



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

ILKA CARLA CARS

**AS VISITAS MONITORADAS DE ESTUDO COMO METODOLOGIA AUXILIAR
AO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM**

SEROPÉDICA, RJ
2026





ILKA CARLA CARS

**AS VISITAS MONITORADAS DE ESTUDO COMO METODOLOGIA AUXILIAR
AO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Agrícola, Área de concentração: Educação e Sociedade Sustentável: Diálogos Ontoepistemológicos na Formação Humana, Culturas e Natureza

Orientador(a): Dra. Monica Aparecida Dell Rio Benevenuto

SEROPÉDICA, RJ

2026

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C321v CARS, ILKA CARLA, 1969-
AS VISITAS MONITORADAS DE ESTUDO COMO METODOLOGIA
AUXILIAR AO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM / ILKA CARLA
CARS. - Seropédica, 2026.
124 f.

Orientadora: MONICA APARECIDA DELL RIO BENEVENUTO.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2026.

1. Contexto Escolar. 2. Dialogicidade. 3. Mediação
Sociocultural. 4. Práxis Pedagógica. I. APARECIDA DELL
RIO BENEVENUTO, MONICA, 1964-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001".

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001".



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**



HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 30 / 2026 - PPGEA (11.39.49)

Nº do Protocolo: 23083.026638/2026-41

Seropédica-RJ, 10 de junho de 2026.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

ILKA CARLA CARS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação e Sociedade Sustentável: Diálogos Ontoepistemológicos na Formação Humana, Culturas e Natureza.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 29/05/2026

MONICA APARECIDA DEL RIO BENEVENUTO, Dra. UFRRJ

(Orientadora)

LILIAN COUTO CORDEIRO ESTOLANO, Dra. UFRRJ

SHIRLENE CONSUELO ALVES BARBOSA, Dra. IFMG

(Assinado digitalmente em 11/06/2026 08:08)

LILIAN COUTO CORDEIRO ESTOLANO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 2571876

(Assinado digitalmente em 10/06/2026 16:51)

MONICA APARECIDA DEL RIO BENEVENUTO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DHSS (12.28.01.00.00.00.10)
Matrícula: 387368

(Assinado digitalmente em 10/06/2026 15:57)

SHIRLENE CONSUELO ALVES BARBOSA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 030.492.106-80

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **30**, ano: **2026**, tipo: **HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**, data de emissão: **10/06/2026** e o código de verificação: **6ccf83caea**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, base da minha existência e maior inspiração da minha caminhada, pelo amor, apoio e incentivo em todos os momentos da minha vida.

De maneira especial, ao Professor e Mestre Edimar (*in memoriam*), que sempre me incentivou a não desistir e acreditar que era possível fazer acontecer.

Com amor e gratidão, ofereço este trabalho àqueles que fazem da minha vida um lugar de acolhimento, coragem e esperança.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de força, sabedoria e esperança, por me sustentar ao longo desta caminhada acadêmica e pessoal. Em cada desafio enfrentado, encontrei fé para continuar, serenidade para aprender e coragem para não desistir dos meus sonhos. Gratidão por iluminar meus passos e permitir que esta conquista se tornasse realidade.

À minha orientadora, Monica Aparecida Dell Rio Benevenuto, expresso minha sincera gratidão pela acolhida, paciência, escuta sensível e orientação cuidadosa durante todo o percurso desta pesquisa. Seus ensinamentos, contribuições e incentivo foram fundamentais para o amadurecimento deste trabalho e para meu crescimento profissional e humano.

Ao meu amigo, Matheus, agradeço de forma muito especial por sua presença constante, pelo cuidado, pela amizade verdadeira e por ter estado ao meu lado, socorrendo-me e fortalecendo-me nos momentos mais difíceis desta trajetória.

Aos colegas que caminharam ao meu lado, agradeço pelo apoio, pelas palavras de incentivo, pelas trocas de experiências e pela compreensão nos momentos mais difíceis. A presença de cada um tornou esta trajetória mais leve, humana e significativa.

A todos os professores, colegas, profissionais e estudantes que, de alguma forma, contribuíram para minha formação e para a realização desta pesquisa, deixo meu reconhecimento e carinho.

*“Aprendemos melhor quando vivenciamos,
experimentamos, sentimos... Aprendemos
quando equilibramos e integramos o
sensorial, o racional, o emocional, o ético, o
pessoal e o social”.*

José Moran

RESUMO

CARS, Ilka Carla. **As Visitas Monitoradas de Estudo Como Metodologia Auxiliar ao Processo Ensino Aprendizagem**. 2026. 124 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2026.

Diante da necessidade de ressignificação das práticas pedagógicas no contexto escolar contemporâneo, a presente dissertação investiga as visitas monitoradas de estudo como experiências formativas capazes de articular conhecimento escolar e realidade vivida na Escola de Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Ana Maria Carletti Quiuqui. Fundamentada em uma abordagem qualitativa, a pesquisa foi desenvolvida a partir de registros das visitas, relatos de professores, percepções dos estudantes e documentos institucionais, permitindo uma análise aprofundada das experiências e dos sentidos atribuídos a essas práticas. O estudo parte da compreensão de que a inserção dos estudantes em espaços educativos diversificados, mediada por intencionalidade pedagógica, potencializa a aprendizagem e a produção de sentidos. A análise também evidenciou que as visitas monitoradas de estudo favorecem a relação entre escola, território e comunidade, ampliando o repertório cultural dos estudantes e contribuindo para a produção de sentidos sobre a realidade. Além disso, o percurso investigativo revelou-se como uma experiência formativa para a pesquisadora, evidenciando a indissociabilidade entre pesquisa, formação docente e prática educativa.

Palavras-Chave: Práxis pedagógica; mediação sociocultural; dialogicidade; contexto escolar.

ABSTRACT

CARS, Ilka Carla. **Supervised Educational Visits as a Supporting Methodology for the Teaching–Learning Process**. 2026. 124 leaves. Dissertation (Master's in Agricultural Education) – Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, Brazil, 2026.

