resultado desse diálogo, emergiu a possibilidade de utilizar a estrutura do *Campus* I da UEMASUL, no município de Imperatriz, para viabilizar a realização das aulas práticas.

Assim, foi organizado o deslocamento dos alunos até aos laboratórios da universidade, permitindo o acesso e a vivência prática de conteúdos que, até então, estavam restritos ao campo teórico. Essa solução, construída de forma coletiva, não apenas atendeu a uma necessidade imediata, mas também enriqueceu a formação dos estudantes, aproximando-os de um ambiente acadêmico mais completo e estruturado.

Nesse sentido, o programa passou a contar com o suporte da infraestrutura da UEMASUL, no *campus* de Imperatriz, viabilizando o desenvolvimento das atividades práticas curriculares. As aulas passaram a ser realizadas, especialmente, nos Laboratórios de Formação Específica, os quais contribuíram significativamente para o fortalecimento dessas práticas, ao oferecer suporte adequado à realização de experiências que estimulam a criatividade, o pensamento crítico e a reflexão no processo de ensino e aprendizagem.

Entre esses espaços, destacam-se os laboratórios de Biotecnologia Ambiental, Botânica/Herbário, Ecologia e Limnologia, Genética e Biologia Molecular, Informática, Microbiologia e Saúde, Microscopia, Química Ambiental, Química Geral e Zoologia de Ensino e Pesquisa.

Esses espaços contribuíram para a abordagem de conteúdos relacionados ao processo saúde-doença em disciplinas como Parasitologia, Microbiologia, Histologia, Genética Básica, Biologia Celular e Bioquímica. Nesse contexto, o docente atuou como mediador do conhecimento, promovendo a aproximação dos discentes com a realidade regional e incentivando uma postura crítica diante dos fenômenos estudados.

Outrossim, uma das funções do laboratório é promover o acesso dos discentes a materiais e equipamentos que, quando manipulados com segurança, tornam-se fundamentais para a construção da aprendizagem. Ao proporcionar essa interação prática, conforme destacam Silva, Ferreira e Souza (2021), o ambiente laboratorial conduz o aluno à busca de soluções para problemas do cotidiano, permitindo-lhe relacionar teoria e prática em situações reais. Essa

vivência favorece o desenvolvimento de um interesse especial pela área científica.

Cabe destacar que os laboratórios utilizados atendem às diretrizes curriculares e às demandas do Projeto Pedagógico do Curso, ao oferecer recursos, insumos e condições adequadas para o desenvolvimento das atividades acadêmicas. Além disso, seguem normas específicas de funcionamento, utilização e segurança, o que garante a qualidade e a efetividade das práticas realizadas.

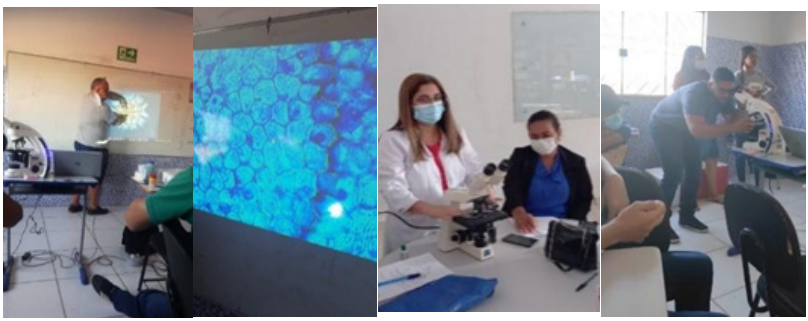
4 Percurso das Práticas Laboratoriais em Biologia: Disciplinas, Períodos e Vivências Formativas

Conforme apresentado na Tabela 1, em consonância com o PPC, as disciplinas ofertadas no primeiro período demandaram a realização de aulas práticas em laboratório, em virtude de sua natureza experimental e da necessidade de articulação entre teoria e prática. Entretanto, nas duas primeiras semanas do semestre 2022.2, período em que foram ministradas as disciplinas de Biologia Celular e Botânica Estrutural, não houve planejamento prévio para o deslocamento dos estudantes até ao *Campus* I da UEMASUL, o que inicialmente limitou o acesso a laboratórios devidamente estruturados.

Diante dessa realidade, os docentes recorreram a diferentes estratégias pedagógicas com o objetivo de viabilizar a compreensão de conteúdos, considerados, em grande parte, abstratos. Entre as alternativas adotadas, destacam-se a realização de atividades práticas adaptadas em sala de aula e o uso de recursos didáticos alternativos. Em alguns casos, professores

levaram microscópios para as unidades avançadas, possibilitando a execução de diversas práticas, que contribuíram para a visualização de estruturas celulares e vegetais (Figura 1).

Figura 1: Aulas práticas de Biologia Celular adaptadas à sala de aula



Fonte: Acervo fotográfico do curso de Ciências Biológicas, 2026.

Após as articulações institucionais para viabilizar o desenvolvimento das atividades práticas, ainda no 1º período, a primeira turma a participar da visita técnica — denominação atribuída ao deslocamento dos estudantes até a UEMASUL, no *campus* de Imperatriz — foi a de Vila Nova dos Martírios, no decorrer da disciplina de Química Geral e Inorgânica. Nessa ocasião, os discentes tiveram a oportunidade de conhecer a estrutura dos laboratórios, bem como as vidrarias e equipamentos utilizados nas práticas experimentais. Além disso, realizaram experimentos relacionados às reações químicas previamente estudadas em sala de aula (Figura 2).

Figura 2: Aulas práticas da disciplina de Química Geral e Inorgânica realizada nos laboratórios da UEMASUL, Campus Imperatriz



Fonte: Acervo fotográfico do curso de Ciências Biológicas, 2026.

Um marco importante entre as visitas técnicas ocorreu no semestre 2023.1, quando a turma do 2º período de Amarante participou de uma atividade na UEMASUL, no campus de Imperatriz. Nessa ocasião, os estudantes participaram de atividades nos laboratórios de Zoologia, Genética e Biologia Molecular e Microscopia, onde desenvolveram práticas voltadas à consolidação de conhecimentos que, até então, haviam sido abordados apenas de forma teórica em sala de aula (Figura 3).

Esse momento contou com a colaboração de diversos professores, que atuaram de forma integrada na organização e condução das atividades, configurando um verdadeiro dia de imersão nos laboratórios da universidade. Durante a visita, os estudantes também tiveram a oportunidade de conhecer as principais linhas de pesquisa científica desenvolvidas na UEMASUL na área, ampliando sua compreensão sobre a produção do conhecimento acadêmico.

Além disso, acompanharam a execução da técnica de eletroforese submersa em gel de agarose, utilizada para a verificação da qualidade do material genético, o que proporcionou uma aproximação prática com metodologias frequentemente abordadas apenas no campo teórico.

Figura 3: Práticas em laboratórios de Biologia na UEMASUL



Fonte: Acervo fotográfico do curso de Ciências Biológicas, 2026.

No 3º período do semestre 2023.2, a turma de Vila Nova dos Martírios vivenciou uma aula prática de grande relevância na disciplina de Histologia. Para essa atividade, os estudantes se deslocaram até o laboratório de Microscopia, no Prédio I do *Campus* Imperatriz, onde tiveram a oportunidade de observar, por meio do microscópio, os tecidos animais básicos: epitelial, conjuntivo propriamente dito e suas especializações, muscular e nervoso. Durante a prática, foram orientados a identificar, caracterizar e diferenciar as estruturas e funções de cada tecido. Foi possível também aprofundar o estudo histológico dos órgãos e sistemas: reprodutor masculino e feminino, trato digestivo, sistemas endócrinos, urinário, respiratório entre outros. A partir do acervo de lâminas histológicas e a disponibilidade de microscópios, essa experiência contribuiu significativamente para o aprofundamento dos conhecimentos teóricos previamente trabalhados em sala de aula (Figura 4).

No desenvolvimento das atividades práticas voltadas à integração entre teoria e vivência em campo, destaca-se a experiência realizada no âmbito da disciplina de Biologia e Sistemática de Criptógamas, com os alunos da unidade de Itinga do Maranhão. Nessa atividade, os estudantes participaram de uma aula de campo em áreas rurais do município, onde realizaram a coleta de líquens e fungos, aprendendo técnicas adequadas de coleta, acondicionamento e armazenamento desses organismos.

Figura 4: Aula prática de Histologia no laboratório de microscopia



Fonte: Acervo fotográfico do curso de Ciências Biológicas, 2026.

Posteriormente, os discentes se deslocaram até a sede da UEMASUL, em Imperatriz, para dar continuidade à atividade no laboratório de Microscopia, onde realizaram análises macroscópicas e microscópicas dos materiais coletados, com o objetivo de identificá-los e caracterizá-los (Figura 5).

Figura 5: Acadêmicos de Itinga em aula prática na UEMASUL no laboratório de microscopia



Fonte: Acervo fotográfico do curso de Ciências Biológicas, 2026.

A experiência foi ampliada com uma visita ao Laboratório de Botânica, momento em que os alunos puderam conhecer exemplares botânicos e coleções de fungos preservados, aprofundando seus conhecimentos acerca da diversidade e da importância ecológica desses organismos (Figura 6).

Figura 6: Turma da Unidade Avançada de Itinga em aula prática no laboratório de Botânica



Fonte: Acervo fotográfico do curso de Ciências Biológicas, 2026.

A turma de Porto Franco, também na disciplina de Biologia e Sistemática de Criptógamas, ofertada no 3º período no semestre 2023.2, realizou uma atividade de campo no Parque Nacional da Chapada das Mesas, onde foram efetuadas coletas de organismos para estudo. Posteriormente, os estudantes se deslocaram até a UEMASUL, em Imperatriz, para o desenvolvimento das atividades laboratoriais (Figura 7). Nesse momento, aprofundaram os conhecimentos sobre as estruturas morfológicas e reprodutivas dos organismos, aplicando técnicas de preparo de lâminas, utilização do microscópio óptico e identificação com base em características taxonômicas.

