

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA
CAMPUS SANTA ROSA

CURSO SUPERIOR LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

ELEN STEFANI RIFFEL

RELATÓRIO FINAL DE ATIVIDADES DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO
III

SANTA ROSA, RS
2025

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA
CAMPUS SANTA ROSA

ELEN STEFANI RIFFEL

RELATÓRIO FINAL DE ATIVIDADES DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO
III

Trabalho apresentado como requisito parcial para
obtenção do título Licenciado em Ciências
Biológicas, do curso de Licenciatura em Ciências
Biológicas do Instituto Federal Farroupilha –
Campus Santa Rosa.

SANTA ROSA, RS
2025

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA
CAMPUS SANTA ROSA

Os professores do Estágio Curricular Supervisionado III e o Estagiário(a), abaixo assinados, cientificam-se do teor do Relatório de Atividades de Estágio III, do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

RELATÓRIO DE ATIVIDADES DE ESTÁGIO

Elaborado por Elen Stefani Riffel

como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas.

Rúbia Emmel
Professora do Estágio Curricular Supervisionado III

Luciane Carvalho Oleques
Professora do Estágio Curricular Supervisionado III

SANTA ROSA, RS
2025

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1 Estagiário

- 1.1. **Nome:** Elen Stefani Riffel
- 1.2. **Curso:** Licenciatura em Ciências Biológicas
- 1.3. **Turma:** BIO T8
- 1.4. **Endereço:** Centro, Emilio Muller, 1341
- 1.5. **Município e Estado:** São José do Inhacorá, Rio Grande do Sul
- 1.6. **CEP:** 98.958-000
- 1.7. **Telefone:** (51) 9 9924-8784
- 1.8. **E-mail:** elen.2021009772@aluno.iffar.edu.br

2 Escola

- 2.1. **Nome:** Instituto Federal Farroupilha Campus Santa Rosa
- 2.2. **Endereço:** Central, Avenida Coronel Bráulio de Oliveira, 1400
- 2.3. **Município e Estado:** Santa Rosa, Rio Grande do Sul
- 2.4. **CEP:** 98787-740
- 2.5. **Telefone:** (55) 2013-0200
- 2.6. **E-mail:** gabinete.sr@iffar.edu.br

3 Estágio

- 3.1. **Área de realização:** Educação básica – Ensino Médio
- 3.2. **Coordenadora do Curso:** Luciane Carvalho Oleques
- 3.3. **Professores do componente curricular:** Luciane Carvalho Oleques e Rúbia Emmel
- 3.4. **Supervisor do Estágio:** Elizangela Weber
- 3.5. **Professor (a) Regente:** Larissa Lunardi
- 3.6. **Carga horária total:** 100h

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. ANÁLISE DOCUMENTAL: RELAÇÕES DA BNCC COM O PPP DA ESCOLA	11
2. REFLEXÕES ACERCA DO COTIDIANO DOCENTE	17
2.1. Análise da aula 01	17
2.2. Análise da aula 02	22
2.1. Análise da realidade docente	25
CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
REFERÊNCIAS	29
APÊNDICES	32

INTRODUÇÃO

Este relatório refere-se ao componente de Estágio Curricular Supervisionado III, do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, ofertado pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFar) — Campus Santa Rosa, o qual foi realizado no Ensino Médio da mesma instituição. O objetivo deste componente curricular é proporcionar ao licenciando estagiário a vivência da prática profissional docente em Biologia com turmas do Ensino Médio, fomentando a interlocução entre o âmbito acadêmico e o contexto escolar, no qual o licenciando estagiário está vivenciando sua prática profissional.

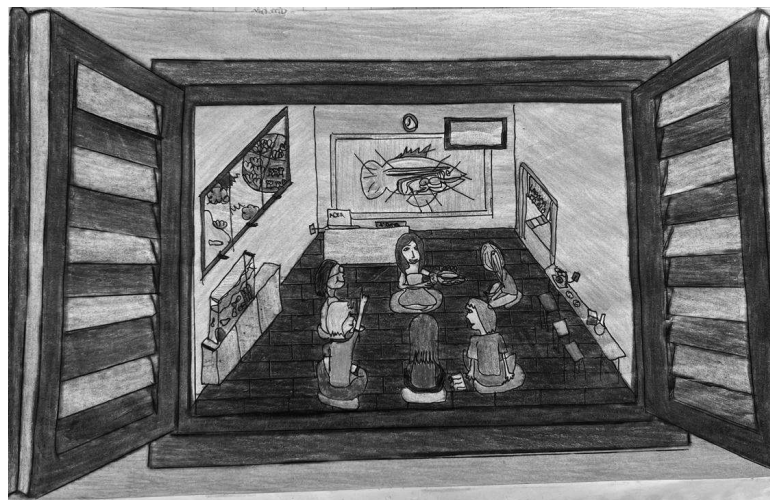
Neste estágio foram desenvolvidas leituras de documentos como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (IFFar, 2020) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (IFFar, 2019), bem como observações de aulas em turmas do ensino médio integrado. Além disso, as leituras foram articuladas com artigos científicos e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), o que possibilitou compreender a dinâmica escolar destacando-se neste processo o potencial formativo do estágio, conforme observa Gribel (2001)

o potencial formativo do estágio está na constituição de professores pesquisadores que vivem o processo reflexivo e a melhoria das práticas pedagógicas, o que possibilita mudanças estruturais na educação escolar. [...] Tendo em vista a formação de um professor-pesquisador de sua própria prática como condição da construção de sua autonomia intelectual crítica (Gribel, 2021, p. 1).

A transformação do contexto educacional, assim, está associada à qualificação das práticas pedagógicas, as quais são impulsionadas pelos avanços nos saberes científicos e tecnológicos (Marcondes, 2021). Nesse contexto, é necessário adotar metodologias diversificadas a essas práticas, a fim de promover um processo de ensino-aprendizagem crítico e reflexivo, potencializando a formação de sujeitos capazes de compreender, intervir e transformar a realidade em que vivem, conforme os objetivos da BNCC (Brasil, 2018) para o Ensino Médio.

Entretanto, também é preciso considerar o papel da escola no processo de aprendizagem, pois conforme aponta Elliot (2005), “as escolas são espaço/tempo múltiplos, multirreferenciais, complexos e dinâmicos”, evidenciando sua função não apenas como local de construção de conhecimentos, mas como um ambiente formativo em que se constroem relações e identidades. Nesse contexto, no primeiro dia de aula do estágio, foi proposta uma atividade que permitiu aos estagiários refletirem sobre a percepção de “escola ideal”, a partir das leituras realizadas e das discussões que surgiram, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1: Representação da escola ideal.



Fonte: Autora (2025)

A escola ideal representada na figura 1, a partir da articulação da BNCC (Brasil, 2018) com seus documentos norteadores, orienta os professores a utilizar estratégias pedagógicas e metodologias de ensino diversificadas para qualificar o processo de aprendizagem, além de incluir os estudantes neste processo. Dessa forma, toda a equipe escolar reconhece a importância das metodologias ativas para fomentar a aprendizagem, tais como discussões, demonstrações e aulas práticas conforme ilustradas na Figura 1 a qual está representando como seria as aulas de ciências na escola ideal.

Para estimular e impulsionar o desenvolvimento destas atividades, a escola oferece além da sala de aula espaços pedagógicos que inspirem saídas de campo como, por exemplo, a presença de uma horta sustentável para estudo das plantas e um açude para estudo de seres aquáticos, além de facilitar a abordagem de conceitos relacionados à ecologia. Além disso, a escola ideal oferece também salas de aulas adaptadas para desenvolver qualquer atividade, inclusive, experimentações científicas, superando a dependência de um laboratório.

Nesse sentido, a escola ideal é aquela que recorre a seu espaço pedagógico e aos saberes prévios dos estudantes para articular os conhecimentos específicos ao cotidiano, além de, estar associada à redução do número de estudantes por turma. Essa redução contribui diretamente para o fortalecimento da interação professor-aluno, a qual pode potencializar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Brait, et al, 2010).

Para além da imaginação, alguns autores fundamentam esta ideia, como Souza, et al. (2024) ao afirmar que a horta escolar auxilia compreensão de assuntos como a ecologia e botânica, além de

auxiliar na renda escolar com a geração de alimentos saudáveis. Nesse sentido, Ferrarini, Saheb e Torres(2019) afirmam que as saídas de campo a exploram e problematizam o tema de estudo, permitindo o protagonismo estudantil na construção de sua aprendizagem a partir da orientação docente.

Articula-se a isso, as ideias de Bueno et al. (2018) onde afirma que superar a dependência de um laboratório específico demonstra aos estudantes que a ciência está em todo o lugar. Conforme menciona que

Outrossim, quando o foco são as aulas de ciências, abordagens que preconizam espaços físicos diferentes dos corriqueiros, apresentam suma importância ao instigar os estudantes na construção do conhecimento. Deste modo, aulas experimentais, além de embasar de forma prática o conteúdo científico, acarretam concisamente em um maior interesse pelo aprendizado.(Bueno, et al, 2018, p. 95)

Os documentos norteadores, por sua vez, seriam espelho das ações diárias desta escola, onde seus princípios e valores estariam atrelados aos estudantes e, aos objetivos educacionais, além das avaliações escolares estarem relacionadas com as orientações da BNCC. A partir deste entendimento, o texto que se segue apresenta uma análise documental da escola (PDI e PPC) com o intuito de entender como a BNCC se relaciona com os documentos orientadores da instituição, com a finalidade de compreender a realidade escolar e a maneira como orientam a prática pedagógica.