In response to the need to reframe pedagogical practices within the contemporary school context, this dissertation investigates supervised educational visits as formative experiences capable of integrating school knowledge with students' lived realities at Professora Ana Maria Carletti Quiuqui State Primary and Secondary School. Grounded in a qualitative approach, the research was conducted through the analysis of records from the educational visits, teachers' accounts, students' perceptions, and institutional documents, enabling an in-depth examination of the experiences and the meanings attributed to these practices. The study is based on the premise that students' engagement in diverse educational environments, mediated by intentional pedagogical planning, enhances learning and the construction of meaning. The findings also demonstrate that supervised educational visits strengthen the relationship between the school, the local community, and its surrounding territory, broadening students' cultural repertoire and contributing to a deeper understanding of their social reality. Furthermore, the research process itself emerged as a formative experience for the researcher, highlighting the inseparable relationship between research, teacher education, and educational practice.

Keywords: pedagogical praxis; sociocultural mediation; dialogicity; school context.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Pilares fundamentais da educação contemporânea	21
Figura 2 - Mapa com Distância entre Águia Branca e Vitória (Capital) – ES	65
Figura 3 - Escola Professora Ana Maria Carletti Quiuqui.....	72
Figura 4 - Perfil dos Estudantes da EEEFM Prof. Ana Maria Carletti Quiuqui.....	73
Figura 5 - Interação entre estudantes em contexto de aprendizagem fora da sala de aula.	101
Figura 6 - Visita de estudo à Câmara Municipal.	101
Figura 7 - Visita ao setor de exportação de café local.....	102
Figura 8 - Exploração de elementos ambientais durante visita monitorada.	102
Figura 9 -Visita monitorada de estudo ao museu local.	103
Figura 10 - Visita monitorada de estudo ao museu local.	103
Figura 11 - Momento de escuta e orientação durante atividade educativa com produtora familiar do município de Águia Branca-ES.	104
Figura 12 - Visita de estudo às paneleiras de Goiabeiras.	104
Figura 13 - Paneleiras de Goiabeiras apresentando seu trabalho durante visita de estudo. ...	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Potencialidades e limites das visitas monitoradas como prática pedagógica.....	55
Quadro 2 - Etapas pedagógicas das visitas monitoradas no processo de aprendizagem.....	57

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	17
2 CAPÍTULO I: PENSANDO O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA SALA DE AULA	17
2.1 O tema da pesquisa no cenário educacional contemporâneo.....	18
2.2 Meu lugar no cenário da Educação.....	34
CAPÍTULO II.....	44
3 CAPÍTULO II : REVISITANDO O DEBATE SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	44
3.1 Fundamentos da educação como eixos articuladores de práticas pedagógicas	45
3.2 O papel docente no processo de aprendizagem dinâmico e participativo	47
3.3 As Metodologias Ativas no processo de aprendizagem dinâmico e participativo ..	50
3.4 As visitas monitoradas como estratégia pedagógica e seus desafios.....	51
CAPÍTULO III	61
4 CAPÍTULO III: PERCORRENDO CAMINHOS NO CENÁRIO PESQUISADO	61
4.1 Visitando a realidade: procedimentos metodológicos percorridos.....	62
4.1.1 Procedimentos de análise dos dados	67
4.2 Conhecendo Águia Branca e seu contexto educacional e social	69
4.3 A escola Ana Maria Carletti Quiquiqui no cenário de Águia Branca.	71
4.4 As visitas monitoradas na escola Ana Maria Carletti Quiquiqui.....	75
CAPÍTULO IV.....	79
5 CAPÍTULO IV: COMO SE PENSA E SE VIVE AS VISITAS MONITORADAS DE ESTUDO.	79
5.1 Processos de registro e institucionalização das práticas	80
5.2 Experiência imersiva e aprendizagem significativa	81
5.3 Percepções docentes e intencionalidade pedagógica	83
5.4 Dimensões socioemocionais da aprendizagem.....	84
5.5 Relação escola, território e produção de sentidos.....	85
5.6 Olhares e percepções sobre as Visitas Monitoradas de Estudo (VME).....	87
CAPÍTULO V	90
6 CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
6.1 O percurso investigativo como experiência formativa	92
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICES	98
APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA - PARA OS PROFESSORES.....	98

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA - PARA ESTUDANTES	99
APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA - PARA A EQUIPE GESTORA.....	100
APÊNDICE D: REGISTRO FOTOGRÁFICO DAS VISITAS MONITORADAS DE ESTUDO	101

1 INTRODUÇÃO

Educar é, antes de tudo, um ato profundamente humano. Trata-se de um gesto de encontro, de escuta e de construção coletiva de sentidos, no qual ensinar e aprender se entrelaçam em um processo contínuo de trocas e descobertas. Em um cenário educacional marcado por desafios, desigualdades e transformações constantes, a escola mantém-se como o espaço de esperança e de possibilidades. No entanto, para que cumpra verdadeiramente sua função social, é preciso que ultrapasse os muros físicos e simbólicos da sala de aula, permitindo que o conhecimento dialogue com a vida, o território e as experiências concretas dos estudantes. É nesse movimento de abertura e interação com o real que a prática das visitas monitoradas de estudo adquire relevância pedagógica. Essas experiências ampliam horizontes e ressignificam o aprender, pois transformam cada espaço visitado em extensão viva do currículo, tornando o estudante protagonista de sua trajetória de aprendizagem. Esta pesquisa nasce, portanto, do desejo de compreender como essas experiências planejadas com intencionalidade pedagógica e sensibilidade humana podem tornar o processo educativo mais significativo, inclusivo e transformador.