Figura 7: Turma da Unidade Avançada de Porto Franco em aulas práticas nos laboratórios em Imperatriz



Fonte: Acervo fotográfico do curso de Ciências Biológicas, 2026.

É importante destacar que as disciplinas do curso são ofertadas simultaneamente nas quatro unidades avançadas, sendo planejadas de forma integrada pelos docentes, que definem conjuntamente os conteúdos e as atividades a serem desenvolvidas. No entanto, em alguns momentos, questões de ordem logística e incompatibilidades operacionais impossibilitaram a realização das atividades previstas de maneira uniforme entre as turmas, fazendo com que parte delas tivesse acesso às práticas laboratoriais, enquanto outras recorreram a metodologias alternativas. Ainda assim, ressalta-se que houve ocasiões em que foi possível promover a participação conjunta das quatro turmas em atividades práticas realizadas na UEMASUL, proporcionando momentos de integração, troca de experiências e fortalecimento do processo formativo.

No 6º período, no semestre 2025.1, as quatro turmas de Ciências Biológicas foram reunidas para a realização de várias atividades práticas da disciplina de Microbiologia e Imunologia, envolvendo de forma integrada discentes e professores (Figura 8).

A proposta contemplou a preparação de meio de cultura, realização de testes microbiológicos, coloração de Gram e experimentos voltados à análise e identificação de microrganismos (bactérias e fungos) e realização de testes de aglutinação (tipagem sanguínea), Serolatex, Proteína C Reativa para complementação dos estudos imunológicos básicos. Destacou-se, ainda, a construção de árvores filogenéticas a partir de fragmentos de RNA 16S, possibilitando aos estudantes compreender, de maneira mais aprofundada, a biodiversidade microbiana e os processos evolutivos associados às diferentes espécies.

Figura 8: Aula prática de Microbiologia envolvendo as 4 turmas de Ciências Biológicas do Programa Caminhos do Sertão



Fonte: Acervo fotográfico do curso de Ciências Biológicas, 2026.

Diante de todas as experiências vivenciadas, compreende-se que as aulas práticas no curso de Ciências Biológicas consolidam-se como elemento essencial no processo formativo, pois possibilitam aos estudantes vivenciar e aplicar os conhecimentos teóricos, favorecendo a observação de estruturas, a construção de significados e a efetiva apropriação dos conceitos trabalhados em sala de aula.

5 Contribuições das práticas em laboratórios específicos para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia

As aulas práticas em laboratórios específicos possibilitaram aos discentes a ampliação de conhecimentos, permitindo-os: a) articulação entre teoria e prática; b) a compreensão aprofundada dos conteúdos científicos; c) aprimoramento de habilidades técnicas; d) desenvolvimento do pensamento científico; e a e) construção da identidade docente.

Sobre a articulação entre teoria e prática, isso fortalece a capacidade de relacionar conhecimentos teóricos com situações experimentais concretas. Essa observação corrobora a de Silva, Ferreira e Souza (2021) quando dizem que no ensino da Ciências Naturais ou Ciências Biológicas as disciplinas são

essencialmente formadas por conteúdos que necessitam de práticas experimentais. Isso se dá pelos conteúdos serem muitos abstratos. Por outro lado, Santos, Mota e Solino (2022, p.12) dizem que "apenas a atividade prática não possui capacidade de desenvolver a compreensão completa do conhecimento científico".

Para Silva, Ferreira e Souza (2021, p. 2) os conteúdos são "mais bem compreendidos quando o processo de ensino e aprendizagem das áreas que a compõem é efetivado utilizando-se atividades práticas". Segundo os autores as práticas experimentais têm a finalidade de "estreitar a relação entre teoria e prática", sendo fundamental para a formação acadêmica dos professores.

A compreensão aprofundada dos conteúdos científicos, as práticas desenvolvidas nos laboratórios de formação específica, possibilitam aos discentes vivenciar na prática conceitos abstratos, favorecendo uma aprendizagem mais significativa. Santos, Mota e Solino, (2022) afirmam que as práticas experimentais podem ser utilizadas após o professor finalizar o conteúdo teórico, dessa forma os experimentos possibilitam complementar a metodologia utilizada pelo professor após a explanação do conteúdo. Por outro lado, os autores (Santos; Mota; Solino, 2022, p.12) apontam que as atividades práticas experimentais e a dinâmica de ensino e de aprendizagem também "podem ser articuladas com a finalidade introdutória", assim como, possibilitam a identificação dos conhecimentos prévios dos alunos.

O aprimoramento de habilidades técnicas, por meio de práticas em laboratórios, promove o domínio de equipamentos, materiais e procedimentos laboratoriais. Segundo Galieta (2020), as práticas desenvolvidas em laboratórios didáticos, permite que os discentes tenham o contato direto com elementos da cultura científica, o que

possibilita aprimorar e desenvolver habilidades técnicas ao manipular instrumentos como microscópio, vidrarias entre outros.

Para Galieta (2020, p.4), aprender "ciências não é aprender só conteúdo, mas é também ser inserido nesse universo cultural da Ciência em que atribuímos outro valor às aulas práticas e experimentais de Ciências e Biologia", como - interesse e a motivação dos estudantes pela disciplina; e interação social entre os estudantes ao desenvolveram atividades práticas experimentais em grupo.

Por fim, no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento científico, as práticas em laboratórios estimulam a observação, a formulação de hipóteses, a experimentação, a análise de dados e a conclusão. Santos, Mota e Solino (2022, p. 4) dizem que as aulas desenvolvidas em laboratórios de Ciências/Biologia oportunizam aos alunos práticas que os levam a "compreender como o conhecimento científico pode ser produzido, a testar hipóteses, a coletar e analisar dados, a interpretar e argumentar a partir de informações e evidências científicas".

6 Considerações Finais

As experiências apresentadas ao longo deste texto evidenciam que as práticas laboratoriais desempenham papel central na formação inicial de professores de Biologia, sobretudo por possibilitarem a articulação entre teoria e prática. Mesmo diante de limitações estruturais nas unidades avançadas do Programa Caminhos do Sertão, foi possível desenvolver estratégias que garantiram a vivência experimental dos conteúdos, reafirmando que a aprendizagem em Ciências exige mais do que a abordagem exclusivamente teórica. A inserção dos estudantes em atividades práticas contribuiu significativamente para o desenvolvimento de habilidades

investigativas, pensamento crítico e maior compreensão dos fenômenos biológicos.

A articulação institucional com a UEMASUL mostrou-se fundamental para superar os desafios encontrados, possibilitando o acesso a laboratórios equipados e a ampliação das experiências formativas. As visitas técnicas, as atividades integradas entre turmas e as práticas em diferentes áreas da Biologia evidenciaram o potencial dessas ações na consolidação do conhecimento e no fortalecimento da identidade docente.

Além disso, iniciativas como o uso de recursos alternativos e a realização de práticas em contextos locais demonstraram a importância da criatividade e da adaptação no processo de ensino, especialmente em realidades com restrições de infraestrutura.

Dessa forma, conclui-se que a efetivação das práticas laboratoriais, mesmo em contextos adversos, é essencial para a qualidade da formação docente em Biologia. Torna-se necessário, contudo, que haja maior planejamento institucional e investimento em infraestrutura, de modo a garantir condições mais equitativas para todos os estudantes.

Espera-se que as experiências aqui relatadas contribuam para reflexões sobre políticas de interiorização do ensino superior e para o fortalecimento de práticas pedagógicas que valorizem a experimentação como elemento indispensável na formação de professores de Ciências e Biologia.

Referências

ALMEIDA, Daniela da Cunha Lopes; DA SILVA, Silvia Maria Cintra. Expansão e interiorização do ensino superior no brasil–um estudo de caso em minas gerais. **Cadernos da FUCAMP**, v. 27, 2024.

DO NASCIMENTO FILHO, Paulo Gilson Felício; DE ALMEIDA, Sinara Mota Neves. A importância das aulas laboratoriais para o processo de ensino e aprendizagem de biologia e os desafios da profissão docente. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 8, n. 1, 2025.

DOS SANTOS, Jessica Silva; MOREIRA, Ana Lúcia Olivo Rosas. Projeto pedagógico curricular de um curso de Ciências Biológicas: um olhar para as teorias do currículo. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, p. 341-353, 2023.

GALIETA, Tatiana. Contribuições de atividades prático experimentais para a formação de professores: reflexões a partir de um projeto de iniciação à docência em biologia. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-23, mai./ago. 2020.

LIRA, Aline Telma Silva; DE SENNA JUNIOR, Vicente Antonio. Desafios na aplicação de práticas laboratoriais de ciências e biologia nas escolas públicas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 10, p. 5697-5710, 2024.

MOTA, M. D. A. **Laboratórios de ciências/biologia nas escolas públicas do estado do Ceará (1997-2017)**: realizações e desafios. 2019. 196f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

SANTOS, Bibiane de Fátima.; MOTA, Maria Danielle Araújo.; SOLINO, Ana Paula. Uso do laboratório de ciências/biologia e o desenvolvimento de habilidades científicas: o que os estudos revelam? Tear. **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, v.11, n.1, 2022.

SILVA, Elânia Francisca da; FERREIRA, Raimundo Nonato Costa; SOUZA, Elaine de Jesus. AULAS PRÁTICAS DE CIÊNCIAS NATURAIS: O USO DO LABORATÓRIO E A FORMAÇÃO DOCENTE. **Educ. Teoria Prática**, Rio Claro, v. 31, n. 64, e23, jan. 2021.

UEMASUL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas Licenciatura do Programa de Formação de Professores Caminhos do Sertão**. Imperatriz: UEMASUL, 2024.

UEMASUL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO. **Acervo fotográfico das atividades de campo do curso de Ciências Biológicas Licenciatura – Programa de Formação de Professores Caminhos do Sertão**. [Arquivo digital]. Imperatriz: UEMASUL, 2026. Acesso restrito.