1. ANÁLISE DOCUMENTAL: RELAÇÕES DA BNCC COM O PPC DO CURSO TÉCNICO EM ALIMENTOS INTEGRADO EJA/EPT (PROEJA)

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) foi criado por meio da Lei nº 11.892/2008, a partir da integração de instituições de ensino técnico e tecnológico já existentes na região (IFFar, 2019), como o Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul, incluindo sua unidade descentralizada em Júlio de Castilhos; a Escola Agrotécnica Federal de Alegrete e; uma unidade descentralizada vinculada ao CEFET-Bento Gonçalves, localizada no município de Santo Augusto. A partir dessa integração surgiu o IFFar, formado inicialmente por quatro campi, sendo eles: São Vicente do Sul, Júlio de Castilhos, Alegrete e Santo Augusto.

O Campus Santa Rosa do Instituto Federal Farroupilha (IFFar) (Figura 2) iniciou suas atividades oficialmente em 1º de fevereiro de 2010, após a inauguração do campus em 19 de dezembro de 2009. Localizado na região Noroeste do Rio Grande do Sul, o campus surgiu com a missão de atender às necessidades educacionais e formativas da comunidade local, especialmente nas áreas voltadas à agricultura familiar e ao setor agroindustrial, sendo pilares da economia regional.

Figura 2: Fachada do Instituto Federal Farroupilha Campus Santa Rosa



Fonte: Autora (2025)

O Campus Santa Rosa, ao atender às demandas da região, está comprometido com a missão institucional de “promover a educação profissional, científica e tecnológica, pública e gratuita, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação integral do cidadão e no desenvolvimento sustentável” (IFFar, 2019, p. 23). Essa missão se concretiza por meio de práticas pedagógicas que articulam a formação técnica alinhando-se à visão da instituição, que busca ser excelência na formação de técnicos de nível médio, professores para a educação básica e demais profissionais de nível superior, por meio da interação entre ensino, pesquisa, extensão e inovação (IFFar, 2019).

Assim, o *campus* Santa Rosa, inicialmente, ofertava cursos técnicos voltados às áreas de Edificações, Móveis e Vendas Integrados ao Ensino Médio. O currículo integrado, por sua vez, surgiu como uma proposta para aperfeiçoar a formação básica, tendo como objetivo articular os conhecimentos gerais, como, por exemplo, biologia e matemática, com os conhecimentos específicos técnicos.

Dessa forma, o currículo integrado permite os estudantes se apropriarem mais dos conhecimentos básicos, uma vez que os percebem aplicados em uma profissão, como as do técnico em edificações, móveis e vendas. Segundo o PDI (IFFar, 2019)

A construção de um currículo integrado almejado pelo IFFar objetiva articular dinamicamente trabalho/ensino, prática/teoria, ensino/pesquisa, ensino/extensão e comunidade, fortalecendo as relações entre trabalho e ensino, entre os problemas e suas hipóteses de solução e tendo como pano de fundo as características socioculturais do meio em que este processo se desenvolve. (IFFar, 2019, p. 50).

Esta articulação entre ensino e prática também justificou a oferta da EJA em 2010, oferecendo inicialmente o curso técnico em vendas integrado ao ensino médio (IFFar, 2020). Objetivando, “formar profissionais competentes, com espírito empreendedor, capazes de promover mudanças e inovações fundamentadas na visão multidisciplinar e no conhecimento técnico.” (IFFar, 2020, p. 12).

Ao refletir na EJA para realização do próximo estágio, a BNCC não orienta diretamente sobre esta modalidade de ensino, embora se configure como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7). No entanto, pode ser utilizada para orientar os currículos de acordo com princípios que reconhecem a formação humana em sua totalidade, estimulando decisões pedagógicas que respeitem as realidades locais, promovendo a autonomia das instituições de ensino.

Essa flexibilidade possibilita à EJA articular competências essenciais à cidadania com saberes técnicos, promovendo uma educação significativa e contextualizada para jovens e adultos em diferentes trajetórias. Nesse sentido, o IFFar em uso de sua autonomia institucional, estrutura a EJA integrada à Educação Profissional (PROEJA) considerando as singularidades dos sujeitos dessa modalidade, com propostas curriculares que respeitam seus conhecimentos prévios, suas vivências e o tempo necessário para a aprendizagem de cada estudante.

Para isso, o currículo é organizado em três núcleos de formação, conforme aponta o PPC (IFFar, 2020)

Nessa perspectiva, a organização curricular busca assegurar a permanência do estudante no espaço educativo propondo uma metodologia integradora e emancipadora. O currículo do Curso está organizado a partir de 03 (três) núcleos de formação: Núcleo Básico, Núcleo Politécnico e Núcleo Tecnológico, os quais são perpassados pelo Projeto Integrador que constitui a Prática Profissional (IFFar, 2020, p. 27).

Nesse contexto, o Núcleo Básico engloba disciplinas relacionadas às áreas de linguagens, ciências humanas, ciências da natureza e matemática, com ênfase na formação intelectual, no desenvolvimento do pensamento crítico e na ampliação da capacidade de argumentação, contribuindo para formação de sujeitos autônomos e reflexivos. Este núcleo refere-se a formação básica orientada pela BNCC, tomando para si, as mesmas orientações que são sugeridas ao Ensino Médio regular, devendo promover “o desenvolvimento de competências que articulem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários à vida em sociedade e ao exercício da cidadania, com base nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018, p. 8).

O Núcleo Tecnológico, por sua vez, engloba as disciplinas específicas da formação técnica em Alimentos, com foco nas habilidades práticas e nos fundamentos científicos necessários ao exercício profissional, permitindo ao estudante atuar com responsabilidade e domínio técnico no mundo do trabalho (IFFar, 2020). Já, o Núcleo Politécnico, nesse sentido, visa articular os conhecimentos da educação básica com os específicos do técnico, promovendo a interdisciplinaridade para uma formação integral.

Essa proposta está intrinsecamente relacionada a BNCC, uma vez que orienta o desenvolvimento de competências que integrem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores voltados à cidadania e à vida em sociedade (Brasil, 2018). Como, por exemplo, o exposto na competência específica 2 da área de Ciências Da Natureza e Suas Tecnologias No Ensino Médio.

Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis. (Brasil, 2018, p. 554).

Assim, o currículo da EJA/EPT no IFFar garante os mesmos conhecimentos básicos ofertados no ensino médio regular, diferenciando-se nas abordagens pedagógicas utilizadas. Uma vez que, é necessário respeitar as particularidades dos estudantes para qualificar a aprendizagem, conforme orienta o PPC “os cursos abrem possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais e rígidos, objetivando o respeito à diversidade dos sujeitos, que possuem ritmos próprios de aprendizagem e a construção de currículos e metodologias que observem a necessidade de contextualização” (IFFar, 2020, p. 27).

As particularidades do estudante da EJA mencionadas no PPC (IFFar,2020), referem-se à diversidade de faixas etárias e ritmos de aprendizagem distintos percebidos nas turmas, representando um desafio frente a prática docente. Nesse contexto, de acordo com Camillo e Pinto (2020) a diversidade etária nas turmas da EJA representa um desafio para o trabalho docente ao interferir diretamente nas dinâmicas de ensino e aprendizagem, exigindo que o professor selecione estratégias didáticas que promovam a construção coletiva do conhecimento.

Além da diversidade etária, os sujeitos da EJA retornam à sala de aula com saberes prévios construídos a partir de suas experiências pessoais, profissionais e culturais, os quais podem ser considerados no processo de ensino-aprendizagem, pois, “Os sujeitos da EJA possuem conhecimentos adquiridos e construídos em outras instâncias sociais, uma vez que a escola não é o único espaço de produção e socialização de saberes” (IFFar, 2020, p. 28). No que se refere aos saberes prévios dos estudantes, Santos e Macedo (2017) afirmam que estes saberes formam a identidade do sujeito da EJA e agregam a aprendizagem, uma vez que podem facilitar a compreensão dos novos conhecimentos a partir destes.

No entanto, segundo Lima, et al. (2014), o Ensino de Ciências na EJA é pouco eficiente, ao priorizar o estudo de conteúdos de maneira conteudista e teórica, sendo um reflexo da formação docente fragmentada. A fragmentação deve-se, em grande parte, ao fato de que a formação inicial dos professores não integra teoria e prática, e também, por excluir o estudo de metodologias voltadas a modalidade EJA (Pitano e Alves, 2022).

A fragmentação presente na formação docente resulta na formação de professores que, muitas vezes, não reconhecem a importância das atividades práticas no ensino de Ciências e Biologia (Lima, et al, 2014). Aliado a essa lacuna, a insuficiência de formações continuadas e, sua incoerência a realidade escolar, acaba impedindo que professores formados a partir de uma base fragmentada aprendam novas abordagens e adaptem suas estratégias pedagógicas.

A partir disso, o desafio do professor da EJA torna-se ressignificar o cotidiano dos estudantes a partir da articulação com os objetos de conhecimentos previstos pela BNCC (Brasil, 2018). Para isso, o professor pode mediar estes conhecimentos por meio de experimentações, modelos didáticos, atividades práticas e saídas de campo, pois, essas estratégias, ao lembrarem o cotidiano, atribuem maior sentido para a aprendizagem do estudante da EJA (Merazzi, Oaigen, 2008).