Nas últimas décadas, as transformações sociais, culturais e tecnológicas têm provocado mudanças profundas na forma como os sujeitos aprendem, interagem e constroem conhecimento. A escola, inserida nesse contexto, é desafiada a repensar suas práticas e a reinventar seus espaços de aprendizagem para atender o estudante que é, ao mesmo tempo, digital, crítico e sensível às dinâmicas do mundo contemporâneo. Freire (1996) lembra que educar é um ato político e libertador que exige do educador a capacidade de “ler o mundo” antes mesmo de ler a palavra. Assim, a educação não pode restringir-se às fronteiras da sala de aula, precisa dialogar com a vida, com as experiências e com as realidades concretas dos estudantes. Moran (2015) reforça essa perspectiva ao afirmar que as metodologias ativas devem aproximar o aprender do viver, promovendo uma formação integral que una razão e emoção, teoria e prática. Sob essa ótica, repensar o papel das visitas monitoradas de estudo significa reconhecer nelas uma oportunidade de reconstrução do fazer pedagógico, em que o conhecimento se converte em experiência viva e o estudante assume centro do processo de aprender.

Os índices educacionais contemporâneos revelam um consenso entre pesquisadores quanto à urgência de adotar metodologias que ultrapassem os limites da sala de aula tradicional. A escola, enquanto espaço de formação integral, precisa reinventar-se constantemente para responder aos desafios impostos pela contemporaneidade e às novas formas de aprender que emergem nesse cenário. Moran (2015) lembra que jovens de hoje são mais visuais, interativos

e conectados, o que demanda metodologias que dialoguem com suas linguagens e modos de expressão. O ensino torna-se, assim, mais dinâmico, participativo e conectado à realidade dos estudantes, contribuindo para uma educação que alia rigor teórico e sensibilidade prática.

O ensino tradicional, historicamente estruturado na transmissão de conteúdos e na centralidade do professor, ainda desempenha um papel importante na organização do conhecimento escolar. Ele constitui um marco na formação da escola moderna e preserva elementos valiosos, especialmente no que se refere à sistematização do saber e à mediação docente. No entanto, ainda seguindo a visão desse autor, a escola contemporânea deve buscar equilíbrio entre tradição e inovação, combinando a clareza e a estrutura do modelo clássico com a flexibilidade e a interatividade das metodologias ativas. O professor deixa de ser transmissor exclusivo do saber e passa a atuar como mediador, enquanto o estudante assume posição central no processo de aprender. Essa integração entre o clássico e o novo permite formar sujeitos críticos e sensíveis, capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

A legislação educacional também sustenta essa perspectiva integradora. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelece que a educação deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Ao aproximar teoria e prática, a escola cumpre sua função de formar cidadãos críticos, criativos e socialmente engajados. Candau (2012) ressalta que a educação intercultural deve reconhecer a diversidade como parte constitutiva do processo formativo. Assim, essas práticas se configuram como experiências de ampliação de horizontes e de construção de novos significados, pois permitem que o estudante se reconheça como parte de um coletivo e valorize as múltiplas manifestações culturais e sociais que o cercam.

Com essas considerações é importante entender como as visitas monitoradas estão ocupando lugar na escola, os impactos que causam nos estudantes e professores, bem como os desafios enfrentados para sua execução. Dessa forma, para esse entendimento e pensando no cumprimento da educação curricular, foram surgindo questões que levaram a esta pesquisa: de que forma as visitas monitoradas têm ocupado lugar na escola? Elas estão integradas ao planejamento pedagógico, principalmente como um recurso de educação experiencial? Elas oferecem aos estudantes a oportunidade de sair do ambiente tradicional da sala de aula e explorar locais históricos, culturais ou científicos?

Ao refletirmos sobre os impactos das visitas monitoradas, surgem ainda, questões que estão diretamente ligadas aos professores e estudantes: essas visitas têm causado impacto nos docentes e discentes? Elas são para os estudantes uma oportunidade de vivenciar diretamente o conhecimento, que potencialize o processo de aprendizagem? E para os professores, essas

visitas têm beneficiado ao aplicar metodologias ativas e interdisciplinares, facilitando a assimilação dos conceitos teóricos e práticos?

Contudo, não se pode ignorar os desafios que envolvem a implementação das visitas de estudos, levando a questões: quais são os principais desafios para a execução das visitas monitoradas no ambiente escolar? É necessário recurso financeiro e logístico (transporte, estudantes deficientes) para a realização das visitas? Essas visitas estão alinhadas aos objetivos educacionais da atividade com o componente curricular que garanta uma aprendizagem profunda?

Esta pesquisa busca avaliar o impacto das Visitas Monitoradas de Estudo (VME) da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ana Maria Carletti Quiuqui como metodologia auxiliar de ensino e aprendizagem. Para tanto, visa compreender como as (VME) se alinham aos objetivos pedagógicos da escola; identificar os elementos existentes nas (VME) que mais contribuem para o interesse e aprendizagem dos estudantes e os impactos pedagógicos da (VME) e como metodologia facilitadora do conhecimento interdisciplinar; Analisar fragilidades, oportunidades e potencialidades na realização das VME.

Embora as visitas monitoradas de estudo sejam práticas presentes em diferentes contextos escolares, ainda são reduzidas as pesquisas que analisam sua institucionalização como estratégia pedagógica articulada ao Projeto Político-Pedagógico e à organização curricular de escolas públicas de Educação Básica. Nesse sentido, esta investigação busca contribuir para o campo da Educação ao sistematizar uma experiência desenvolvida em uma escola da rede pública estadual, evidenciando possibilidades, desafios e potencialidades da articulação entre currículo, território e formação humana. A originalidade desta pesquisa reside, portanto, na análise das Visitas Monitoradas de Estudo não apenas como atividades complementares ao ensino, mas como prática educativa planejada, integrada ao cotidiano escolar e comprometida com a construção de aprendizagens contextualizadas e socialmente significativas.

Dessa forma, a presente dissertação está estruturada em quatro capítulos que articulam de forma lógica e complementar, buscando oferecer uma compreensão ampla sobre o papel das visitas monitoradas de estudo como prática pedagógica significativa no contexto escolar.

O Capítulo I, *“Pensando o cenário da educação para além da sala de aula”* apresenta o contexto contemporâneo da educação e os desafios enfrentados pelas escolas diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas do século XXI.