III Seminário
Acadêmico Formativo
Multidisciplinar

Contribuição do Estágio Supervisionado na formação inicial de professores no Programa Caminhos do Sertão

Gilvânia Queiroz Madeira de Aguiar
Concilda Castro Pinho de Almeida
Roza Maria Soares da Silva
Zuilho Rodrigues Castro

CAPÍTULO 5

CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO PROGRAMA CAMINHOS DO SERTÃO

Resumo: O presente estudo busca descrever sobre o Estágio Supervisionado, analisando a importância do processo a partir das experiências vividas e adquiridas por meio de observações, regência e práticas realizadas no Programa de Formação de Professores do Caminhos do Sertão da UEMASUL, nos cursos de Ciências Biológicas, Geografia, Letras, Matemática e Pedagogia. Metodologicamente parte de uma pesquisa bibliográfica, considerando o que diz Gil (2002, p. 44): "A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". Dessa forma, busca compartilhar experiências vivenciadas no período de desenvolvimento. O resultado, possibilitou compreender que o planejamento Pedagógico do Estágio dentro do Programa contribuiu para uma ação/reflexão sobre as teorias práticas desenvolvidas nas escolas, considerando o verdadeiro sentido de formar professores a partir do campo de atuação (Pimenta, 2008), sendo importante no desenvolvimento das competências e habilidades do acadêmico, tendo em vista o trabalho docente, ou seja, para além da experiência essencial e obrigatória, leva os discentes a se familiarizar com o ambiente de trabalho, colocando em prática seus conhecimentos com os desafios e possibilidades da profissão.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Formação Inicial de Professores; Vivências e Experiências.

CONTRIBUTION OF SUPERVISED INTERNSHIP IN THE INITIAL TRAINING OF TEACHERS IN THE "CAMINO DO SERTÃO" PROGRAM

Abstract: This study aims to describe the Supervised Internship and analyze the importance of this process based on experiences gained through observations, teaching practice, and practical activities carried out in the Teacher Training Program of Caminhos do Sertão at State University of the Tocantina Region of Maranhão, in the courses of Biological Sciences, Geography, Languages, Mathematics, and Pedagogy. Methodologically, the study is based on bibliographic research, considering Gil's (2002, p. 44) statement that "bibliographic research is developed based on previously elaborated material, mainly consisting of books and scientific articles" Thus, this study seeks to share experiences lived during the development of the internship. The results made it possible to understand that the Pedagogical Planning of the Internship within the Program contributed to a process of action and reflection on the practical theories developed in schools, considering the true meaning of teacher education from the field of practice (Pimenta, 2008). Furthermore, the internship proved to be important for the development of the students' skills and abilities related to teaching work. Beyond being an essential and mandatory experience, it enables students to become familiar with the work environment and apply their knowledge in the face of the challenges and possibilities of the profession.

Keywords: Supervised Internship; Initial Teacher Training; Experiences and Practices.

1 Introdução

O estágio é um componente obrigatório tendo por base os princípios preconizados na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que enfatiza a importância da construção dos conhecimentos mediante políticas e planejamentos educacionais capazes de garantir o padrão de qualidade no ensino e na Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior.

Nesse sentido, o presente estudo busca descrever sobre o Estágio Supervisionado, analisando a importância do processo visto as experiências vividas e adquiridas por meio de observações, regência e práticas realizadas no Programa de Formação de Professores do Caminhos do Sertão da UEMASUL a partir dos cursos de Ciências Biológicas, Geografia, Letras, Matemática e Pedagogia. Dessa forma, busca compartilhar as experiências vivenciadas no período de desenvolvimento, além de contribuir para uma reflexão sobre as teorias estudadas na universidade e suas práticas realizadas em sala de aula, sendo importante no desenvolvimento de competências e habilidades do professor, uma experiência que cada acadêmico tende a passar, essencial e obrigatório, porque leva os alunos se familiarizar com o ambiente de trabalho, colocando a prova seus conhecimentos com os desafios da profissão.

O estágio supervisionado é a única disciplina nos cursos do Programa de Formação de Professores Caminhos do Sertão a ter uma carga horária de 180 horas a 225 horas de acordo com cada curso. Para tanto, a Instrução Normativa n.º 03/2023 dispõe sobre a normatização do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório dos

"Cursos de Licenciaturas do Programa de Formação de Professores Caminhos do Sertão, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, nas Unidades Avançadas de Amarante do Maranhão, Itinga do Maranhão, Porto Franco e Vila Nova dos Martírios", tendo em vista que é fundamental o ingresso do discente na rotina escolar, porque é lá que o sujeito passa a ter conhecimento da realidade da instituição e tem um maior contato com sua profissão. E o mais importante ainda é que, exatamente no estágio, o acadêmico vai construir sua identidade profissional, colocando seu conhecimento de teoria e prática em ação e se descobrindo como um novo profissional da educação e merecedor de seu ofício.

Por meio da realização dos estágios, percebe-se a importância de tal disciplina para os cursos, na qual o graduando além de aplicar suas teorias na prática também leva para as escolas todo o conhecimento adquirido ao longo do período na universidade.

Nesse sentido, a realização do estágio supervisionado é uma oportunidade única e indispensável para a aquisição de novos conhecimentos para os acadêmicos e futuros professores, porque o estágio é o momento em que as teorias aprendidas pelos acadêmicos são aliadas à prática, ou seja, é o momento em que o estudante enquanto estagiário experimenta e atua formalmente em seu campo de formação e busca, ainda, assimilar os aspectos teóricos com aspectos práticos. Dessa forma, na Instrução Normativa n.º 03/2023, Art. 3º constam os objetivos gerais do processo formativo dos alunos no que se refere a esse componente indispensável na formação docente.

A metodologia utilizada neste trabalho parte de uma pesquisa bibliográfica. "A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado,

constituído principalmente de livros e artigos científicos." (Gil, 2002, p. 44). Também podemos acrescentar o procedimento de análise documental, que "é aquele em que o pesquisador não participa diretamente da construção das informações e dos dados analisados no decorrer da pesquisa". (Grazziotin; Klaus; Pereira, 2022, p. 6). Considerando o que dizem as autoras ainda sobre essa perspectiva metodológica em relação às fontes bibliográficas:

> [...] elas podem ser utilizadas tanto em pesquisas bibliográficas, propriamente ditas, quanto em pesquisas documentais históricas. Nesse sentido, poderíamos citar, como exemplo de uso de fontes bibliográficas na qualidade de documento histórico, as investigações cuja produção está centrada na operação historiográfica. (Grazziotin; Klaus; Pereira, 2022, p. 13).

Nesse sentido, ressalta-se que construção dessa pesquisa se deu mediante fundamentações por meio de outras pesquisas e buscas em sites, como Google Acadêmico, SCIELO, IBICT. No processo se fez estudos em livros que serviram como fonte de informação e enriquecimento e conhecimento relacionado ao material estudado conforme as referências bibliográficas. Nesse sentido, evidenciamos o zelo por buscar fontes seguras que agregue conhecimento a respeito da temática, pois "pesquisar cientificamente significa realizarmos essa busca de conhecimentos, apoiando-nos em procedimentos capazes de dar confiabilidade aos resultados" (Prodanov, 2013, p.44).

Dessa forma, os estudos apoiaram-se no conceito de formação inicial de professores, baseado nas categorias

profissionalização e trabalho docente. Para análise desta pesquisa, foi utilizada uma abordagem qualitativa de natureza aplicada do tipo exploratório-descritivo, quando combinados, são estudos exploratórios que visam descrever de forma abrangente determinado fenômeno. Mobilizou-se os conceitos de profissão e formação docente relacionado à teoria e à prática como ferramentas teórico-metodológicas, a partir dos(as) principais autores(ras) que fundamentam as análises (Paro, 2010; Pimenta, 2008; Pimenta; Lima, 2017; Santos, 2006; Souza, 2007; Veiga, 2009).

2 A relevância do estágio curricular supervisionado na formação inicial dos professores

O objetivo do estágio supervisionado na formação docente consiste em entender os processos de ensino desenvolvidos na formação acadêmica, bem como possibilita modos de compreender como ocorrem as práticas estabelecidas no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, é indispensável para a formação, a partir da realidade de atuação do profissional, ou seja, do professor em formação para a formação. Esse processo formativo é fundamental para que o discente possa identificar o papel que deseja desempenhar como futuro professor, visto que o acadêmico precisa vivenciar as experiências de um cotidiano em sala de aula, sendo esse cotidiano, a observação da rotina estabelecida pelo professor e sua dinâmica, a elaboração de planos de aula, a condução das atividades educativas, o movimento e tudo que compõe este universo educacional, sendo assim, essencial para conhecer a relevância dos saberes teóricos e práticos no processo de ensino-aprendizagem ocorridos no campo de formação acadêmica (Pimenta; Lima, 2017).

O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, definido no Projeto Pedagógico dos Cursos, nos termos da Lei n.° 11.788/08 e da Lei n.° 9.394/96 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), entendido como ato educativo supervisionado, visa à complementação do ensino e aprendizagem proporcionando preparação para o trabalho profissional do estagiário, possibilitando-lhe aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano, bem como condições de vivenciar, analisar, confrontar, refletir e adquirir experiência prática em situações reais de trabalho em sua área de atuação.

O estágio supervisionado oferece ao aluno as condições necessárias para a formação de sua identidade profissional, contribuindo para a aquisição de habilidades teóricas e práticas que o ajudarão a enfrentar os desafios e eventuais problemas que possam surgir no ambiente escolar. Assim, como corrobora Scalabrin e Molinar:

> O estágio supervisionado proporciona ao licenciado o domínio de instrumentos teóricos e práticos imprescindíveis à execução de suas funções. Busca-se, por meio desse exercício beneficiar a experiência e promover o desenvolvimento, no campo profissional, dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos durante o curso nas instituições superiores de ensino, bem como, favorecer por meio de diversos espaços educacionais, a ampliação do universo cultural dos acadêmicos, futuros professores (Scalabrin; Molinar, 2013, p.3).