Nesse sentido, a instituição oferece diferentes espaços para promover o Ensino de Biologia na EJA como o laboratório de biologia (Figura 3), o laboratório de microscopia (Figura 4), e a estufa botânica. Além disso, oferece diferentes recursos para promover o ensino de biologia, tais como: modelos didáticos, exemplares de seres vivos em forma de conservação, microscópios e, acesso à rede *wi-fi* para todos.

Figura 3: Laboratório de Biologia.



Fonte: Autora, 2025.

Figura 4: Laboratório de Microscopia.



Fonte: Autora, 2025.

A partir disso, a instituição orienta o uso de metodologias que considera a necessidade de contextualização frente à realidade do estudante, promovendo a ressignificação de seu cotidiano. Para as avaliações, a instituição orienta instrumentos como relatórios, portfólios, diário de campo, dentre outros, sendo obrigatório desenvolver, no mínimo, 3 (três) momentos avaliativos por semestre conforme as Diretrizes Institucionais.

A instituição também desenvolve projetos de ensino, pesquisa e de extensão, além de promover um programa de monitoria, não direcionando nenhum dos projetos a potencializar o ensino de biologia para a EJA. Além disso, a instituição trabalha temas transversais como: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena por meio do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI); Educação Ambiental em meio as semanas acadêmicas e oficinas; Educação para a Diversidade promovida por núcleos como NAPNE (Necessidades Educacionais Específicas), e NUGEDIS (Gênero e Diversidade Sexual).

Para envolver a comunidade acadêmica e incentivar a interação entre estudantes e professores, a instituição promove diversas atividades em datas comemorativas. Dentre as atividades, destaca-se a semana de aniversário do campus comemorada com jogos de futebol, vôlei e cartas reunindo times de diferentes turmas, a tradicional festa junina e a semana farroupilha, reunindo os estudantes para cantar o hino e prestigiar apresentações culturais.

Com base nos fragmentos reportados acima, entende-se a importância de relacionar os documentos institucionais, a BNCC e as orientações científicas à prática docente. Dessa forma, o texto que segue traz uma análise da realidade docente a partir de observações de aulas, buscando compreender em que medida a prática pedagógica está relacionada aos documentos institucionais, à BNCC e às estratégias pedagógicas voltadas à EJA.

2. REFLEXÕES ACERCA DO COTIDIANO DOCENTE

As observações de aula foram realizadas entre os dias 16 de maio e 16 de junho de 2025, em turmas do 1º a 3º ano tanto do ensino médio regular quanto na EJA, totalizando 14 horas. Todos os excertos das aulas observadas encontram-se nos Apêndices, e para reflexões mais detalhadas o texto que segue apresenta a análise de duas aulas observadas no 2º ano do Curso PROEJA, uma no dia 16/05/2025 e outra no dia 30/05/2025.

2.1. Análise da aula 01

A aula foi realizada no dia 16 de maio de 2025, com duração de dois períodos de 45 minutos, em uma turma do 2º ano do PROEJA composta por quatro estudantes. Nesta aula o conteúdo ensinado foi relacionado as Víroses. Ao iniciar a aula, a professora solicitou aos estudantes que resgatassem o tema de casa para devidas correções, no qual deveriam preencher uma tabela (Figura 5) sobre as principais doenças virais como Gripe, Dengue, AIDS, Condiloma Acuminado, Hepatites, Catapora, Sarampo, Caxumba, Rubéola, Poliomielite, Febre Amarela e Raiva, pesquisando sobre formas de transmissão, prevenção, sintomas característicos e curiosidades.

Figura 5: Tabela sobre as doenças virais

Doenças virais - Viroses				
	Transmissão	Prevenção	Sintoma característico	Curiosidade
Gripe	pele espirros tosses	Vacinas evitar contato com pessoas doentes	tosse, febre, dor de cabeça...	gripe A = suína
Dengue	Mosquitos AIDS picadas	Não deixar água parada sob o pélen- te	Dores nas arti- culações, man- chas na pele.	Zica, Chiam Junho.
AIDS	Ato Sexual Transfusão de sangue	Usar sempre preservativos	Normalmente não tem sintomas	A HIV - pode se viver normal- mente.
Condiloma acuminado	Ato sexual	Usar preser- vativos. Vacinas	Um ou vários na área geni- tais.	Causa câncer de col do utero.
Hepatites	A-B-C-D-E Alimentos água contaminado, leite contato, outros pele sangue + do sexual.	Vacinas B-C	Pele amarela- do, urina escura na urina, febre e fígado.	Quem tem B-C não podem doar sangue
Catapora	contatos espirros	vacinas	bolhas de água	Se pega uma vez na vida, se pega adulto é bem complicado
Sarampo	picos vermelhos catatos espirros	Vacinas	manchas vermelhas	to "vultando" não está vaci- nando as pessoas
Caxumba	espirros catatos	Vacina	um inchaço na garganta, glândula da tireoide inchada	Pode causar infertilidade se repetir
Rubéola	espirros 	vacina	manchas vermelhas na pele.	na gravidez, causa parte do cérebro, surdo.
Poliomielite	espirros tosses	vacina	paralisia	É o gelado - foi erradicado no Brasil.
Febre amarela	mosquito AIDS - contato	Vacina 3 vezes na vida	febre - cansaço	Comum na Amazônia - Região Norte
Raiva	Pele mordida do cachorro doiva.	Vacina para os animais	Agressivo + tem hichopo- do.	99% de mor- talidade.

Fonte: Autora, 2025.

Ao solicitar o tema de casa para devidas correções, a professora perguntou: “Conseguiram preencher a tabela? Ficaram com alguma dúvida?” onde os estudantes demonstraram não lembrar de qual era a atividade que havia ficado como tema de casa e, assim, afirmaram não terem feito. Diante desta situação, a professora destinou os primeiros 10 minutos da aula para que pudessem então fazer a atividade que ficou de tema, onde surgiram algumas dúvidas expressas pelos estudantes: “O que significa transmissão? Não é o mesmo que prevenção?”; “Os sintomas são tipo o que precisamos fazer para evitar de pegar a doença?”. A partir das dúvidas levantadas, a

professora identificou as dificuldades dos estudantes e, decidiu preencher a tabela coletivamente, contextualizando as doenças virais para facilitar a assimilação e compreensão.

Ao optar por realizar a atividade coletivamente, a professora respeitou o ritmo de aprendizagem da turma, além de acolher suas dificuldades, visto que não havia ficado claro a diferença entre transmissão, prevenção e sintomas na última aula. Além disso, as dificuldades de aprendizagem e, esquecimentos de temas de aula tendem a ser situações mais presentes no público da EJA, uma vez que são adultos que possuem envolvimento direto com o mercado de trabalho, o qual sobrecarrega suas atividades diárias prejudicando o rendimento escolar, como, por exemplo, na situação presenciada pela professora (Gomes, Lima, 2019).

Para a realização da atividade a professora teve uma tabela em mãos para acompanhar os estudantes posicionando-se em frente a sala, a fim de mediar a atividade com perguntas para cada tipo de doença viral, como exemplo da Gripe, foi realizado as seguintes perguntas: *“Como vocês pegam gripe?”*; *“Certo, se vocês pegam gripe em contato com outras pessoas, como a gripe é transmitida?”*; *“Pensando na forma que se transmite, como podemos nos prevenir, ou seja, de que forma podemos evitar que nos contamine?”*; *“Caso nos contaminar, o que podemos sentir ao pegar gripe? Estes são os sintomas!”*. A partir dessas perguntas, a docente conseguiu identificar os conhecimentos prévios dos estudantes ao instigá-los a refletir, gerando respostas como: *“Posso pegar gripe se eu estiver próximo a alguém contaminado”*; *“É um vírus aéreo, pois se alguém estiver engripado no mesmo ambiente podemos pegar”*; *“Podemos nos prevenir da mesma forma que nos prevenimos do COVID-19, nos vacinando, usando máscaras e passando álcool em gel, já que são transmitidas por gotículas dispersas no ar.”*

A partir das respostas dos estudantes, a professora orientou como poderiam passar as informações identificadas para preencher a tabela e, se estivesse algo errado, ela corrigia, como, por exemplo, no momento em que o estudante menciona que é um vírus aéreo, a professora o corrige da seguinte maneira: *“Na verdade, são vírus transmitidos por gotículas que ficam dispersas no ar, não pelo ar”*. Após formularem a resposta para a tabela, a professora seguia para a próxima doença viral realizando as mesmas perguntas, onde se destaca as reflexões levantadas pelos estudantes realizadas em Dengue, HPV e Caxumba.

As demais doenças como a AIDS, Hepatites, Catapora, Febre Amarela e Raiva não surtiram reflexões pertinentes à aprendizagem, pois os estudantes mencionaram já conhecer, não havendo dúvidas quanto ao conteúdo, apenas na forma de elaborar a resposta na tabela. Já as doenças Sarampo, Rubéola e Poliomielite também não surtiram dúvidas quanto ao conteúdo, porém, por ser um conhecimento novo aos estudantes ao mencionar nunca terem ouvido falar, sendo assim, os

estudantes permaneceram em silêncio para compreender o novo conhecimento, não surgindo dúvidas ou hipóteses.