O Capítulo II, revisitando o debate sobre práticas pedagógicas aprofunda o debate teórico, revisitando autores clássicos e contemporâneos que fundamentam a proposta de uma

educação pautada na experiência, na interação social, nas metodologias ativas dando destaque para as visitas monitoradas de estudo.

O Capítulo III, percorrendo caminhos no cenário pesquisado descreve o percurso metodológico da pesquisa, apresentando o contexto pesquisado, os sujeitos e os procedimentos utilizados.

Por fim, o Capítulo IV, como se pensa e se vive as visitas monitoradas de estudo reúne a análise dos dados produzidos e as reflexões finais, nas quais teoria e prática se entrelaçam.

CAPÍTULO I

2 CAPÍTULO I: PENSANDO O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA SALA DE AULA

Este capítulo discute inicialmente as transformações e características do contexto educacional atual, destacando suas demandas e complexidades. Em seguida, aborda o encontro com metodologias ativas inovadoras e a motivação para aprofundar o conhecimento sobre seu papel como alternativas capazes de promover autonomia, engajamento e construção colaborativa do conhecimento.

A ampliação do debate educacional exige considerar que a escola contemporânea opera em um cenário marcado por intensas transformações sociais, culturais, econômicas e tecnológicas. Conforme aponta Libâneo (2013), a educação escolar encontra-se inserida em uma sociedade complexa, na qual novas demandas formativas emergem diante das mudanças nas formas de produção do conhecimento, comunicação e participação social. Nesse contexto, a escola deixa de ser compreendida apenas como espaço de transmissão de conteúdos e passa a assumir o desafio de formar sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade e atuar nela.

Entretanto, esse processo ocorre em meio a profundas desigualdades sociais e educacionais. Como destaca Freire (1996), a educação não é uma prática neutra, pois está relacionada às condições históricas e sociais dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, compreender a escola contemporânea implica reconhecer que os processos educativos são atravessados por diferentes realidades, experiências e oportunidades de acesso ao conhecimento.

De um lado, ampliam-se as expectativas em relação à qualidade da educação, impulsionadas por políticas de avaliação, legislações educacionais e novas exigências sociais. De outro, permanecem desafios históricos relacionados às desigualdades de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes. Para Saviani (2011), a educação brasileira carrega marcas de um processo histórico de desigualdade, que influencia diretamente as possibilidades de democratização do ensino e a garantia do direito à educação.

Essa dualidade evidencia que a escola não pode ser analisada apenas por seus resultados quantitativos, mas precisa ser compreendida como espaço de construção de conhecimentos, formação humana e afirmação de direitos. Nesse sentido, pensar políticas e práticas pedagógicas implica considerar as condições sociais, culturais e históricas dos estudantes, conforme defende Sacristán (2000), ao compreender o currículo como uma construção social vinculada às experiências e aos contextos em que se desenvolve. Assim, as estratégias

pedagógicas ganham significado quando articuladas à vida cotidiana das crianças, contribuindo para seu desenvolvimento integral e para a construção de uma educação mais democrática e inclusiva.

2.1 O tema da pesquisa no cenário educacional contemporâneo

A educação, enquanto processo social e histórico, constitui-se como um dos mais potentes instrumentos de transformação humana e coletiva. No cenário educacional brasileiro contemporâneo, marcado por desafios estruturais, desigualdades históricas e constantes transformações tecnológicas e culturais, torna-se imprescindível repensar as práticas pedagógicas que sustentam o processo de ensino aprendizagem. Refletir sobre índices educacionais apresentados nos últimos anos é reconhecer a urgência de metodologias que ultrapassem os limites da sala de aula tradicional, promovendo aprendizagens significativas, contextualizadas e humanizadoras.

No Brasil, o aprendizado dos estudantes na educação básica, enfrenta desafios que refletem diretamente na qualidade da formação escolar. Segundo dados da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 2024, o desempenho dos estudantes, especialmente em componentes como Matemática e Língua Portuguesa, demonstra uma necessidade urgente de intervenções pedagógicas eficazes.

Ao refletir a crise educacional brasileira, evidenciada por indicadores de desempenho e de permanência escolar, nota-se tensões mais amplas que atravessam todo o sistema: a precarização das condições de ensino, a heterogeneidade das trajetórias formativas, a defasagem idade-série, a exclusão digital e a ruptura entre cultura escolar e cultura juvenil.

No ensino médio, o IDEB registrado foi de 4,3, enquanto a meta prevista era de 5,2, indicando que essa etapa ainda enfrenta dificuldades significativas quanto à aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2024). Além disso, a evasão escolar segue sendo um problema relevante, especialmente no ensino médio, influenciada por fatores como a necessidade de inserção no mercado de trabalho, desinteresse e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem (INEP, 2024).

Referentes ao IDEB de 2023, o estado do Espírito Santo apresentou resultados superiores à média nacional nos anos iniciais do ensino fundamental, atingindo índice de 6,4 e superando a meta estabelecida. No entanto, os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio ainda permanecem abaixo das metas projetadas, com índices de 5,4 e 4,9, respectivamente (INEP, 2024).

No município de Águia Branca, observa-se situação semelhante, com desempenho

satisfatório nos anos iniciais (6,5), superando a meta prevista, enquanto os anos finais registraram índice de 5,1, abaixo do esperado (INEP, 2024). Esses dados evidenciam que, apesar dos avanços nas etapas iniciais, ainda persistem desafios relacionados à aprendizagem e à permanência dos estudantes nas etapas finais da educação básica.

No que se refere à evasão escolar, o estado do Espírito Santo apresenta taxas de abandono mais acentuadas no ensino médio, especialmente no 1º ano dessa etapa. Embora os índices sejam inferiores à média nacional, ainda se mostram preocupantes, com percentual anual de abandono variando entre 5% e 7% (INEP, 2024).

No município de Águia Branca, a evasão escolar também se concentra nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, estando relacionada a fatores como a necessidade de inserção no mercado de trabalho, dificuldades de aprendizagem, desmotivação e distorção idade-série. Esse cenário impacta diretamente a permanência dos estudantes na escola e os resultados educacionais obtidos nas avaliações externas (Brasil, 2024).