Diante dessa análise, o estágio supervisionado desenvolvido no programa Caminhos do Sertão oferece a oportunidade de que os conhecimentos adquiridos ao

longo da formação sirvam como uma base sólida para a atuação prática e teórica no campo da docência, contribuindo de maneira significativa para a expansão e o desenvolvimento na área de atuação, além de promover um enriquecimento cultural e favorecer o processo de aprendizagem.

O estágio supervisionado permite ao acadêmico vivenciar a realidade e o dia a dia das escolas. Embora enfrente desafios, esse é o momento propício para que reflita sobre a prática pedagógica, considerando como atuar com seus alunos e quais conteúdos escolher. Assim, o acadêmico começa a ponderar sobre o que melhor atende às necessidades e à condição dos estudantes.

Ademais, o estágio desempenha um papel fundamental na formação profissional, especialmente em cursos de licenciatura. Durante essa experiência, o futuro educador terá a oportunidade de refletir sobre metodologias de ensino e avaliar as aulas de maneira crítica, repensando as formas de ensinar com base no que observou, essas reflexões possibilitarão aprimoramentos que irão além do período de estágio, influenciando sua prática educativa mesmo após a conclusão do curso. Com o objetivo de não "naturalizar" os achismos ou esvaziamento de concepções teóricas e práticas (Paro, 2010; Souza, 2007).

> Não existe um padrão ou uma receita única para uma escola de qualidade. Qualidade é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente. Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir em prol do processo de construção da educação de qualidade. Compreendendo seus pontos fortes e fracos, a escola tem condições de intervir para melhorar sua qualidade, de acordo com seus próprios critérios e prioridades (Veiga, 2009, p.6).

Assim, o estágio desempenha um papel crucial na formação profissional e no conhecimento do espaço escolar, pois oferece a fundamentação necessária para que os futuros professores atuem com confiança, é uma etapa valiosa para proporcionar uma aprendizagem significativa, conectando os alunos de licenciatura à realidade escolar, ao contexto de seus alunos e aos desafios que emergem em cada ambiente educacional. Portanto, o processo da própria aprendizagem procura observar como se constrói o aprendizado e suas variações, tendo em vista os aspectos que influenciam essa aprendizagem e no que diz respeito às problemáticas e como preveni-las e como tratá-las. É dentro desse aspecto que a escola tem a função social de socialização do conhecimento, além de promover tanto a educação como instrução dos seres humanos nos mais diversos níveis (Ghiraldello; O'Reilly Mattos, 2021).

Dessa forma, possibilita aos discentes alcançarem os objetivos acadêmicos durante o estágio, a partir de experiências como docentes durante o período de regência. Dessa forma, entendemos a relevância das teorias na prática preferencialmente em sala de aula, onde o aluno aprimora os planejamentos, plano de aulas, além do plano de ação das atividades a serem realizadas nesse tempo de regência. Assim, como participação das atividades escolares como: reuniões pedagógicas e formação continuada durante o estágio, a prática realizada é extremamente significativa para consolidar conhecimentos sobre a profissão docente e as metodologias de ensino na educação básica.

Diante desse cenário, a contribuição do estágio na formação inicial profissional, a partir do saber-fazer não se reduz ao conhecimento de um punhado de técnicas, metodologias de ensino e práticas no cotidiano escolar, mas com o que fazer para a promoção da qualidade da

intervenção, resultando numa aprendizagem significativa por conta do aprimoramento e desenvolvimento de habilidades e competências à luz de uma postura crítico-reflexiva. Por um lado, aprender a fazer no espaço de formação inicial, consiste numa leitura da realidade que favorece a apreensão de informações necessárias para intervenções sistematizadas na formação inicial dos futuros professores.

Nesse sentido, o estágio supervisionado representa uma etapa formativa essencial na construção da identidade docente. Ele não deve ser compreendido como um espaço secundário do curso de licenciatura, mas sim como momento privilegiado em que teoria e prática se articulam, permitindo ao futuro professor compreender a realidade da escola em sua complexidade. O desafio que se coloca é superar concepções reducionistas de estágio — entendidas apenas como prática ou treinamento — e avançar em direção a uma perspectiva crítica e investigativa, capaz de formar professores reflexivos e comprometidos com a transformação social.

Segundo Pimenta e Lima (2004), o estágio deve ser compreendido como eixo estruturador da formação docente, sendo mais do que um espaço de aplicação da teoria aprendida na universidade. As autoras destacam que ele se constitui como parte integrante da construção da identidade profissional do professor, permitindo que os acadêmicos de licenciatura enfrentem os desafios do cotidiano escolar e desenvolvam saberes que não se encontram apenas nos livros ou nas aulas teóricas, mas que emergem da prática e da reflexão sobre essa prática.

As autoras apontam ainda três grandes concepções de estágio: aplicação da teoria: estágio como momento de aplicar mecanicamente os conteúdos aprendidos,

desconsiderando a realidade complexa da escola; observação e reprodução: visão que reduz o estágio a imitação de práticas já consolidadas por outros docentes, sem espaço para questionamento crítico; e pesquisa e reflexão crítica: estágio como prática investigativa e espaço de produção de novos saberes docentes, em diálogo entre universidade e escola.

O estágio curricular supervisionado é compreendido, segundo Pimenta e Lima (2019), como um momento fundamental para a constituição da identidade docente, uma vez que possibilita ao futuro professor articular a teoria estudada nos cursos de formação com a prática pedagógica vivenciada no contexto escolar. As autoras afirmam que "o estágio é o eixo central da formação docente, na medida em que possibilita a construção de saberes a partir da realidade" (Pimenta; Lima, 2019, p. 47).

Dessa forma, o estágio não pode ser visto apenas como um espaço de aplicação de técnicas previamente aprendidas, mas como um campo de investigação e reflexão sobre a prática educativa. Conforme destacam as autoras: "O estágio não é lugar de simples reprodução de práticas escolares, mas de reflexão crítica sobre elas, a partir da teoria estudada e da realidade vivida" (Pimenta; Lima, 2019, p. 61).

Um dos principais aportes do livro dessas autoras é a defesa da indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente. O estágio, nesse sentido, deve promover a construção de uma prática fundamentada teoricamente, ao mesmo tempo em que possibilita a reelaboração dos saberes acadêmicos frente às demandas da escola. Para as autoras, "não se trata de aplicar teorias à prática, mas de compreender a prática como lugar de produção e ressignificação de saberes" (Pimenta; Lima, 2019, p. 83).

Essa perspectiva aproxima o estágio da pesquisa ao conceber a docência como uma atividade investigativa e problematizadora da realidade escolar. O professor como sujeito crítico-reflexivo promovendo a concepção de professor como intelectual crítico e reflexivo, capaz de compreender os condicionantes históricos, sociais e culturais da prática educativa.

Para Pimenta e Lima (2017), a observação e a participação nas atividades pedagógicas permitem ao futuro professor compreender os desafios reais da educação, como a diversidade sociocultural das turmas, as limitações estruturais das escolas, a adequação das metodologias aos diferentes contextos e a necessidade constante de inovação didática. Dessa forma, o estágio se torna um espaço privilegiado para a formação de um profissional reflexivo, comprometido com a qualidade da educação e com a transformação social.

2.1 A gestão escolar e a relação pedagógica com os discentes no espaço de vivências e experiências do Estágio Supervisionado

Ao refletirmos sobre a escola e seu papel social, analisamos os diversos sujeitos que são agentes neste espaço, e o gestor é um ator que desempenha um importante papel, com toda sua influência e responsabilidade na comunidade escolar. No entanto, a gestão não segue uma "receita". Para um bom resultado, existem várias camadas sociais, políticos e econômicos que influenciam na corporificação da gestão escolar, analisando-se sobretudo e especificamente a partir de políticas educacionais no Brasil, a luz de autores, como Paro (2010), Souza (2007) e Santos (2006).

Ao analisarmos as discussões e definições que os autores apresentam, percebemos a profundidade das teorias que permeiam esse papel e tantas influências que "moldam" o diretor, desde as teorias que fundamentam a administração em seu sentido amplo até as suas implicações na educação, em que se da sua construção e desconstrução. A reflexão sobre o dever do diretor permeia as suas bases teóricas e sofre influências sociais, nas quais sua escolha não segue um padrão, havendo uma dicotomia no Brasil sobre o seu real papel. Ao percebermos como se consolida a nomeação de um gestor escolar, vem à tona as formas de escolha que são: por meio de concurso público, nomeação e eleição, em que Souza (2007) afirma que essa escolha é "essencialmente política".

As relações políticas marcam, então, esses processos, ao ponto de se encontrar diferenças que se articulam com as concepções políticas e de educação que os administradores do sistema de ensino tenham (Souza, 2007, p.7)

Partindo desse pressuposto, as ações pedagógicas relacionadas ao estágio do Programa estão relacionadas à gestão, tendo em vista que são de cunho político e envolvem a dimensão profissional e social na perspectiva da concepção de uma gestão democrática e independente da influência partidária.

As indicações para a função de diretor nas redes públicas também podem coexistir com outros modelos, pois podem estar relacionadas com a escolha de dirigentes em escolas novas/recém-inauguradas, nas quais ainda não houve tempo hábil para se proceder eleições, ou nas quais há intervenções do poder público central por diferentes motivos.

Nessa perspectiva, sobre o papel do diretor escolar e sua gestão, é possível entender como essas percepções

perpassam o perfil deste profissional ao restringirmos nosso olhar para a importância da gestão na formação dos discentes a partir do estágio supervisionado. Assim, deparamo-nos com realidades em algumas escolas que precisam de formação política e pedagógica para exercer a gestão, considerando que essa é uma instância que influencia filosófica e pedagogicamente na formação dos futuros professores (Souza, 2007; Paro, 2010).