Ao abordar a doença viral Dengue a professora questionou os estudantes quanto a forma de transmissão, um aluno trouxe a seguinte resposta: *“É transmitido por meio de mosquitos, mas tem que ta quente e úmido para se proliferarem”* e um estudante concordou *“Isso, por isso que o surto de dengue no ano passado foi durante a primavera e o verão”*. A partir destas hipóteses a professora relacionou o ciclo de vida do mosquito para explicar que não há relação com a estação do ano, mas sim, com a quantidade de água parada, além disso, explicou que a incidência dos casos no verão é mais incidente devido às pessoas usarem menos roupas, facilitando a picada do mosquito.

Logo após, os estudantes assimilaram com a forma de prevenção mencionando *“Bom, se a transmissão facilita pelo uso de poucas roupas e por não usar repelente, podemos escrever na prevenção que devemos passar repelente e cuidar o acumulo de água parada.”* onde a professora concordou e orientou a formular uma resposta para preencherem a tabela. Ao refletir sobre os vírus e a forma de prevenção, outra estudante realizou a seguinte dúvida: *“Tá, mas por que existe vacina para gripe, até para COVID que é um vírus novo e, para dengue ainda não tem?”* para responder a esta pergunta a professora explicou que já existe a vacina contra dengue, mas que o custo é alto e por isso ainda não é liberada para toda população, além disso, aproveitou para compartilhar que comprou ano passado a vacina informando o valor que havia pagado para os estudantes refletirem.

Ao refletirem sobre o custo da vacina perceberam a importância de se vacinar e manter a carteira de vacinação em dia, visto que compreenderam que quanto mais indivíduos o vírus atingir maior será sua incidência na população. Ao adentrarem nos sintomas característicos da dengue, a reflexão foi bastante significativa, uma vez que, uma estudante mencionou já ter contraído dengue e compartilhou os sintomas que sentiu e, a forma que foi tratada.

Em seguida, a professora abordou o HPV questionando os estudantes quanto ao transmissor da doença, salientando que HPV era a doença viral causada no organismo e que, Condiloma Culinado seria o vírus transmissor, a fim de salientar que o nome da doença difere do nome do transmissor. Ao salientar esta informação, uma estudante associou a dengue levantando corretamente a seguinte hipótese: *“É como a Dengue, onde Aedes aegypti é o vírus transmissor no mosquito e, dengue é a doença causada em nós”*, ao concordar com a estudante a professora mencionou que o HPV se tratava de uma Infecção Sexualmente Transmissível (IST) onde os estudantes demonstraram preocupação quanto a forma de prevenção, perguntando *“Mas podemos*

pegar HPV por beijo? Ou somente relação sexual?” onde a professora esclareceu que a transmissão se dá através de relação sexual desprotegida, reforçando a importância do uso dos preservativos.

Logo após formularem as respostas na tabela, outra estudante preocupada realizou a seguinte pergunta: *“Tá profe, já sei como transmite e como previne, mas e se eu já tiver a doença? Como posso saber se já tenho HPV?”* diante desta pergunta, a professora mencionou os sintomas característicos da doença e, salientou que é o responsável pelo câncer do colo de útero, perguntando aos estudantes *“Vocês já devem ter feito o exame preventivo, papanicolau, sabem para que serve?”* onde os estudantes afirmaram já ter realizado, mas não sabiam para que servia. A partir da resposta a professora explicou que o exame servia para acompanhar a saúde íntima da mulher e, acompanhar se caso contrair HPV, onde uma estudante realizou a seguinte pergunta: *“Como os médicos sabem que é HPV?”* salientando que uma das características do HPV são verrugas em torno do colo do útero e, em casos mais graves, manchas pelo corpo.

Após as reflexões levantadas os estudantes ficaram tranquilos quanto a doença viral, formulando as próprias respostas na tabela demonstrando compreensão do assunto. Em seguida, a professora perguntou se já ouviram falar da doença viral Caxumba, onde um estudante perguntou *“É aquela doença que dá uma íngua enorme em baixo do pescoço?”* onde a professora confirmou ao que se referia ao local que a doença age, mas, corrigindo-o quanto o aparecimento da íngua, salientando que a Caxumba ataca as glândulas salivares e, a íngua é a reação nos linfonodos por alguma infecção diferente.

Ao compreenderem melhor a Caxumba, os estudantes afirmaram já ter visto em pessoas conhecidas, mas que, fazia muito tempo, chegando a pensar que a doença já havia sido erradicada, mas a professora mencionou que apesar de quase imperceptível atualmente, a doença ainda não havia sido erradicada, apenas reduziu sua ocorrência devido à eficácia da vacinação. Além disso, a professora explicou a gravidade da doença para o organismo humano, citando casos de infertilidade e até mesmo morte, causando uma reação de surpresa nos estudantes ao comentar: *“Nossa, pensava que era só uma íngua, ou até uma infecçõzinha leve”*.

Após os estudantes finalizarem a tabela, a professora mencionou que gostaria de ter iniciado o conteúdo de bactérias após a correção da tabela para relacionarem as características virais com as bactérias, porém, ao perceber que restava apenas 10 minutos para acabar o período decidiu encerrar a aula e iniciar o novo conteúdo na próxima aula. Vale ressaltar que a atividade estendeu-se devido às dúvidas que surgiram e as hipóteses levantadas durante a realização da tabela, o que favoreceu a construção da aprendizagem e tornou a atividade mais significativa aos estudantes.

A partir da aula analisada, quanto ao foco temático da mediação pedagógica, a professora considerou os diversos níveis de aprendizagem para potencializar a atividade, alterando seus planos e estratégias para promover a aprendizagem da turma. Além disso, a professora ao utilizar estratégias de questionamentos prévios envolveu os estudantes na construção dos novos conhecimentos e, quando surgia dúvidas ou levantamentos de hipóteses, buscou considerar e compreender para potencializar a atividade.

A participação dos estudantes foi fundamental para enriquecer a atividade ao participarem ativamente durante toda a aula com dúvidas e hipóteses, demonstrando compreender o sentido da tarefa. Vale ressaltar que os estudantes se sentiram a vontade para participar ativamente ao ponto que foram acolhidos e ouvidos pela professora, o que favoreceu o interesse e curiosidade frente aos novos conhecimentos.

Esse envolvimento reflete a importância do diálogo na EJA, uma vez que ao promover o diálogo em sala de aula os estudantes encontram um ambiente favorável para expressar seus pensamentos, favorecendo a construção coletiva do conhecimento (Foramiglio, 2004). Além disso, o diálogo mediado pelos conteúdos trabalhados em aula aliado a situações cotidianas estimula a reflexão crítica sobre os novos saberes, tornando o processo de aprendizagem mais significativo, contextualizado e potencialmente transformador.

Quanto aos conteúdos, foram relacionados constantemente com o cotidiano dos estudantes e ao contexto global, uma vez que foram abordadas em aula as doenças virais mais incidentes na população humana. No entanto, a professora não explicou o sentido da atividade aos estudantes e, nem retomou os assuntos estudados anteriormente, pois, não sentiu a necessidade ao se tratar da resolução do tema de casa da aula anterior.

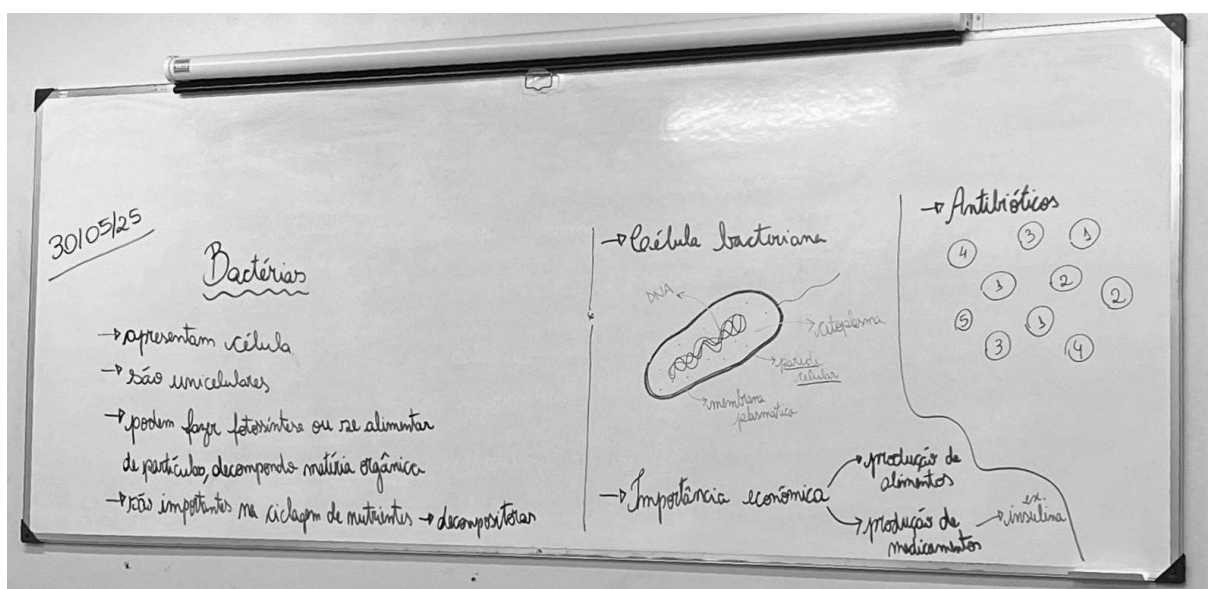
Quanto ao foco temático da organização do espaço e tempo, a reorganização da professora favoreceu a construção de saberes, uma vez que tinha a intenção de realizar coletivamente o tema de casa e, após, adentrar no conteúdo de bactérias. Nesse contexto, devido à alta demanda e interação constante dos estudantes, foi possível apenas realizar o tema de casa, a partir de reflexões e discussões pertinentes a construção de saberes.