Tais elementos revelam que insistir em modelos pedagógicos centrados na transmissão linear de conteúdo é insuficiente para responder às demandas de uma sociedade complexa e profundamente conectada. Os estudantes chegam à escola imersos em múltiplas linguagens, tecnologias e práticas sociais que reconfiguram suas formas de aprender, comunicar e produzir sentido. Quando a escola ignora essa realidade, produz desengajamento, desmotivação e, muitas vezes, abandono.

Contudo, é necessário problematizar a ideia de que a superação desses desafios implica, necessariamente, a substituição das práticas pedagógicas consideradas tradicionais. Mais do que romper com tais metodologias, o que se coloca como demanda contemporânea é sua ressignificação à luz das novas exigências formativas.

Práticas centradas na exposição oral, na sistematização de conteúdos e na organização sequencial do conhecimento continuam tendo relevância no processo educativo, desde que articuladas a estratégias que promovam a participação, o diálogo e a reflexão crítica.

Nesse sentido, o avanço pedagógico não reside na negação do que já foi historicamente construído, mas na capacidade de integrar diferentes abordagens, qualificando-as por meio de intencionalidade pedagógica, mediação docente e abertura às múltiplas formas de aprender. Trata-se, portanto, de aprimorar e reinventar práticas existentes, tornando-as mais responsivas às características dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea, sem perder de vista a função formativa da escola.

Esses dados reforçam que o aprendizado dos estudantes da educação básica no Brasil enfrenta desafios estruturais e contextuais, exigindo políticas educacionais focadas em redução

das desigualdades, melhoria da formação docente e desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras que possam estimular o interesse e o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem.

Para que aconteça a permanência dos estudantes na escola e a melhoria do aprendizado, evitando muitas vezes a evasão escolar, é necessário o uso efetivo da pedagogia da presença que tem como base o acolhimento diário e o uso de metodologias que favoreça o incentivo ao saber. Reflexionar a educação contemporânea implica reconhecer que ela se encontra no centro das transformações que caracterizam o século XXI. Em uma sociedade marcada por rápidas mudanças, profundas desigualdades e intensos fluxos de informação, a escola deixa de ser apenas um espaço físico delimitado por paredes para se tornar um território simbólico onde se articulam saberes, experiências e formas de vida.

Nesse caminho, emerge a necessidade de uma prática pedagógica que ultrapasse rotinas tradicionais e que esteja comprometida com a formação integral dos sujeitos, com a leitura crítica da realidade e com a promoção de aprendizagens que realmente dialoguem com o cotidiano.

Nesse cenário, a necessidade de inovação pedagógica não pode ser compreendida como modismo ou mero uso de recursos tecnológicos. Trata-se de uma mudança estrutural na forma de conceber o ensino e a aprendizagem. As metodologias ativas, por exemplo, têm ganhado centralidade justamente porque deslocam o estudante da posição passiva e o convidam a participar da construção do conhecimento. Quando se favorece a investigação, a resolução de problemas, o trabalho colaborativo e a experimentação, rompe-se com a lógica transmissiva e cria-se um ambiente em que o aprender faz sentido, porque se conecta à vida, ao território, às experiências e às demandas concretas dos sujeitos. (Bacich; Moran, 2018; Freire, 1996).

Enquanto o docente, nesse panorama, assume caráter investigativo: planejar, acompanhar, revisar e reinventar práticas torna-se tarefa contínua. A escola revela-se um espaço vivo, em constante movimento, cujas práticas precisam dialogar com questões sociais urgentes, desigualdade, diversidade, sustentabilidade, cidadania, cultura digital, direitos humanos, saúde mental, (Imbernón, 2011; Libâneo, 2013), entre outras. Educar, portanto, é comprometer-se com a formação de sujeitos que compreendam criticamente o mundo e que desejem transformá-lo. (Freire, 1996).

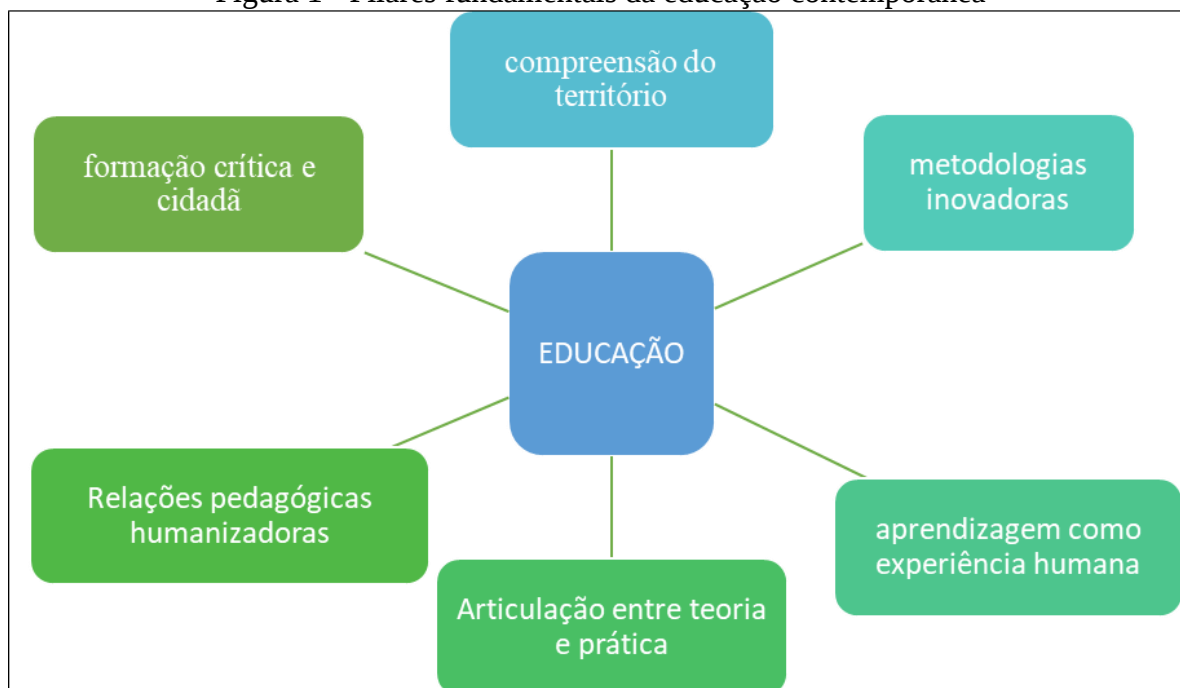
Nessa perspectiva ampliada, a educação para além da sala de aula não se refere apenas à saída física para outros espaços, mas à compreensão de que o conhecimento se produz na relação com o mundo real. O cotidiano é fonte legítima de saber, e quando a escola integra a vida social às suas práticas, cria condições para que os estudantes percebam a relevância do que