Nesse sentido, vale ressaltar que não existe um padrão ou uma receita única para uma escola de qualidade. Qualidade é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente. Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir em prol do processo de construção da educação de qualidade. Compreendendo seus pontos fortes e fracos, a escola tem condições de intervir para melhorar sua qualidade, de acordo com seus próprios critérios e prioridades (Veiga, 2009, p.6). Esse vazio de teorias tem grande influência na administração escolar, e faz surgir os questionamentos de que ensinamentos há neste ambiente com um sujeito que não conhece o seu papel, quais serão as imposições que os outros terão que se submeter, sem fundamentação para refletir qual o sujeito que essa escolar quer formar e para que tipo de sociedade, e qual o perfil de profissionais que estão adentrando a esse espaço tendo em vista a própria concepção de educação.

Contudo, nas ações do Programa Caminhos do Sertão, no que se refere ao encaminhamento do discente a campo, buscou-se demostrar que é preciso que haja acolhimento por parte das instituições que recebem os discentes neste processo formativo, e que estes precisam desenvolver seu estágio com responsabilidade e compromisso, para além do respeito e ética que é inerente ao percurso. Tudo isso

tendo em vista que o desrespeito com quem estuda e se forma na área da educação se dá quando encontramos resistências nas bases educacionais, que seguem uma ideologia de governo, seguindo um papel burocrático, que se preocupa apenas com a estrutura física da escola, não sendo apenas restrito ao diretor sem formação, por indicação, sendo também problemática dos que passam por concurso e eleições e dos futuros profissionais que atuaram no chão da escola. Conforme Paro (2010) discute, esses papeis vão para além das estruturas físicas.

Dessa forma, é importante dizer que o gestor escolar com toda essa interversão externa, tem o papel de gerir administrativamente, havendo a conciliação entre a direção escolar e sua administração, em que Paro (2010, p.8) nos elucida "que temos, então, é uma "sobreposição" da administração e da direção, cada uma, porém, mantendo sua função característica", havendo na direção escolar, uma estruturação e distribuição do poder, em uma concepção de uma gestão democrática, em que se trabalha em conjunto, bem como as decisões são refletidas e analisadas na comunidade escolar.

Esse papel, como já dito, não segue uma receita, mas existem bases que fundamentam os diversos caminhos que devem ser seguidos por esse gestor para uma boa ou má gestão de uma escola, sendo elas Gestão Gerencialista ou Gestão Democrática. Ambas determinarão como este prosseguirá nas ações do diretor, sendo necessária o entendimento dessas convicções para um bom desempenho administrativo que na grande maioria são e devem ser geridas por professores como função. Assim, é cabível dizer que a Gestão Gerencial, em seus pressupostos, segue os ideais democráticos. Essas afirmações só se restringem ao papel, não sendo postas em práticas, pois em seu corpo

externo a comunidade tem voz ativa, no entanto na realidade a comunidade só serve para validar ideias concebidas por um grupo dominante.

Segundo Medeiros e Rodrigues (2014), baseados na visão de Castro (2014):

> [...] uma modificação estrutural do Estado não pode ser confundida como uma mera implantação de novas formas de gestão. Pelas possibilidades de participação, de autonomia e descentralização previstas nas suas diretrizes, ela se apresenta como fundamental no aperfeiçoamento da governabilidade democrática, à medida que pressupõe e procura aperfeiçoar os mecanismos de responsabilização e transferência da administração pública. No entanto, o modo como algumas instituições operacionalizam não condiz com a gestão democrática da educação, pois, apesar de utilizar os mesmos conceitos, o faz de forma diferenciada, convidando a comunidade escolar para executar tarefas previamente pensadas e planejadas, sem a presença dos atores educacionais (Castro, 2007, p.140).

Contudo, a sistematização do estágio dentro do programa e suas ações de planejamento e acompanhamento, buscaram preparar os discentes para que desenvolvessem um olhar analítico e reflexivo acerca dessa realidade, podendo contribuir no que fosse possível a favor da gestão e da escola como um todo.

No que se refere a realidade a Gestão Democrática, o Programa direcionou ações pedagógicas tendo em vista o que diz Santos (2006), ao elucidar que essa gestão não é piramidal, em que há uma hierarquia

vertical, onde alguém manda e outro obedece sem questionamentos, nesse processo de gestão, há escuta e reflexão, sendo circular, havendo questionamentos e análise da realidade da comunidade escolar. Paro (2001) diz que não existem modelos pré-determinados de participação. É preciso que cada tentativa construa seu próprio caminho "que se faz ao caminhar" refletindo sobre cada passo.

A participação é necessária e pressupõe principalmente tomada de decisão, em que a execução é apenas uma consequência e apresenta vários obstáculos, porém o primeiro requisito é não desistir. Assim, pode-se tentar fazer da escola algo realmente público, o que pode acontecer quando a população tiver acesso a uma boa educação. Isso só será possível com a participação da comunidade na escola, para partilhar o poder entre os interessados na qualidade do ensino (Santos, 2007) e com a contribuição dos que estão chegando para ajudar a potencializar de forma significativa esse espaço tão importante, a partir de uma relação ética, política e pedagógica com os pares.

Lembrando que nessa perspectiva de gestão participativa, cabe ao gestor encorpar em sua prática o diálogo e a participação de todos que compõe o Conselho Escolar (CE), incentivando a atuação direta de todos os atores sociais, sendo eles pais, alunos, professores, merendeiras, zeladoras, vigias e etc., respeitando o lugar de fala, que possam contribuir no melhor andamento dos projetos e planos estabelecidos, para que haja uma educação de qualidade. Para que se tenha uma efetivação desse formato de gestão, se faz necessário analisar os espaços para essas discussões, que seria o Conselho Escolar (CE), quando não há a concretização dele, há descontinuidade do processo democrático, no caso, o CE acaba esquecido.

Diante desse cenário, é visível que em algumas escolas as pessoas que respondem pela direção sentem um certo

receio de permitir que o CE se efetive concretamente, por supor que ele pode indispor a estrutura de poder presente no estabelecimento de ensino (Souza, 2007, p.11). Alguns grupos dentro da escola veem o CE como uma ameaça para o seu estado de dominância/poder –

> "a presença de pessoas (e diferentes opiniões) provenientes de outros segmentos que não o de professores, e isso parece incomodar parte dos docentes, historicamente aculturados na condição de grupo dominante na escola" (Santos, 2007, p.11).

Nesse sentido, o papel do diretor quando exercido com diálogo, liderança e reflexão, cria um espaço de contínuo aprendizado, em conjunto com a comunidade escolar, e quando nos referimos a reflexão.

Diante dessa análise, voltamos o nosso olhar para o Projeto Político Pedagógico (PPP), documento que todos os discentes em estágio precisam conhecer, por ser uma ação concreta para a análise da realidade que se encontra no chão da escola. Esse documento serve para nortear as práticas pedagógicas, sendo necessária a participação do Conselho Escolar para a construção dele, serão descritas as metas que se deseja alcançar e como a escola vê o homem que habita aquele espaço. Ao falarmos do PPP nos deparamos com uma forma prática de trilhar objetivos para uma boa educação, no entanto, não há uma reflexão deste documento nas práticas educativas ali vivenciadas, e infelizmente foi percebido que existem algumas escolas que não tem e que não permitiram os discentes terem acesso.

Ao nos referirmos a este documento, deve-se levar em consideração que ele é político e aglutina pensamentos de uma comunidade, bem como o currículo ali empregado

e sua melhor forma de haver a aprendizagem. O poder que este documento tem não é reconhecido pelas escolas, tendo em vista que essa afirmação não é geral, mas baseada na realidade que nos deparamos. Quando vamos às escolas, observamos diretores que têm medo e não conhecem os documentos elaborados para a própria escola. Isso reflete a problemática educacional que não segue os objetivos planejados em conjunto, passando a seguir apenas um pensamento restrito e fechado a um grupo dominante.

Para que essa educação se constitua como democrática é necessário que haja:

> [...]acompanhamento e avaliação do projeto educativo que deve estar expresso no PPP e ser conhecido por toda comunidade. A própria existência do PPP pressupõe a participação coletiva em sua elaboração, execução, acompanhamento e avaliação (reescrito propositadamente!), mesmo que, na prática, isso tudo não ocorra. Nesse sentido, vale lembrar que as formas de organização e de gestão da escola são sempre meios que servirão para alcançar os objetivos da instituição e que, quando estes colocam em destaque a formação humana, e profissional buscando o fortalecimento das relações sociais (Santos, 2007, p.11).

Para tanto, o pensamento da concretização deste documento e do espaço de diálogo só se torna possível quando há o desenvolvimento de uma política contextualizada de apoio nos setores sociais, quando há respeito à pluralidade dos sujeitos que se envolvem nesse processo educacional, sendo crucial que a direção escolar conheça o perfil social, econômico e cultural

do alunado, concebendo os objetivos já estabelecidos nos documentos nacionais da educação, adaptando para sua realidade e contribuindo para formação de uma sociedade mais equitativa, que reafirme e garanta o direito de todos a uma educação de qualidade, permitindo superar as desigualdades existentes a nossa sociedade.

Partindo dessa premissa, o Programa Caminhos do Sertão, buscou e proporcionou, a partir do estágio, a formação de profissionais de uma educação para equidade, que venha mitigar alguns problemas e contribuir com aspectos sociais, assim como entende Paro (2010, p.10), quando se acredita e analisa os processos de ensinar, que concebe ato de educar como não sendo "apenas explicar a lição ou expor um conteúdo disciplinar, mas propiciar condições para que o educando se faça sujeito de seu aprendizado". Nessa perspectiva, destarte, assim como o papel do diretor não segue uma receita de bolo, o ensinar também é assim, tornando necessário este olhar da gestão sobre essa temática, na qual didática será abordada com os sujeitos ali presentes. Em sua crítica, Paro (2010) menciona que a "ignorância pedagógica" se dá quando o ato de ensinar se torna algo monótono e não muda, ao se referir a educação como uma mera "repassadora do conhecimento", nos deparamos com uma escola que engaveta o PPP e que não dialoga com as realidades.