2.2. Análise da aula 02

A aula foi realizada no dia 30 de maio de 2025, com duração de dois períodos de 45 minutos, em uma turma do 2º ano do PROEJA, sendo ensinado os conteúdos sobre bactérias, estando presente somente um estudante do total de quatro matriculados. Vale ressaltar que esta aula é a sequência da aula discutida na análise 1 deste relatório.

Para iniciar a aula, a professora aguardou 15 (quinze) minutos para a possível chegada dos demais estudantes, onde foi informado que duas colegas estavam doentes, enquanto a outra não havia comparecido às aulas durante toda a semana, o que motivou a professora a iniciar a explicação do novo conteúdo. Para iniciar o tema, a professora escreveu os tópicos principais no quadro branco (Figura 6), sem realizar uma contextualização prévia, e aguardou que o estudante copiasse as informações em seu caderno, o que levou cerca de 30 (trinta) minutos, porém, em seguida, iniciou a explicação com a pergunta: “O que você lembra sobre os vírus? Os vírus apresentam célula?”, incentivando o estudante a consultar suas anotações anteriores, respondendo que os vírus não possuem célula, onde a professora utilizou a resposta para destacar as características das bactérias escritas no quadro.

Figura 6: Anotações sobre as bactérias realizadas pela professora.



Fonte: Autora, 2025.

Após relembrar o conteúdo estudado nas aulas anteriores, a professora desenhou a estrutura da célula bacteriana no quadro destacando as semelhanças e diferenças em relação às células animais e vegetais, associando a importância econômica a esse conhecimento ao explicar como cientistas utilizam parte do DNA bacteriano para produzir insulina. A partir disso a professora relacionou o conteúdo a área técnica ao perguntar: “As bactérias podem participar da produção alimentícia? Em quais alimentos?” O estudante relacionou, primeiramente, às produções realizadas por fungos, como pão e vinho, mas a professora relacionou o erro ao destacar que estes são alimentos produzidos por meio de fungos, já os queijos são exemplos bacterianos por realizar fermentação.

Após esta explicação, o estudante questionou *“As bactérias e os fungos são do mesmo reino? Do reino Fungi?”* onde a professora explicou da seguinte forma: *“Não, as bactérias são do reino Monera, e os fungos por apresentarem toda uma estrutura diferente, possuem um reino só para eles, o reino Fungi”*; o estudante passou a realizar novas anotações extras a partir do esclarecimento da professora. Em seguida, a professora relacionou às bactérias o uso de antibióticos através da seguinte pergunta: *“Você já tomou antibiótico?”*; o estudante respondeu: *“Sim, já tomei, era por 5 dias e tinha que tomar bem certinho naquele horário, acho que era a cada 8 horas”*. A partir da resposta do estudante, a professora desenhou no quadro bolinhas enumeradas de 1 a 5 para explicar a eficácia do antibiótico e, o que acontece caso a pessoa se decidir encerrar o tratamento por volta do 4º dia.

A partir da explicação da professora o estudante sugeriu a seguinte hipótese: *“Se a pessoa parar o tratamento vai deixar de fazer efeito por que as bactérias podem desenvolver resistência ao antibiótico desenvolvido para combater aquela bactéria, e então vai precisar desenvolver tratamentos ainda mais fortes que precisa ser tomados por mais dias.”* frente a hipótese do estudante a professora concordou indicando estar correto o raciocínio do estudante e explicando que devido à negligência humana surgem as super bactérias. Após as explicações, a professora entregou ao estudante uma tabela das principais doenças bacterianas (Cólera, Leptospirose, Sífilis, Gonorreia, Botulismo, Peste Bubônica, Tétano e Meningite) onde deveria pesquisar sobre e completar as informações de transmissão, prevenção e sintomas característicos de cada doença bacteriana, deixando 15 (quinze) minutos para pesquisar utilizando sites eletrônicos, sobre as três primeiras e então, corrigir.

Ao finalizar a tarefa, a professora abordou o saneamento básico para explicar a transmissão da cólera, enfatizando a necessidade de manter a casa limpa e arejada. Em relação à leptospirose, explicou ao aluno que a transmissão ocorre através do contato com a urina do rato, o que levou à seguinte suposição: *“Por isso que teve muita gente doente nas enchentes? Achei que foram levadas ao hospital somente por afogamento”*. A professora confirmou, mencionando que as principais causas de mortes ocorridas nas enchentes foi por contaminação de leptospirose, pois, ao estar presente na água, a pessoa pode ser contaminada.

Ao abordar sobre a sífilis, a professora perguntou: *“Na tabela sobre vírus, lembra se tinha alguma IST?”*, o estudante afirmou que sim e a partir disso, a professora mencionou que sífilis e a gonorreia também eram IST's, porém, bacterianas onde o estudante associou corretamente a forma de prevenção aos preservativos. Ao perceber que faltava cinco minutos para acabar a aula, a

professora solicitou que realizasse o restante das pesquisas como tema de casa, pois, na próxima aula seria corrigido.

A partir da aula analisada, quanto ao foco temático da mediação pedagógica, a professora utilizou diferentes estratégias para potencializar a aprendizagem, como contextualização através do quadro, questionamentos prévios e, atividades de pesquisa, bem como valorizando as dúvidas e hipóteses levantadas, pois mesmo que errado passava a mediar o assunto a partir do que foi mencionado. Assim, ao buscar entender o que o estudante trazia em momentos de dúvidas para esclarecer, a professora considerou os diversos níveis de aprendizagem potencializando a aprendizagem.

No foco temático do conteúdo, a professora iniciou a aula retomando os assuntos estudados anteriormente, relacionando com o novo conteúdo buscando dialogar com situações cotidianas do estudante. Ao propor a atividade da tabela a professora não esclareceu o objetivo da atividade, porém, os conteúdos estavam intrinsecamente relacionados.

Nesse contexto, a organização do espaço e do tempo favoreceram a construção de saberes, sendo disponibilizado tempo para o estudante copiar, para realizar suas atividades. Para esta aula foram utilizados recursos como o quadro branco e, folhas impressas para a atividade da tabela.

Quanto a participação dos estudantes, participaram ativamente com dúvidas, sugestões e hipóteses frente ao conteúdo, relacionando frequentemente com situações cotidianas já presenciadas. Além disso, a participação sucedeu-se de forma ativa ao ponto que suas dúvidas e hipóteses foram consideradas pela professora os encorajando para continuar contribuindo para o desenvolvimento da aula.

Frente a esta análise, compreende-se que a EJA não pode se restringir à lógica escolar tradicional, sendo fundamental reconhecer o estudante como sujeito histórico, trabalhador e portador de conhecimentos adquiridos ao longo da vida (Arroyo, 2006). Dessa forma, ao aproximar o conteúdo escolar da formação profissional e do cotidiano, a prática docente contribui para a formação integral do sujeito e para o fortalecimento de sua identidade enquanto trabalhador e cidadão.

2.1. Análise da realidade docente

Durante o período de observação na turma do 2º ano do PROEJA, na qual realizarei minha regência no próximo estágio, foi possível identificar de forma mais concreta as particularidades que caracterizam os estudantes da EJA, as quais já haviam sido analisadas anteriormente. Foi possível perceber que estas particularidades se manifestam de diversas maneiras no cotidiano escolar,

destacando-se, entre elas, a ampla diversidade de faixas etárias presentes na turma, os diferentes ritmos de aprendizagem e a conciliação entre os compromissos escolares e as exigências do mundo do trabalho.

Estas características influenciam tanto positiva quanto negativamente, o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Biologia, pois, por um lado, os diversos saberes prévios trazidos pelos estudantes, os quais foram adquiridos ao longo de suas experiências de vida e trabalho, enriquecem as discussões propostas em sala de aula, possibilitando uma abordagem mais contextualizada e significativa dos conteúdos. Por outro lado, as demandas externas como a própria jornada de trabalho e compromissos pessoais típicos da vida adulta afetam negativamente o processo de ensino-aprendizagem, ao incentivar a irregularidade na frequência escolar e, ao dificultar a construção sistemática do conhecimento científico.

Frente a esta realidade, identifico que o dilema para o próximo estágio de regência será os diferentes ritmos de aprendizagem, assim, buscarei alternativas estratégicas e metodológicas que possam reduzir esta oscilação. De acordo com Saviani (2008) a escola deve atuar como um ambiente de formação crítica, principalmente no âmbito da EJA e para isso, se faz necessário que o ensino seja flexível e contextualizado a partir dos saberes prévios dos estudantes. Nessa premissa, Freire afirma que

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação.[...] Esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos.(Freire, 1970, p. 56)

Os temas geradores propostos por Freire (1970) são assuntos cujo diálogo problematiza um conteúdo programático, ou seja, provoca questionamentos e reflexões críticas sobre a realidade, incentivando os educandos a se engajarem no processo de transformação. Dessa forma, pretendo adotar estratégias metodológicas que valorizem os saberes prévios dos estudantes para assimilar os novos conhecimentos, buscarei promover o diálogo e a participação, no qual o estudante não apenas recebe informações, mas também se reconhece como sujeito do processo educativo.