aprendem e desenvolvam competências essenciais para a convivência democrática. Aproximar o currículo das vivências locais, das expressões culturais, das problemáticas sociais e ambientais, dos desafios comunitários e das dinâmicas contemporâneas permite que a aprendizagem seja contextualizada, crítica e emancipadora. (Dewey, 1979; Sacristán, 2000; Brasil, 2018).

O cenário educacional brasileiro marcado por índices insuficientes de aprendizagem, altos níveis de evasão e desigual acesso às oportunidades, reforça a urgência de práticas pedagógicas inovadoras, que mobilizem múltiplas linguagens e articulem dimensões cognitivas, sociais e emocionais do desenvolvimento humano. A formação docente, nesse sentido, precisa acompanhar esse movimento, fortalecendo a capacidade dos professores de planejar experiências significativas, utilizar diferentes metodologias e estabelecer vínculos que favoreçam a permanência dos estudantes em sala de aula reduzindo a evasão escolar. (Tardif, 2014; Nóvoa, 2009; Brasil, 2018).

A educação contemporânea se sustenta, portanto, em alguns pilares fundamentais, sintetizados na Figura 1.

Figura 1 - Pilares fundamentais da educação contemporânea



Fonte: Construída pela autora (2025) com base nos autores: Dewey, (1979); Vygotsky, (1998); Freire (1996); Delors (1996); Arroyo (2011); Sacristán (2000); Tardif (2014); Ausubel, (2003); Libâneo, (2013).

Como primeiro pilar podemos destacar a compreensão da complexidade social e cultural do território onde a escola está inserida evidencia que nenhuma prática pedagógica pode ser

pensada de forma descontextualizada. O território não é apenas um espaço geográfico, mas um conjunto de relações, histórias, memórias, conflitos e saberes que atravessam a vida dos estudantes e influenciam diretamente sua permanência e sua trajetória escolar. Assim, compreender esse território significa reconhecer que as condições de moradia, de trabalho, de acesso à cultura, à alimentação, à saúde e às tecnologias impactam de modo decisivo o processo de aprendizagem. Esse entendimento convoca o professor a assumir postura investigativa e sensível, capaz de interpretar a realidade social em que atua e de integrar essa leitura ao planejamento pedagógico.

Ao ampliar esse olhar territorial, compreende-se que a escola é, simultaneamente, reflexo e agente da sociedade. Quando a instituição escolar considera as culturas juvenis, as expressões comunitárias, os modos de vida e as necessidades concretas da população, ela fortalece sua legitimidade social e cria condições para que o currículo dialogue com o cotidiano. Freire (1996) já apontava que a prática educativa precisa partir da realidade para, então, superá-la criticamente. Nesse sentido, a escola que conhece seu território pode planejar ações mais justas, democráticas e coerentes com as necessidades formativas dos estudantes, evitando práticas homogêneas que desconsideram as desigualdades existentes.

O segundo pilar é a abertura a metodologias diferenciadas que privilegiam o protagonismo discente relacionando-se diretamente à necessidade de superação de modelos pedagógicos centrados na transmissão unidirecional do conhecimento.

Nesse contexto, as metodologias ativas constituem um conjunto de estratégias pedagógicas que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, atribuindo-lhe um papel ativo na construção do conhecimento por meio da investigação, da resolução de problemas, da colaboração, da reflexão e da tomada de decisões (Bacich; Moran, 2018).

Para Moran (2015), as metodologias ativas promovem uma aprendizagem mais significativa ao envolver os estudantes em situações reais ou simuladas que exigem participação, autonomia e pensamento crítico. O autor destaca que o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador, orientador e facilitador da aprendizagem, organizando experiências que favoreçam a construção coletiva do conhecimento.

Na mesma perspectiva, Berbel (2011) afirma que as metodologias ativas estimulam a autonomia dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de analisar situações, formular hipóteses, tomar decisões e resolver problemas de forma crítica e criativa. Essa abordagem fortalece não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas também o desenvolvimento de competências essenciais para a formação cidadã e profissional.

Dewey (1979), precursor dessa concepção, defendia que a experiência constitui um elemento estruturante da aprendizagem, uma vez que o conhecimento é produzido na interação entre o indivíduo e o meio. Essa compreensão evidencia que aprender envolve vivenciar situações concretas, refletir sobre elas e atribuir-lhes significado. Em consonância com essa perspectiva, Freire (1996) compreende a educação como um processo dialógico, no qual o estudante participa ativamente da construção do conhecimento, superando a educação bancária baseada na simples transmissão de informações. Assim, as metodologias ativas concretizam princípios defendidos por esses autores ao promoverem práticas pedagógicas que valorizam o diálogo, a participação, a investigação e a autonomia, tornando a aprendizagem mais significativa, contextualizada e transformadora.

O protagonismo discente não implica ausência de orientação docente, mas reforça a necessidade de um professor que media, escuta, orienta e problematiza, estimulando o desenvolvimento da autonomia intelectual. Esse protagonismo também é fundamental para enfrentar desafios como desmotivação, indisciplina e evasão escolar. Quando o estudante reconhece sentido no que aprende, quando percebe que sua voz, seus interesses e seus conhecimentos são valorizados, ele tende a desenvolver vínculos mais sólidos com o processo educativo.