> Para mudar este cenário de vazio teórico e hierarquias é necessário que: [...] o diretor da escola, como líder do processo de gestão democrática, vai necessitar de competências que o ajudem a conduzir o processo junto com a

> comunidade escolar e que contribua com a formação dos futuros professores. Entre essas competências está a de garantir a participação de todos no processo, até porque um elemento fundamental no processo participativo está relacionado com a motivação dos atores envolvidos, que perpassa os objetivos comuns dos indivíduos e se amplia a partir dos interesses coletivos (Souza, 2007, p. 11).

Dentro deste aparato de competências e habilidades, devemos pensar a educação em sua ampla definição, deixando de lado qualquer ideia de senso comum sobre o papel do gestor escolar. A sua função tem que ser cada vez mais estudada e entendida em seu real sentido, não como um gestor de uma empresa, que serve ao lucro, e sim ao conhecimento. Em verdade, todos esses fatores estão presentes de alguma forma na realidade educacional brasileira; mas o problema central é que a escola se tem estruturado a partir de um equívoco em seu objetivo e na forma de buscá-lo porque adota uma visão estreita de educação. Essa concepção impede que se perceba a especificidade do trabalho escolar e a necessidade de uma administração que corresponda a essa especificidade (Paro, 2010).

Para atingir as especificidades do trabalho escolar, torna-se necessário conceber a formação e a educação não como mera instrução, devemos basear-se em seus princípios fundantes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no art. 2º, quando cita que devemos formar cidadãos não só para o trabalho, mas para ser seres atuantes, que pensam criticamente a realidade que os rodeia. Objetivando esse dever do diretor escolar em suas funcionalidades administrativas

e pedagógicas, deve-se compreender este sujeito nas especificidades da sua função, acompanhado de uma equipe administrativa, para se formar uma gestão verdadeiramente democrática, em que o seu poder é descentralizado e discutido, pensar na concepção de educação democrática é se manter distante de toda e qualquer ideia adotada nas empresas capitalistas, que fazem a educação de forma mecânica.

Ao se ignorar a especificidade do trabalho pedagógico relacionado a formação dos professores, toma-se o trabalho escolar como outro qualquer, adotando medidas análogas às que têm sido tomadas em outras unidades produtivas. Como as demais unidades produtivas, no sistema capitalista, pautam-se, em geral, pelo modo de produção e de administração capitalista, esse equívoco leva a administração da escola a se orientar pelos mesmos princípios e métodos adotados pela empresa capitalista, que tem objetivos antagônicos ao da educação (Paro, 2010).

Nessa perspectiva, a gestão escolar deve seguir os princípios da pedagogia libertadora de Paulo Freire (1967), em que o patrono da educação orienta que os elementos da realidade devem nortear as bases pedagógicas, respeitando o sujeito histórico-cultural, orientando o fazer da gestão escolar de maneira consciente e crítica apoiando e contribuindo com os professores e demais atores que ocupam esse espaço. Assim, torna-se possível que a formação tenha um sentido político, ético e pedagógico, visto que os professores e professoras se encontram ora "formando" ora em formar/ação a partir das práticas e vivências no percurso formativo.

3 Práticas e vivências no percurso formativo no Estágio Supervisionado: um olhar analítico e reflexivo a partir da Instrução Normativa de n.° 03/2023 do Programa Caminhos do Sertão

A análise crítica das experiências adquiridas durante o estágio é fundamental tanto para a sua reestruturação quanto para incentivar a pesquisa que visa transformar a realidade por meio de uma nova perspectiva, considerando que os currículos que "formam" os profissionais valorizam as práticas que começaram, por meio dos estágios nos espaços formativos e profissionais. Assim, "a valorizar atividades para o desenvolvimento da capacidade de reflexão e da realização de pesquisas, tomando a prática existente de outros profissionais e dos próprios professores nos contextos institucionais". (Pimenta, 2008, p.18).

Sobre o ser professor competente vai além das habilidades necessárias para cumprir as funções do ofício; é crucial reavaliar as condições impostas para possibilitar a criação de um novo modelo e seguir em uma direção diferente. Nesae sentido, Libâneo assinala que:

> É certo que o professor deve ser um profissional competente e compromissado com seu trabalho, com visão de conjunto do processo do trabalho escolar. Deseja-se um profissional capaz de pensar, planejar e executar o seu trabalho e não apenas um sujeito habilidoso para executar os que os outros concebem (Libâneo, 2007, p. 61).

Para o discente, a observação crítica, analítica e ética, no período de estágio é extremamente valiosa, pois evita que ele se torne apenas um executor das tarefas solicitadas pela instituição. É essencial que realize uma autoanálise de sua

prática, com o objetivo de adotar uma nova postura diante das questões enfrentadas no ambiente escolar. Assim, o estágio supervisionado se configura como uma oportunidade importante para o acadêmico compreender a realidade da escola, conhecer seu funcionamento interno e refletir se realmente está seguindo o caminho que deseja trilhar em sua carreira profissional.

Considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 9394/96, que define "associação entre e teoria e prática como um dos fundamentos da formação dos profissionais da educação, indicando que tal relação deve ser feita mediante o estágio e a capacitação em serviço – inciso II do parágrafo único do art. 61 (Brasil, 2016).

Numa perspectiva legal, o aprendizado por meio da prática é essencial. Pensando nessa perspectiva, foi construída uma instrução normativa n.° 03/2023 do Programa Caminhos do Sertão, baseada nas normas de graduação da Universidade, para nortear o planejamento e a condução processo de vivências e experiências acadêmicas e profissionais, no contexto do estágio supervisionado, a partir da observação das metodologias e práticas educativas. Dessa forma, os discentes não apenas aprendem a executar, mas também a refletir sobre suas experiências, o que possibilita a revisão e a melhoria de sua prática a partir de uma análise crítica do que foi observado durante o estágio. Nesse sentido, trata-se de:

> Modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da reelaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco, observando-nos, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser (Pimenta, 2008, p. 7).

Diante dessa análise teórica, percebe-se que a regência é uma das partes obrigatórias durante o estágio, sendo essencial na formação docente, fazendo com que o estagiário esteja à frente das ações desenvolvidas, aprendendo a elaborar e executar os planos de aula, sendo supervisionado e orientado pelo professore regente.

> É, portanto, o Estágio uma importante parte integradora do currículo, a parte em que o licenciando vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade com a instituição escolar, que representa sua inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência - fazer bem o que lhe compete. (Andrade, 2005, p. 2).

Assim, o acadêmico em estágio vivenciará na prática a responsabilidade inerente à carreira docente. Ele deverá comprometer-se de maneira séria a respeitar os horários e realizar suas atividades, sempre tendo em mente o respeito pelos alunos, suas famílias e a instituição que o acolhe, moldando sua identidade profissional a partir das experiências que conquistar nesse ambiente.

O estágio contribui de forma significativa para a formação de futuros professores, reforçando a importância da mediação pedagógica e do compromisso com a aprendizagem dos alunos e com uma educação transformadora.

Diante disso, percebe-se que os discentes vivenciam na prática (regência) durante seus estágios o que de fato importa para a profissionalidade do professor, para além

do ensino em sala, é um momento que de fato o aluno "orientado" torna-se protagonista do processo formativo.

Durante a fase de ensino propriamente dito, foram conduzidos os planos e planejamentos, abrangendo os pilares educacionais, em conformidade com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A finalidade primordial era fomentar vivências relevantes, conectando teoria e prática a partir das experiências diárias dos alunos considerando Instrução Normativa n.º 03/2023 (UEMASUL, 2023), no que se refere o Art. 2°:

> Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório compreende as atividades de aprendizagem profissional desenvolvidas pelo licenciado, por meio de sua participação em situações reais de trabalho, realizadas nos campos de estágio, sob a orientação e supervisão de um Docente Orientador de Estágio e um Docente Supervisor de Estágio (p.1).

O marco inicial de cada encontro era o despertar do saber anterior por meio de questões instigantes, interações grupais ou análise de cenários do cotidiano dos estudantes, seguindo o modelo observado na atuação da professora titular. Este momento permite averiguar o repertório já existente e detectar os principais interesses da turma, o que facilitou a seleção dos textos e tarefas.

As aulas foram sempre estruturadas com base em diferentes aspectos, mas seguindo sempre o planejamento pensado desde a formação dos professores orientadores oferecida pelo Programa Caminhos do Sertão – tais como um bom planejamento reflexivo e a análise sobre os diversos modos e contextos escolares. Considerou-se o que diz a Instrução Normativa n.º 03/2023, no Art. 3º acerca dos objetivos do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos seus

Incisos I e II "permitir a contextualização das competências necessárias ao exercício da docência; ensejar reflexões teóricas e práticas a partir da análise de dados relativos ao ensino e à aprendizagem dos cursos em contextos escolares" (UEMASUL, 2023, p. 2). Nesse sentido, os estudantes foram desafiados a circular por diversas modalidades.

A execução do estágio, a partir da proposta de Caminhos, tornou possível que os discentes assumissem parte ativa nas atividades, desenvolvessem competências de interpretação e ação crítica e aprimorassem suas produções, reafirmando a importância da ação com responsabilidade pedagógica, e o componente como disciplina essencial para a capacitação plena do discente.

O período de aprendizado prático na docência a partir do estágio, voltado para a formação acadêmica, configurou-se como uma vivência que agregou valor, viabilizando a experiência concreta do dia a dia escolar, o convívio direto com os discentes e a fixação dos conhecimentos obtidos durante o curso superior. Como mencionado na Instrução Normativa n.º 03/2023 (UEMASUL, 2023), no Art. 3º, incisos III, IV, V:

> [...] viabilizar o planejamento e o desenvolvimento de alternativas didáticas, bem como promover o uso de estratégias pedagógicas necessárias à ação desenvolvida; fortalecer a formação acadêmica inicial do estagiário, promovendo a integração de saberes teórico – metodológicos; permitir a formação de professor pesquisador que atue de maneira ética e comprometida com a educação escolar (UEMASUL, 2023, p. 2).

Essa proposta pedagógica do Programa possibilitou o aprendizado prático e ofereceu ao futuro professor o

contato com o exercício docente, permitindo a conexão entre a fundamentação teórica e a prática, bem como o aprimoramento de habilidades pedagógicas ligadas à observação, ao planejamento, à gestão das aulas e à mensuração do saber dos alunos.