Assim, para o próximo estágio, pretendo minimizar os impactos dos diferentes ritmos de aprendizagem, permitindo que os estudantes reestabeçam sua aprendizagem a partir de situações contextualizadas e significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises dos documentos da escola e das observações de aulas, considero que o Estágio Curricular Supervisionado III trouxe uma leitura do contexto escolar que auxilia na preparação para o estágio IV ao refletir sobre o dia a dia escolar e a prática docente na EJA. A aproximação com o cotidiano da sala de aula, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), permitiu articular os conhecimentos teóricos com a prática pedagógica, contribuindo para a compreensão da complexidade do ambiente escolar e dos desafios da docência.

Ao longo das análises, foi possível observar como os documentos institucionais influenciam diretamente a organização curricular e as práticas educativas, incentivando o uso de metodologias ativas e espaços pedagógicos alternativos, elementos que favorecem a interação, a criticidade e o protagonismo estudantil. No caso da EJA integrada ao Ensino Médio, verificou-se a tentativa de articular saberes da área técnica com a área básica, respeitando a diversidade dos estudantes, seus ritmos de aprendizagem e saberes prévios.

Dessa forma, os documentos da escola em que realizarei minha regência, estão consoante a BNCC, visto que oferecem espaços como laboratórios de biologia e de informática para complementar o desenvolvimento das aulas. Sendo assim, a partir das análises realizadas, percebi que as aulas baseiam-se na metodologia expositiva e dialogada, utilizando o quadro branco como recurso principal.

Essa experiência evidenciou o dilema que será enfrentado no próximo estágio: reduzir o impacto dos diferentes ritmos de aprendizagens e, como tornar a aprendizagem mais coletiva e significativa. Diante disso, planeja-se adotar estratégias de ensino que favoreçam a construção conjunta do conhecimento, por meio de diálogos mediados por questionamentos e da inclusão de atividades práticas em conjunto.

Dessa maneira, foi possível compreender que o Estágio III contribuiu para a formação profissional, ao possibilitar a reflexão entre os documentos institucionais e a prática docente, preparando-o para o Estágio IV de regência de classe. As experiências adquiridas reforçaram a percepção do estagiário acerca da dinâmica da sala de aula e do papel do professor como facilitador do conhecimento, atento às particularidades dos estudantes e às oportunidades de aprimorar a prática docente.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Glauciane Soares de; SILVA, Denize Aparecida da; SENA, Luzinete Oliveira de. Educação de Jovens e Adultos e a Base Nacional Comum Curricular: aproximações e distanciamentos. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 154–167, jan./abr. 2020.

BRAIT, Lilian Ferreira; MACEDO, Keila Márcia Ferreira; SILVA, Francis Borges; SILVA, Márcio Rodrigues; SOUZA, Ana Lúcia Rezende de. A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 6, n. 1, p. jan./jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 6 maio 2025.

BUENO, A. J. A. *et al.* Atividades práticas/experimentais para o ensino de Ciências além das barreiras do laboratório desenvolvidas na formação inicial de professores. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática – REnCiMa**, v. 9, n. 4, p. 94-109, 2018.

CAMILLO, Eliane Juraski; PINTO, Samanta de Borba. Sujeitos/as da educação de jovens e adultos/as: múltiplos aspectos da diversidade etária na composição de turmas no/do município de Itajaí-SC. **Perspectiva**, v. 38, n. 4, p. 1–20, out./dez. 2020.

DAVINI, M. C. O currículo integrado: uma proposta para a educação profissional. Brasília: **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 1–15, 1994.

GRIBEL, Christiane. Minhas férias, pula uma linha, parágrafo. In: LEITE, Maristela Petrili de Almeida; SOTO, Pascoal (org.). **Historinhas pescadas: antologia de contistas brasileiros**. São Paulo: Moderna, 2001.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Alimentos Integrado EJA/EPT (Proeja)**. Santa Rosa: Instituto Federal Farroupilha – Campus Santa Rosa, 2020.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2026**. Santa Maria: Instituto Federal Farroupilha, 2019.

KRASILCHIK, M. Reforma do ensino de ciências no Brasil. São Paulo: EDUSP, 2005.

LAMBRECHT, Eliakim Oscar; SILVA, Eduardo Henrique Arantes da; ENGELAGE, Uana Carine; VENDRUSCOLO, Giovana Secretti. A horta como uma ferramenta para o ensino de ecologia: relato de experiência com estudantes do ensino médio. **Anais do II Seminário Estadual PIBID do Paraná**, Foz do Iguaçu, 2014.

LIMA, Valderez Marina do Rosário; LIMBERGER, Karen Martins; DA SILVA, Renata Medina. Práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos: Concepções e práticas de professores no ensino de Ciências. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, v. 3, n. 3, p. 48–61, nov. 2014.

MARCONDES, Karina. Práticas pedagógicas no contexto da cultura digital: um estudo de caso. São Paulo: **e-Curriculum**, v. 19, n. 1, p. 34–56, jan. 2021.

MERAZZI, D. L.; OAIGEN, M. A. Ensino de ciências na educação de jovens e adultos: a importância da prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências**, 2008.

NICOLA, Jéssica Anese; PANIZ, Catiane Mazocco. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no Ensino de Ciências e Biologia. São Paulo: **Revista NEaD-Unesp**, v. 2, n. 1, p.355-381, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

RODRIGUES, Francisco das Chagas Alves; MOURA, Maria da Glória Carvalho. Aprendizagem no contexto da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA): uma reflexão à luz da Andragogia. Florianópolis: **PerCursos**, v. 17, n. 34, p. 112-133, out. 2016

SANTOS, Rosalina Evangelista dos; MACEDO, Guadalupe Edilma Licon. Aprendizagem significativa de conceitos botânicos em uma classe de jovens e adultos: análise dos conhecimentos prévios. **Revista Contexto & Educação**, v. 32, n. 101, p. 105-124, 2017.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 143–155, 2009.

SOUZA, Vanessa Manfre Garcia de; SILVA, Regilane Fernandes da; MAGALHÃES, Elcio de Souza; FUSCALDI, Kelliane da Consolação. Hortas escolares pedagógicas: caracterização dos projetos brasileiros. Brasília: **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, v. 39, 2024.

COSTA, G. M. C.; AZEVEDO, G. X. Metodologias Ativas: Novas Tendências para Potencializar o Processo de Ensino Aprendizagem. Uberaba: **Revista Iniciação & Formação Docente**, v. 6, n. 2, p. 288-299, 2019.

FERRARINI, Rosilei; SAHEB, Daniele; TORRES, Patricia Lupion. Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. Natal: **Revista Educação em Questão**, v.57, n. 52, p. 1-30, abr./jun. 2019.

APÊNDICES

Excertos da observação de aula 01:

Data: 29/05/2025

Ano/Série: 3º ano.

Número de períodos: 2 períodos.

Conteúdo: Interação Gênica.

Metodologia: expositiva e dialogada.

Recursos: quadro branco, pincel para quadro branco e projetor.

Habilidade a ser desenvolvida (situar de acordo com a BNCC):

Relato da aula (considerar as questões norteadoras dos focos temáticos):

Ao iniciar a aula, a professora entregou as provas sobre genética/hereditariedade realizadas na última aula, utilizando o primeiro período para corrigir a prova com os estudantes. Após, iniciou o novo conteúdo “Interação Gênica” por meio de slides projetados no quadro branco e pelo questionamento prévio: “O que é interação?” um dos estudantes mencionou que é a relação entre duas coisas e, a partir disso, a professora afirmou estar correto e seguiu para a explicação conceitual utilizando exemplo da crista da galinha para contextualizar, onde dependendo da interação entre os genes se um fosse dominante ou recessivo, a crista da galinha ficaria de diferentes formas e cores.

Em seguida, mencionou que a epistasia dominante seria quando um gene inibe o outro para se expressar, e com isso, deu um exercício por meio dos slides para os estudantes realizarem no caderno. Em meio a atividade um estudante perguntou: “o que o underlaine () está representando no exercício?” onde a professora explicou que quando a letra do gene fosse substituída pelo underlaine no exercício quer dizer que não importa qual o gene que estaria ao lado do dominante, iria continuar sendo dominante.

Em seguida, foi possível perceber que os estudantes não estavam compreendendo o sentido da atividade ao ficarem as próximas perguntas ao ciclo de vida da galinha, como as seguintes perguntas: “Profe, as galinhas possuem reprodução interna?”; “O galo sobe na galinha para acasalar?”; “Por que as galinhas botam ovos todos os dias?”. Acerca destas perguntas a professora solicitou auxílio para respostas das estagiárias que estavam observando a aula, onde uma delas respondeu todas as perguntas de forma correta.