As práticas pedagógicas diferenciadas tornam-se, assim, estratégias essenciais para promover engajamento e construir ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e significativos. Além disso, ao participar ativamente da produção do conhecimento, o estudante aprende a argumentar, a cooperar, a tomar decisões e a lidar com situações complexas, competências exigidas na contemporaneidade.

O terceiro pilar é o reconhecimento de que aprender é uma experiência humana, compreensão de que o conhecimento se produz na relação com o mundo real, entendendo a aprendizagem como uma experiência construída na interação entre o sujeito, a cultura e o contexto social (Dewey, 1979; Vygotsky, 1998) que ultrapassa os limites físicos da instituição, pois amplia a compreensão da escola como espaço de vida e não apenas de instrução. Aprender envolve dimensões cognitivas, afetivas, sociais, corporais e culturais. Quando se reduz a educação ao espaço da sala de aula, corre-se o risco de limitar o potencial formativo das diversas experiências que permeiam o cotidiano.

Vigotsky (1998), ao discutir a mediação cultural, destaca que o desenvolvimento humano ocorre por meio de interações significativas, que não se restringem ao espaço escolar, mas atravessam toda a vida social. Assim, considerar que a aprendizagem se dá em múltiplos espaços seja na família, na comunidade, nos meios digitais ou nos vínculos sociais permite à

escola ampliar seu olhar e integrar essas vivências ao processo educativo.

Essa compreensão também aproxima os conteúdos escolares da vida real, fortalecendo a relevância do currículo e promovendo aprendizagens mais profundas. Quando os estudantes percebem que os conhecimentos adquiridos dialogam com problemas concretos do mundo, desenvolvem maior capacidade de análise crítica e de participação social, compreendida como a atuação consciente, crítica e ética dos sujeitos na vida coletiva, por meio do diálogo, da cooperação e do exercício da cidadania, em uma perspectiva de transformação da realidade. Freire (1996).

A escola, nesse contexto, deve incentivar práticas que incluam investigações sobre o entorno, leituras do território, análises de fenômenos sociais e exploração de diferentes espaços formativos, reconhecendo que a vida cotidiana é fonte legítima de saber.

O quarto pilar é a articulação entre teoria e prática, escola e comunidade, saber científico e saber popular que reafirma a necessidade de superar a dicotomia entre conhecimento escolar e conhecimento social. Essa articulação é defendida por Fazenda (2011) ao discutir a interdisciplinaridade como prática ética e investigativa que amplia horizontes e enriquece a compreensão do estudante. Quando o conhecimento científico é construído de forma isolada, desprovido de vínculos com a realidade, fragiliza sua potência formativa. Porém, quando integrado ao cotidiano, transforma em ferramenta capaz de explicar fenômenos sociais, resolver problemas concretos e promover transformação social.

Essa articulação também fortalece os laços entre escola e comunidade. Saviani (2011) reforça que a escola deve garantir o acesso aos conhecimentos sistematizados, mas isso não implica ignorar os saberes populares ou comunitários. Ao contrário, integrar essas dimensões produz uma educação mais inclusiva, dialógica e coerente com a diversidade sociocultural do país. A comunidade, ao ser reconhecida como parte do processo educativo, fortalece o vínculo com a escola e contribui para a construção de um projeto pedagógico mais coletivo.

O quinto pilar é construção de relações pedagógicas humanizadoras, que acolhem, escutam e valorizam os estudantes, essencial para a permanência e o desenvolvimento dos sujeitos na escola. Em um contexto marcado por desigualdades, tensões sociais e crises emocionais, a humanização das relações torna-se compromisso ético e político da educação. Freire (1996) afirma que não há educação sem diálogo, e esse diálogo se constrói por meio de práticas que reconhecem a singularidade dos estudantes, seus sentimentos, suas histórias e suas identidades.

A pedagogia da presença, nesse sentido, reafirma a importância de vínculos afetivos e de uma escuta sensível que permita o acolhimento e o acompanhamento integral dos sujeitos.

Compreendida por Gomes da Costa (2001) como uma prática educativa fundamentada na presença intencional, no compromisso ético e na construção de relações de confiança entre educador e educando, a Pedagogia da Presença reconhece que o desenvolvimento humano é favorecido quando o estudante se sente acolhido, respeitado e valorizado em sua singularidade. Relações pedagógicas humanizadoras também promovem ambientes mais seguros e democráticos, nos quais a convivência se torna parte essencial do currículo.

Delors (1996) destaca que aprender a conviver é um dos pilares da educação contemporânea, e isso se concretiza quando a escola constrói práticas de respeito mútuo, empatia, cooperação e resolução dialogada de conflitos.

Ao se sentir valorizado, o estudante desenvolve autoestima, confiança e pertencimento, elementos indispensáveis para a aprendizagem e para o compromisso com a própria trajetória escolar.

O sexto pilar é o compromisso com a formação crítica, ética e cidadã que reafirma o papel social da escola como instituição responsável por preparar sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem. A formação crítica não se limita ao domínio de conteúdos, mas envolve a capacidade de interpretar informações, identificar injustiças, participar do debate público e agir com responsabilidade social.

A ética, nesse contexto, orienta práticas baseadas no respeito à dignidade humana, no reconhecimento das diferenças e na construção de relações mais justas. A cidadania, por sua vez, convoca os estudantes à participação ativa na vida comunitária, no exercício da democracia e na defesa de direitos sociais. Esse compromisso exige que a escola desenvolva práticas pedagógicas que estimulem a reflexão, o pensamento crítico e a autonomia intelectual.