Na proposta também foi possível observar que existe um direcionamento durante os estágios, que possibilitou os discentes observarem, com maior clareza, a pluralidade presente no ambiente escolar e os desafios que emergem dessa diversidade. A distinção existente entre as turmas, muitas vezes marcada pela diferença de níveis de aprendizagem, revelou-se um aspecto significativo da dinâmica escolar. Embora compreendamos que cada grupo possui características próprias, considera se necessário que os discentes possam refletir sobre a prática institucional que refletem diretamente no fazer docente a partir de ações muitas vezes sem cunho pedagógico. Tal ação, quando não vinculada a um projeto pedagógico sistematizado de intervenção, pode reforçar desigualdades e limitar oportunidades de avanço coletivo, e isso os discentes precisam conhecer e pensar em soluções estratégicas para contribuir com esses espaços.

Conforme a Instrução Normativa n.º 03/2023, no Art. 3º, incisos VI e VII é preciso "habilitar o licenciando para a atuação docente a partir do desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas e proporcionar a formação e a construção do pensamento crítico e reflexivo do estudante" (UEMASUL, 2023, p. 2). Assim, a dimensão ética e social da docência, destacando que o trabalho pedagógico deve priorizar a equidade e garantir que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades de crescimento. Dessa forma, o estágio Supervisionado do Programa Caminhos do Sertão, contribuiu expressivamente para a formação do futuro professor, fortalecendo a compreensão de que a intervenção

pedagógica intencional e bem planejada como fundamental para promover avanços profissionais.

4 Considerações Finais

Diante da discussão desenvolvida a partir do percurso formativo no Programa Caminhos do Sertão acerca do estágio supervisionado, conclui-se que este é um componente indispensável para a formação docente e que o Programa possibilitou a vivência real das complexidades da sala de aula e o desenvolvimento de competências essenciais à prática educativa, bem como sustentou que o processo de imersão fortalece a identidade profissional do futuro professor e reafirma o compromisso ético e pedagógico com uma educação transformadora, inclusiva e contextualizada. No planejamento pedagógico, buscou-se integrar teoria e prática visto que o estágio não apenas aperfeiçoa o fazer docente, mas também contribui para a construção de práticas reflexivas que impactam positivamente a aprendizagem dos alunos e a qualidade do ensino.

Assim, foi possível oportunizar aos discentes o conhecimento sobre a interface entre a teoria e a prática a partir dos planejamentos e pelas estratégias colocadas em prática. Foram períodos desafiadores, porém gratificantes, pois produziu-se e vivenciou-se experiências incríveis no processo de ensino e de aprendizagem, em que houve um maior conhecimento a respeito das funções desempenhadas por uma equipe pedagógica, pelos discentes, professores orientadores e supervisores, bem como outros atores envolvidos no espaço escolar.

Nesse sentido, o estágio, possibilitou no campo institucional o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas, sendo assim, permitiu aos discentes conquistar

confiança, concentração e autonomia acerca da atuação e ação docente.

Dessa forma, a partir das atividades proporcionadas e desenvolvidas no Programa, observou-se o cuidado pedagógico que os profissionais que estão à frente tiveram, primando pela construção de uma identidade muito importante de um profissional que deve assumir compromissos a partir da responsabilidade consigo e com os outros.

Nesse contexto, cada profissional não deve apenas direcionar o conhecimento teórico, mas também buscar problematizar as questões práticas e contextuais inerentes à profissão, no qual contribui com a aprendizagem e formação do futuro professor. Diante dessa perspectiva, os discentes precisam também ser estimulados por meio de estratégias e atividades que permitam o desenvolvimento cognitivo e o sentimento de pertencimento nos futuros docentes para que cada momento seja significativo para a construção da identidade do futuro profissional.

Por fim, o estágio supervisionado do Programa Caminhos do Sertão, com ênfase na formação dos discentes, proporcionou uma experiência formativa significativa, possibilitando a observação e a reflexão sobre teorias e práticas, sendo essencial a regência e ações desenvolvidas no "chão da escola"; esse espaço tão importante em seu contexto educacional e que oportuniza vivências e experiências práticas e contribui para o fortalecimento dos conhecimentos adquiridos teoricamente na universidade e nos cursos de licenciaturas.

Ao longo do processo nos cursos, permitiu-se compreender a importância da articulação entre a profissão docente e as práticas pedagógicas e sociais desenvolvidas a partir da ação docente e discente com vistas na formação da identidade profissional dos futuros professores, com ampla

abrangência nos aspectos políticos, econômicos e sociais que envolvem culturalmente os sujeitos na promoção de uma educação de qualidade com equidade.

Dessa forma, durante o período dos estágios, foi possível constatar que é indispensável uma equipe gestora e docente eficiente, que valorize o planejamento, organização e envolvimento da comunidade escolar em constante atualização das práticas desenvolvidas entre a universidade e as escolas. Essa relação demostra-se fundamental para garantir uma prática educativa e democrática.

Assim, na experiência durante os estágios do Programa, permitiu-nos reconhecer os desafios enfrentados pelas gestões escolares na manutenção e dinamização das práticas desenvolvidas nas escolas, como a necessidade de maior investimento em recursos, e valorização dos profissionais. Contudo, constatou-se que, mesmo diante das limitações, é possível que na formação dos discentes se desenvolvam ações criativas e participativas que estimulem práticas de aprendizagem, convivência e produção de conhecimentos com objetivos profissionais e formação cidadã dentro das escolas como mediadores de processos educativos, reforçando a convicção a educação é importante e os professores e professoras são indispensáveis para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a consolidação de uma prática educativa mais humanizada e transformadora.

Referências

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 02, de 1º de julho de 2015.** Ministério da Educação: Conselho Pleno, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n.º 04, de 15 de maio de 2006.** Brasília: Câmara de Educação Superior, 2006.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de**

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, 21 dez. 1996.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, 2014.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GHIRALDELLO, L; O'REILLY, M. C. R. B; MATTOS, M. J. V. M. **Teorias, experiências e intervenções**: a profissionalização do psicopedagogo. 1. ed. [s.l.] Editora CRV, 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2012.

LÜCK, H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MEDEIROS, S.S. RODRIGUES, M. M. O gerencialismo, reforma do Estado e da educação no Brasil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 48, n. 34, p. 1216-240, jan./abr. 2014.3

MELLO, M. T.L. Programas oficiais para formação de professores. **Revista Educação e Sociedade - CEDES**, Campinas, n. 68, 1999.
MORAN, J.M. A **educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 7. ed. Campinas: Papirus, 2015.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 283- 300, maio/ agosto 2010.

SANTOS, H. M.. O **estágio curricular na formação de professores**: diversos olhares. Dissertação [Mestrado em Educação]. Programa de Pós- Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SANTOS, A.L.F. Gestão Democrática da Escola: Bases Epistemológicas, Políticas e Pedagógicas. **Anais 29ª Reunião Anual da Anped**. 2006.

SOUZA, Â. R. Perfil da Gestão da Escola Pública no Brasil: Um estudo sobre os Diretores Escolares e sobre aspectos da Gestão Democrática. **Anais 30ª Reunião Anual da Anped**. 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO - UEMASUL. **Instrução Normativa nº 03/2023**. Dispõe sobre a normatização do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório dos Cursos de Licenciaturas do Programa de Formação de Professores Caminhos do Sertão, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Unidades Avançadas de Amarante do Maranhão, Itinga do Maranhão, Porto Franco e Vila Nova dos Martírios. Imperatriz, MA: UEMASUL, 2023. Disponível em: https://caminhosdosertao.uemasul.edu.br/wp-content/uploads/2025/03/INSTRUCAO-NORMATIVA-DE-ESTAGIO.-VERSAO-FINAL.pdf. Acesso em: 29 jul. 2026.



















Sobre as organizadoras



ELZA RIBEIRO DOS SANTOS NETA

Graduada em Geografia Licenciatura e Mestra em Geografia, Natureza e Dinâmica do Espaço pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Doutora em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB). Professora Adjunta I da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), coordena o Curso de Geografia Licenciatura do Programa de Formação de Professores Caminhos do Sertão (UEMASUL). Integra os grupos de pesquisa: Geotecnologias, Clima e estudos Geoambientais (GeoCLIG) e Grupo de Pesquisa em Práticas Docentes e Linguagens na Educação Geográfica – GEOPRÁXIS. Desenvolve pesquisas em Biogeografia, Educação Ambiental e Gestão ambiental com ênfase em Resíduos Sólidos.

E-mail: elza.ribeiro@uemasul.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8240561605667248
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0524-7200



MÁRCIA SUANY DIAS CAVALCANTE

Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (2002) e em Direito pela Unidade de Ensino Superior do Sul do Maranhão - UNISULMA (2012). É Mestra em Língua Portuguesa pelo Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ e Doutora em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins - UFT. É professora de Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, atuando em regime de dedicação exclusiva. Desenvolve pesquisas nas áreas de Linguística e Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, Léxico e Ensino. Integra o Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão – GELMA. É professora do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGLe/UEMASUL e bolsista produtividade. Atualmente, exerce o cargo de Pró-Reitora de Gestão e Sustentabilidade Acadêmica – PROGESA/UEMASUL.

E-mail: marciasuany@uemasul.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2805766144435146
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6316-0752



DIANA BARRETO COSTA

Professora Associada II, lotada no Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras (CCHSL), da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), Campus Imperatriz. É Diretora do Curso de Letras Licenciatura em Língua Inglesa e Literaturas. É Coordenadora Geral do Programa de Formação de Professores Caminhos do Sertão. É Advogada. É Graduada em Letras, pelo CESI/UEMA (1994), Mestra em Ciências da Educação pelo IPLAC/UEPA (1999) e Doutora em Ciencias de la Educacion, pela UNINORT/UEA (2008). Integra os Grupos de Pesquisa: GEPLALA - Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada

e Literaturas Anglófonas e o GEPEFP - Grupo de Estudos em Práticas Educativas e Formação de Professores. Desenvolve pesquisas em Letras, ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, formação docente, Literatura anglófona, Ensino Médio, Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, Educação, Direitos Humanos, Letramentos, políticas públicas de educação, escola pública e qualidade na educação.