Em seguida, a professora seguiu para outro exercício ainda sobre epistasia dominante, onde um estudante perguntou: “1 azão irá inibir 2 azinhos?” a partir dessa pergunta a professora afirmou

estar correto a colocação do estudante sem mais detalhes. Ao finalizarem as atividades sobre epistasia dominante, a professora seguiu para a explicação de epistasia recessiva exemplificando a pelagem do labrador para contextualizar. Em seguida, deu alguns exercícios para os estudantes realizarem, ao perceber algumas dificuldades, decidiu fazer coletivamente no quadro branco. Ao restar cinco minutos para finalização da aula a professora entregou meia folha para cada estudante contendo exercícios sobre o assunto da aula para realizar em casa e, corrigir na próxima aula.

Excertos da observação de aula 02:

Data: 02/06/2025

Ano/Série: 1º ano do Ensino Médio

Número de períodos: 3 períodos

Conteúdo: Carboidratos

Metodologia: Expositiva e dialogada

Recursos: Quadro branco e projetor.

Habilidade a ser desenvolvida (situar de acordo com a BNCC):

Relato da aula (considerar as questões norteadoras dos focos temáticos):

Ao iniciar a aula a professora perguntou o que os estudantes lembravam da aula anterior, onde os estudantes permaneceram em silêncio dando a entender que não lembraram do conteúdo da aula anterior, assim, a professora decidiu realizar uma retomada do conteúdo utilizando o quadro branco. Em seguida, iniciou a explicação dos carboidratos, diferenciando os monossacarídeos, dissacarídeos e polissacarídeos, exemplificando com produções alimentícias do cotidiano.

Quando explicou os dissacarídeos, um estudante perguntou “a bolacha maltada é um mono ou dissacarídeo profe?”, onde a professora decidiu não responder ao estudante afirmando que eles veriam sobre o malte durante a aula, solicitando assim, que apenas prestasse atenção na explicação que logo entenderia. Logo em seguida, a professora exemplificou os dissacarídeos no slide seguinte, afirmando estar presente na lactose, maltose, e sacarose bem como, na cerveja.

Para contextualizar a professora repetiu a explicação fazendo um esquema explicativo no quadro, assim, ao finalizar avisou que buscaria água para beber enquanto os estudantes terminassem de copiar. Ao retornar a sala de aula, alguns estudantes não haviam finalizado e, a professora seguiu com a explicação mesmo que alguns estudantes haviam solicitado que aguardasse mais um momento.

Para continuar, a professora perguntou aos estudantes “qual a diferença entre aldotriose e cetotriose?” onde os estudantes afirmaram não saber, com isso, a professora passou o slide e

solicitou que completassem uma tabela informativa sobre os diferentes tipos de carboidratos quanto a sua função para o organismo e composição química. A atividade durou vinte minutos e, foi possível observar que dos trinta e três estudantes presentes na aula somente 10 estavam realmente completando a tabela e cumprindo a atividade, os demais demonstraram não ter compreendido ao certo o conteúdo e, muito menos, o sentido da atividade.

Ao finalizarem a atividade, seguiu explicando o processo de desidratação no quadro a partir de um esquema explicativo, sem antes contextualizar a tabela realizada com o conteúdo. Ao abordar novamente os exemplares dos mono, di e polissacarídeos a professora contextualizou os exemplares a exemplos de pessoas com tumores, sugerindo que a célula cancerígena por utilizar mais energia faz a pessoa ter vontade de comer doce constantemente e, além disso, associou que uma pessoa diagnosticada com TDAH pode ficar ainda mais agitada ao consumir açúcares, informando que estas pessoas devem reduzir o consumo.

Após esta explicação, uma estudante pediu se poderia ir ao banheiro, onde a professora não permitiu explicando: “se você gostaria de ir ao banheiro, deveria começar a prestar atenção em minhas aulas e não fazer outras coisas na classe”, com isso a estudante retornou ao seu lugar sem contestar, porém, demonstrou sentimento de injustiça aos colegas. Em seguida a professora decidiu passar um vídeo de vinte minutos para os estudantes, onde o áudio não funcionou, o que fez a professora solicitar auxílio dos técnicos de informática da instituição, para resolver o problema levou-se dez minutos da aula.

Ao finalizar o vídeo, a professora perguntou aos estudantes se possuíam alguma dúvida sobre o conteúdo, deixando 10 segundos para realizarem dúvidas. Os estudantes não possuíam dúvidas, e com isso, a professora decidiu ditar algumas questões para realizarem até o final da aula, tais como: “Quem são os glicídios? Como podem ser classificados e, do que são constituídos?”; “Sabemos que os glicídios estão presentes em diversos alimentos, cite os tipos de alimentos que são encontrados e qual o tipo de glicídio que constitui estes alimentos.”; “Cite algumas funções dos glicídios”. Neste momento da atividade, houve muitas dúvidas onde os estudantes sentiram-se a vontade para esclarecer entre si do que perguntar a professora. Vale constar que apesar da maioria estar realizando a atividade, alguns estudantes preferiram dormir em suas classes ou então, desenhar em seus cadernos do que realizar a atividade proposta. Ao restar 10 minutos para finalizar a aula os estudantes organizaram seus materiais e foram saindo da sala, mesmo que a professora não havia permitido e nem corrigido as atividades.

Excertos da observação de aula 03:

Data: 02/06/2025

Ano/Série: 2º ano

Número de períodos: 2 períodos

Conteúdo: órgãos do sentido

Metodologia: Expositiva e dialogada

Recursos: Projetor e quadro branco

Habilidade a ser desenvolvida (situar de acordo com a BNCC):

Relato da aula (considerar as questões norteadoras dos focos temáticos):

Ao iniciar a aula, a professora projetou o site planetabio e explicou os órgãos do sentido, utilizando a explicação e as animações que estavam presentes. Para iniciar a explicação, a professora começou com a visão, enfatizando no quadro a estrutura ocular informando a função dos cones e bastonetes para a visão. A partir disso, uma estudante perguntou: “Profê, se os cones são coloridos, podemos fazer uma aula prática para analisar o olho de algum animal?” onde a professora negou o pedido da estudante ao explicar sobre o conceito de ética profissional que os biólogos devem seguir.

Seguindo com a explicação a professora abordou sobre os principais defeitos de visão como miopia, astigmatismo e daltonismo, onde outro estudante perguntou: “por que o daltonismo é mais frequente em homens?” onde a professora explicou sobre alguns genes estar associado ao cromossomo X que são passados de pais para filhos. Porém, ao analisar a explicação da professora, pude perceber que estava equivocada, pois na verdade, está mais ligada ao Y e por isso passa ao homem, se fosse em mulheres estaria correto a afirmação da professora, visto que as mulheres são XX e os homens XY. Outra dúvida que surgiu foi: “Comer formiga auxilia na qualidade da visão?” onde a professora afirmou não saber responder, não prometendo pesquisar sobre e nem trazer a resposta na próxima aula, ao tentar prosseguir com a explicação, uma estudante perguntou: “Mas se a pessoa possui dois tipos de problema de visão, miopia e astigmatismo, ela vai precisar de um oculos diferente para cada tipo de problema ou cada lente do óculos vai servir para um determinado problema?”.

Frente a esta participação, a professora decidiu passar um vídeo de uma oftalmologista que esclareceu para a turma os diferentes tipos de defeitos de visão e, qual seria a correção de lentes ideal para cada problema, este vídeo teve a duração de vinte minutos. Ao final do vídeo a professora perguntou se todas as dúvidas estavam esclarecidas, onde os estudantes afirmaram que sim.

Na sequência, a professora passou outro vídeo, agora de trinta minutos, onde explicou a visão de diversas espécies de animais comparada a dos seres humanos, demonstrando a que frequência enxergam e como isso define seus comportamentos. Após finalizar o vídeo a professora seguiu a explicação para o sentido da audição, começando com a estrutura do ouvido, não havendo participação ativa dos estudantes sendo meramente expositivo, logo em seguida, passou a explicação para o tato, onde um estudante perguntou: “o que acontece com a pessoa quando leva anestesia?” onde a professora não soube responder e, passou um vídeo para explicar ao estudante. Ao finalizar o vídeo percebeu que faltava 10 minutos para encerrar a aula e então, decidiu liberar os estudantes para ir embora.

Excertos da observação de aula 04:

Data: 09/06/2025

Ano/Série: 1º ano

Número de períodos: 3 períodos

Conteúdo: Lipídios

Metodologia: Expositiva e dialogada

Recursos: Projetor e quadro branco

Habilidade a ser desenvolvida (situar de acordo com a BNCC):

Relato da aula (considerar as questões norteadoras dos focos temáticos):

A professora iniciou a aula perguntando aos estudantes: “o que vocês entendem sobre lipídios? O que são?”, onde um estudante associou as imagens de óleo e gordura nos slides e afirmou: “São as gorduras”. Assim, com o uso de slides, a professora explicou a estrutura dos lipídios e, os grupos monoglicéridos, diglicéridos e triglicéridos, onde a professora perguntou: “já ouviram falar em triglicéridos?” onde vários estudantes afirmaram conhecer devido os exames de sangue. Assim, seguiu a explicação para as características dos lipídios, e em meio a explicação a aula foi interrompida quando outra professora solicitou um tempo da aula para divulgar a submissão de trabalhos em um evento, levando 10 minutos da aula para isso.