E-mail: diana.costa@uemasul.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8323976550904898
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7499-1631



GILVÂNIA QUEIROZ MADEIRA DE AGUIAR

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS); Graduada em Pedagogia com habilitação em Gestão Educacional pela Faculdade de Educação Santa Terezinha - (FEST); Professora Efetiva Adjunta I da Universidade Estadual da Região Sul do Maranhão - UEMASUL; Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas Públicas Educacionais e Democracia – NEPED (UEMASUL); Coordenadora Pedagógica do Programa de Formação Docente Caminhos do Sertão - Universidade Estadual da Região Sul do Maranhão - UEMASUL; Coordenadora de Formação Discente vinculada a PROGESA - Universidade Estadual da Região Sul do Maranhão – UEMASUL. Trabalha desde 2010 no Ensino Superior, onde orienta e escreve a partir da linha de Pesquisa relacionada à Docência, Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas.

E-mail: gilvania.aguiar@uemasul.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7962632620167445
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4319-7758

Diana Barreto Costa

Professora Associada II, lotada no Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras (CCHSL), da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), Campus Imperatriz. É Diretora do Curso de Letras Licenciatura em Língua Inglesa e Literaturas. É Coordenadora Geral do Programa de Formação de Professores Caminhos do Sertão. É Advogada. É Graduada em Letras, pelo CESI/UEMA (1994), Mestra em Ciências da Educação pelo IPLAC/UEPA (1999) e Doutora em Ciencias de la Educacion, pela UNINORT/UEA (2008). Integra os Grupos de Pesquisa: GEPLALA - Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Literaturas Anglófonas e o GEPEFP - Grupo de Estudos em Práticas Educativas e Formação de Professores. Desenvolve pesquisas em Letras, ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, formação docente, Literatura anglófona, Ensino Médio, Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, Educação, Direitos Humanos, Letramentos, políticas públicas de educação, escola pública e qualidade na educação.

E-mail: diana.costa@uemasul.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8323976550904898
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7499-1631

Gilvânia Queiroz Madeira de Aguiar

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS); Graduada em Pedagogia com habilitação em Gestão Educacional pela Faculdade de Educação Santa Terezinha - (FEST); Professora Efetiva Adjunta I da Universidade Estadual da Região Sul do Maranhão - UEMASUL; Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Estado, Políticas Públicas Educacionais e Democracia – NEPED (UEMASUL); Coordenadora Pedagógica do Programa de Formação Docente Caminhos do Sertão - Universidade Estadual da Região Sul do Maranhão - UEMASUL; Coordenadora de Formação Discente vinculada a PROGESA - Universidade Estadual da Região Sul do Maranhão – UEMASUL. Trabalha desde 2010 no Ensino Superior, onde orienta e escreve a partir da linha de Pesquisa relacionada à Docência, Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas.

E-mail: gilvania.aguiar@uemasul.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7962632620167445
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4319-7758

Christiano Roberto Lima de Aguiar

Graduado em pedagogia pela Universidade da Amazônia-UNAMA, Mestre em Desenvolvimento Regional pela Faculdade Alves Faria – ALFA, Doutor em Educação pela Universidade Vale do Rio dos Sinos – UNISINO. Atualmente Professor da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL; Coordenador de Acesso ao Ensino superior – CAES/UEMASUL. Faz parte dos grupos de pesquisa Educação no Brasil Memorias Instituições Cultura Escolar – (EBRAMIC) e o Núcleo de Estudos em Estado, Políticas Públicas Educacionais e Democracia (NEPED).

Email: christianoaguiar@uemasul.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8192781524584653
Orcid: http://orcid.org/0000/0003-2508-8275

Jeovania Oliveira Lima

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade e Biotecnologia da Rede BIONORTE, vinculada à Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. Mestre em Agricultura e Ambiente pela Universidade Estadual do Maranhão e graduada em Ciências Biológicas pela UEMASUL. Possui formação técnica em Meio Ambiente pelo Instituto Federal do Maranhão. Desenvolve pesquisas nas áreas

de Biotecnologia e Ensino de Ciências, com atuação voltada às temáticas ambientais e educacionais. Integra o grupo de pesquisa NUPQCNA – Núcleo de Pesquisa em Química Ambiental, Biotecnologia, Ciências Naturais e Agronômicas.

E-mail: jeovania.lima@uemasul.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8540798788749332
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7465-8540

Elza Ribeiro dos Santos Neta

Graduada em Geografia Licenciatura e Mestra em Geografia, Natureza e Dinâmica do Espaço pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Doutora em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB). Professora Adjunta I da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), coordena o Curso de Geografia Licenciatura do Programa de Formação de Professores Caminhos do Sertão (UEMASUL). Integra os grupos de pesquisa: Geotecnologias, Clima e estudos Geoambientais (GeoCLIG) e Grupo de Pesquisa em Práticas Docentes e Linguagens na Educação Geográfica – GEOPRÁXIS. Desenvolve pesquisas em Biogeografia, Educação Ambiental e Gestão ambiental com ênfase em Resíduos Sólidos.

E-mail: elza.ribeiro@uemasul.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8240561605667248
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0524-7200

Pedro Tiago Pereira Leite

Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Maranhão e em Pedagogia pela Unicesumar, especialista em Vigilância em Saúde e Docência do Ensino Superior. É mestre em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Pará e integrante do GEPEECA/UEPA. Atua na formação de professores de Ciências e em pesquisas sobre ensino e aprendizagem em contextos amazônicos, com foco nos saberes docentes da educação do campo e em sequências didáticas investigativas. Atualmente, é professor da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, da SEDUC-MA e coordenador do curso de Ciências Biológicas do Programa Caminhos do Sertão.

E-mail: pedro.leite@uemasul.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5257945178455409
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5955-576X

Sheila Elke Araújo Nunes

Farmacêutica-bioquímica formada pelo Centro de Ensino Superior do Pará (CESUPA), possui mestrado em Gestão, Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologia Farmacêutica pela PUC-GO e doutorado em Medicina Tropical e Saúde Pública pela UFG, com concentração em Epidemiologia. É professora associada da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, atuando em regime de dedicação exclusiva. Desenvolve pesquisas nas áreas de Epidemiologia, Saúde Pública, Avaliação de Tecnologias em Saúde e Avaliação Econômica em Saúde. Integra o Laboratório de Microbiologia e Saúde e o grupo NUPQAME. É bolsista Produtividade Sênior UEMASUL (2025-2026) e docente do Mestrado em Ciências Ambientais da instituição.

E-mail: sheilanunes@uemasul.edu.br/
Lattes: http://lattes.cnpq.br/257024203907549
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2309-7314

Concilda Castro Pinho de Almeida

Graduada em Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Inglesa pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA (2000). Especialista em Didática Universitária, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Políticas em Educação do Ensino Superior, e Neuropsicopedagogia Clínica. Experiência como docente no Ensino Superior e coordenação pedagógica do Ensino Fundamental, Médio e como Assessora Acadêmica. Atualmente é professora e

coordena o curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa do Programa de Formação de Professores Caminhos do Sertão-UEMASUL.

E-mail: concilda.almeida@uemasul.edu.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/0198275375326954
Orcid: https://orcid.org/0009-0004-1113-8053

Roza Maria Soares da Silva

Doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS; Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA; Graduação em Ciências Licenciatura Curta pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA (1981), Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1997). Atualmente é Diretora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-UEMASUL, Professora pela Secretaria de Estado da Educação do Maranhão e Professora Adjunta I, da UEMASUL. Tem experiência na área de Fundamentos de Educação, com ênfase em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Matemática, História e Política Educacional, Gestão Educacional e Estágio Supervisionado.

E-mail: roza.silva@uemasul.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2879476421027517
Orcid: https://orcid.org/0009-0007-0144-9685

Zuilho Rodrigues Castro

Formado em Administração com Habilitação em Sistemas de Informação Gerencial pela Faculdade Atenas Maranhense de Imperatriz - MA (2006), é especialista em Docência do Ensino Superior e possui MBA em Gestão de Tecnologia da Informação, MBA em Logística e Supply Chain Management, MBA em Gestão de Pessoas e Educação Corporativa, MBA em Gestão da Produção, MBA em Gestão de Projetos, MBA em Marketing Digital, MBA em Gestão Pública, MBA em Gestão de Agronegócio e MBA em Gestão Estratégica de Negócios. É mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional pela Universidade de Taubaté - SP. Foi professor da Faculdade Pitágoras de Imperatriz de 2007 a 2020, ministrando nos cursos de: Administração, Ciências Contábeis, CST em Recursos Humanos, CST em rede de Computadores e nas engenharias Civil e de Produção. Foi responsável pela área de Tecnologia da Informação na empresa Maity Bioenergia por 13 anos. Foi professor na UEMASUL de 2020 a 2024. Atualmente é Coordenador Financeiro do Programa Caminhos do Sertão - UEMASUL, Diretor Financeiro da FAEPES e professor efetivo na Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS.

E-mail: zuilho.castro@uemasul.edu.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/0802584604270347
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9282-8926

Fonte: Source Serif Variable
Papel: Offset 90
Gráfica: K DE F C FREITAS LTDA.

O livro tem um grande impacto social, pois revela por meio do Programa Caminhos do Sertão como a institucionalização da UEMASUL é relevante para a interiorização do Ensino Superior no Maranhão e como o Programa é uma realidade positiva na compreensão do mundo, da vida e das práticas espaciais, eventos importantes na formação de professores.

Apresenta relevante contribuição acadêmica, social e institucional, constituindo-se como importante referência para pesquisadores, docentes, discentes e gestores interessados nas políticas de formação docente, na interiorização do ensino superior e nos impactos educacionais produzidos em territórios historicamente marcados por desigualdades de acesso à educação superior.

PROPGI
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
EDITORA UEMASUL
UEMASUL