Quando a professora saiu da sala, seguiu-se a explicação para exemplos de produtos e alimentos que possuem lipídeos na composição, como por exemplo as bombas anabolizantes onde contextualizou os riscos para a saúde alertando que o uso desse medicamento pode causar infertilidade, esta notícia espantou os estudantes o que puxou a atenção para a aula. Em seguida, questionou-os quanto a diferença entre óleo e gordura, pergunta a qual os estudantes não souberam

responder, assim, a professora fez um esquema explicativo no quadro comparando as características dos dois tipos de lipídios e esclarecendo assim as diferenças.

Em seguida, explicou aos estudantes a função dos lipídios em nosso organismo, alertando para a diferença calórica entre os carboidratos, com isso, perguntou aos estudantes: “Vocês já ouviram falar em gorduras saturadas e insaturadas? Gorduras trans?” onde os estudantes permaneceram em silêncio, não havendo respostas. Frente a isso a professora espantou-se mencionando estar surpresa por não estarem atentos aos alimentos ao redor e, iniciou a explicação sobre gorduras saturadas e insaturadas, bem como gorduras trans e cis. Na sequência, a partir dos slides explicou sobre o colesterol destacando os tipos HDL e LDL, ao finalizar a explicação desta parte do conteúdo, percebeu que alguns estudantes estavam cochilando em aula, o que fez a professora falar em tom mais alto repetindo a explicação, além de bater palma em frente a turma para que acordassem.

Ao perceber que a estratégia não funcionou, explicou aos estudantes de forma estridente que o conteúdo é de extrema importância para a vida dos estudantes e que, portanto, não deveriam estar dormindo em aula mas sim, prestando o máximo de atenção possível. Ao perceber que a turma havia acordado, continuou a sua explicação agora para os cerídeos, explicando sua estrutura e localização no organismo humano, ao encerrar a explicação percebeu que os estudantes novamente estavam cochilando, e fez a seguinte pergunta: “já que estão dormindo, quero que me falem o que as mães fazem para limpar o ouvido dos bebês?”, onde uma estudante respondeu que colocam cotonete, e assim, seguiu explicando e expondo os riscos ao realizar a limpeza do ouvido, pois, a cera presente no ouvido serve justamente para proteção.

Na sequência explicou sobre os carotenoides, onde novamente surpreendeu-se ao perceber que os estudantes nunca haviam ouvido falar sobre, assim, para contextualizar, explicou que algumas pessoas comem mais beterrabas e cenouras no verão para facilitar o bronzeamento. Assim, explicou também que os flamingos, na verdade, são brancos e, ficam rosas devido os carotenoides rosas presentes em suas presas. Faltando quinze minutos para encerrar a aula, a professora passou alguns exercícios e fez a chamada, além de expor no quadro o cronograma de aula para as próximas semanas, o qual consistia em: 16/06 aula sobre proteínas; 23/06 entrega de trabalho sobre vitaminas; 30/06 apresentação de trabalhos e; 07/07 prova.

Excertos da observação de aula 05:

Ano/Série: 2º ano.

Número de períodos: 2 períodos.

Conteúdo: Proteínas.

Metodologia: expositiva e dialogada.

Recursos: quadro branco, pincel para quadro branco e projetor.

Habilidade a ser desenvolvida (situar de acordo com a BNCC):

(EM13CNT201) — Explicar a estrutura, função e importância das biomoléculas (como proteínas, lipídios, carboidratos e ácidos nucleicos) nos organismos vivos, relacionando-as com os processos metabólicos e a manutenção da vida.

Relato da aula (considerar as questões norteadoras dos focos temáticos):

A aula teve início com a professora apresentando o conteúdo sobre Proteínas com o auxílio de slides projetados no quadro branco e, realizou a seguinte pergunta: “Vocês sabem para que servem as proteínas no nosso corpo?” Um dos estudantes respondeu: “Para formar os músculos”, e a professora confirmou a resposta, complementando com outras funções, como a atuação das proteínas na defesa do organismo, no transporte de substâncias e como catalisadores biológicos.

Durante a exposição dos slides, a professora apresentou os conceitos fundamentais relacionados às proteínas, destacando sua composição por aminoácidos, sua estrutura e os tipos de proteínas quanto à função. Para contextualizar, utilizou esquemas projetados que mostravam as diferentes estruturas primária, secundária, terciária e quaternária, onde explicou fazendo analogia ao fio de um telefone antigo.

Ao finalizar a explicação, um dos estudantes perguntou: “A proteína pode mudar de função se caso sair da terciária para a primária? Ou isso não pode acontecer?”, e a professora confirmou a hipótese, explicando que alterações na sequência podem afetar a forma e a função da proteína, o que pode ter implicações no funcionamento do organismo. Ao explicar sobre a função das proteínas e onde são digeridas, uma estudante perguntou: “A saliva tem proteína?” A professora aproveitou a pergunta para exemplificar a ação das enzimas do organismo e onde estão presentes, afirmando aos estudantes como o conteúdo é aplicado à realidade do corpo humano.

Ao longo da aula, os estudantes fizeram anotações a partir do que era projetado e do que era reforçado no quadro branco. A professora não propôs atividades escritas durante o período, mas forneceu questões para serem realizadas como tema de casa e, lembrou sobre a entrega do trabalho de vitaminas para a outra semana.

NORMAS PARA RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO

O relatório deve ser apresentado em papel branco, formato A4, digitado em cor preta (com exceção das ilustrações, que podem ser coloridas) e com leiaute orientação retrato, impresso frente e verso. Para formatar o trabalho, utilizar as seguintes configurações de fonte: Times New Roman ou Arial (o mesmo ao longo de todo o trabalho), com tamanho de fonte 12. As legendas de tabelas e ilustrações, a numeração de páginas, as notas de rodapé e as citações longas (mais de três linhas), devem ser digitadas em fonte tamanho 10.

Para os títulos das partes e/ou capítulos (seção primária): tamanho 12, negrito, letras maiúsculas; para títulos das seções secundárias: tamanho 12, letras maiúsculas; para títulos das seções terciárias: tamanho 12, negrito, letras minúsculas, excetuando-se a primeira letra, que deve estar em maiúscula; para títulos de tabelas e ilustrações: tamanho 12, sem negrito, letras minúsculas, excetuando-se a primeira letra, que deve estar em maiúscula.

O espaçamento ao longo do trabalho deve obedecer:

- a) texto normal: 1,5;
- b) títulos das seções e subseções: devem ser separados do texto que os precede e que os sucede por um espaço 1,5 em branco;
- c) referências: espaço simples e separadas entre si por um espaço simples em branco;
- d) ilustrações e tabelas: devem ser separadas do texto que as precede por um espaço 1,5 em branco de seu título; do título até a tabela ou ilustração, por um espaço 1,5 em branco; da tabela ou ilustração até a fonte, por um espaço simples em branco; da fonte até o texto que as sucede, por um espaço 1,5 em branco. Legendas e fontes de tabelas e ilustrações quando ocuparem mais de uma linha, a entrelinha deve ser em espaço simples. Títulos de tabelas e ilustrações: quando o título ocupar mais de uma linha, a entrelinha deve ser em espaço simples.
- e) citações longas: devem ser separadas do texto que as precede por um espaço 1,5 em branco; devem ser separadas do texto que as sucede por um espaço 1,5 em branco.

Quanto aos alinhamentos, observar o seguinte:

- f) texto: justificado;
- g) recuo de primeira linha do parágrafo: 1,25cm;
- h) recuo de parágrafo para citação direta com mais de três linhas: 4cm, partindo da margem esquerda;
- i) títulos sem indicativos numéricos (resumo, sumário, referências): centralizados;
- j) tabelas e ilustrações: centralizadas na página.

As citações podem ser:

a) direta: transcrição textual (literal) de parte da obra do autor consultado.

- direta curta, com menos de três linhas: deve ser escrita normalmente dentro do texto, entre aspas duplas e com a indicação da fonte contendo autor, ano e página. Exemplo: Leitão (2005, p. 32) ressalta que “na busca de dados qualitativos, encontram-se algumas dificuldades, pois os números são plausíveis, porém nem sempre podem identificar, por exemplo, o nível de satisfação dos usuários [...]”

- direta longa, com mais de três linhas: deve ser destacada com recuo de 4cm da margem esquerda, com letra menor que a do texto utilizado (tamanho 10) e sem aspas, com indicação da fonte da citação próximo ao texto. Exemplo:

Assim como a condensação no trabalho do sonho, a estilização literária enfatiza o aspecto da convergência; o deslocamento onírico, assim como a paranoia, enfatiza os fatores de divergência. Os vários deslocamentos acabam, porém, se encontrando em um determinado elemento, isto é, aqueles fatores de divergência acabam redundando em convergências (FONSECA, 1997, p. 100).

b) indireta: texto baseado na obra do autor consultado. Nesse caso, a indicação da(s) página(s) consultada(s) é opcional. Exemplo: Rocha (1997) analisa a proposta de Rui Barbosa, lembrando que há no Brasil uma tradição em debater questões do ensino superior.

c) citação de citação: é a menção de um texto, cujo original não se conseguiu ter acesso, mas do qual se tomou conhecimento por citação em outro trabalho. A indicação da fonte é apresentada pelo nome do autor original, seguido da expressão ‘apud’ (em fonte normal do texto) e do autor da obra consultada. Nas referências bibliográficas somente se menciona o nome do autor da obra consultada. Exemplo: Carmagnani (1994 apud CARVALHO, 1998, p. 84) afirma que [...].