Ao integrar conteúdos curriculares a debates sociais contemporâneos como desigualdade, sustentabilidade, diversidade, tecnologia e direitos humanos, a educação forma sujeitos capazes de atuar em uma sociedade cada vez mais complexa. A escola também tem papel central na promoção de direitos humanos, na valorização da diversidade, na construção de uma cultura de paz e no enfrentamento de desigualdades. A formação crítica, ética e cidadã, portanto, não é uma etapa complementar, mas o eixo estruturante da educação que se pretende democrática e emancipadora.

Tais dimensões não constituem conteúdos isolados, mas princípios estruturantes de uma educação comprometida com a cidadania, com a justiça social e com a dignidade humana. Outro aspecto que merece destaque é o papel da escola na formação ética dos sujeitos. Em um contexto marcado pela disseminação de discursos de ódio, polarização social e fragilização das instituições democráticas, a educação assume responsabilidade decisiva na construção de

valores que sustentam a vida coletiva. A ética não deve ser entendida como conteúdo periférico, mas como eixo transversal que permeia as relações, as escolhas pedagógicas e os modos de convivência no ambiente escolar. Quando a escola se compromete com uma prática ética, ela fortalece a sensibilidade, a responsabilidade, a justiça e o respeito às diferenças, elementos fundamentais para a construção de uma sociedade democrática.

Esses pilares não funcionam de forma isolada. Quando integrados, constituem uma concepção ampla e coerente de educação, capaz de responder aos desafios contemporâneos e de promover uma escola mais justa, democrática e significativa. Uma escola que se abre ao território, à vida e ao mundo. Uma escola que acolhe, que escuta, que problematiza e que transforma. Uma escola que forma sujeitos capazes de compreender a realidade e de construir, com responsabilidade ética e social, novos horizontes para si e para a comunidade. Assim, ao compreender a complexidade do território, promover metodologias diferenciadas, reconhecer a aprendizagem como experiência humana ampla, articular teoria e prática, construir relações humanizadoras e assumir o compromisso com a cidadania crítica, a escola se fortalece como espaço de transformação individual e coletiva. Esses pilares, quando integrados, consolidam uma proposta educativa mais justa, significativa e coerente com os desafios da contemporaneidade, reafirmando a centralidade da educação na construção de um futuro socialmente responsável e humanizado.

O conjunto de pilares apresentado não corresponde a uma formulação sistematizada por um único autor específico. Trata-se de uma construção teórica elaborada a partir do diálogo entre diferentes referenciais da educação crítica, humanizadora e interdisciplinar, cujos pressupostos foram apresentados ao longo desta seção. Em conjunto, esses fundamentos convergem para uma compreensão da educação como processo comprometido com a formação integral dos estudantes, a articulação entre teoria e prática, o protagonismo discente, a valorização dos diferentes saberes, a participação social e a transformação da realidade. Nessa perspectiva, os pilares apresentados constituem princípios orientadores que dialogam com os desafios contemporâneos da educação e contribuem para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas, democráticas e socialmente comprometidas.

Pensar o contexto educacional para além da sala de aula é, antes de tudo, assumir que o processo educativo está profundamente enraizado na vida social e que sua função vai muito além do cumprimento de conteúdos curriculares. O quadro educacional atual exige que o professor atue não apenas como transmissor de conteúdo, mas como mediador sensível, capaz de criar situações didáticas que impulsionem a autonomia intelectual e emocional dos estudantes. Trata-se de oferecer condições para que cada estudante descubra seu lugar no

mundo, compreenda sua realidade, desenvolva sua capacidade de agir sobre ela e se reconheça como sujeito de direitos, de cultura e de história. É nesse movimento que a escola se fortalece não apenas como instituição de ensino, mas como espaço de transformação humana e social. Nesse sentido, Freire (1996) já apontava que a educação precisa romper com práticas bancárias e se consolidar como uma ação dialógica, problematizadora e comprometida com a transformação da realidade. Tal perspectiva ganha ainda mais relevância quando observamos que grande parte dos estudantes da educação básica não alcança os níveis adequados de proficiência, sobretudo em Matemática e Língua Portuguesa, conforme demonstram os indicadores nacionais de avaliação. A persistência desses resultados revela não apenas limitações metodológicas, mas também um descompasso entre a escola e a complexidade do mundo vivido.

A aprendizagem, para ser significativa, deve dialogar com o cotidiano, reconhecer as vivências dos estudantes e permitir que eles atribuam sentido ao que estudam. A escola deve ser um espaço vivo, articulado com a comunidade, atento às transformações do tempo presente e comprometido com práticas que promovam aprendizagens profundas, contextualizadas e humanizadas. Trata-se, portanto, de construir uma educação que reconheça a potência dos estudantes, valorize seus saberes, amplie suas possibilidades e contribua para a formação de cidadãos plenos.

O contexto do “mundo real” desestabiliza certezas didáticas e convoca o professor a assumir conduta investigativa, sensível e reflexiva, ampliando sua própria compreensão sobre o processo educativo. Um simples percurso por um espaço urbano, por exemplo, pode suscitar discussões simultâneas sobre história, geografia, sociologia, ciências ambientais e artes, mostrando que a construção do conhecimento exige diversas lentes interpretativas. Ao vivenciar essas integrações, o estudante internaliza a compreensão de que o pensamento crítico necessita de articulação entre saberes e isso modifica seu modo de aprender e de interpretar o mundo. A observação sistemática de fenômenos aliada à orientação docente, possibilita que os estudantes aprendam a selecionar informações relevantes, formular hipóteses e construir interpretações complexas.

A ampliação do papel da escola no século XXI também exige reconhecer que as instituições educativas se tornaram espaços atravessados por múltiplas temporalidades e ritmos. Enquanto a lógica escolar tradicional organiza o tempo de forma linear, segmentada e homogênea, a vida contemporânea caracteriza-se pela simultaneidade, pela rapidez e pela circulação constante de informações. Essas tensões impactam diretamente o cotidiano escolar, pois os estudantes chegam ao ambiente educativo já inseridos em culturas digitais, em práticas

comunicativas instantâneas e em redes sociais que moldam suas formas de interação e aprendizagem. Compreender esses novos ritmos significa reconhecer que o processo formativo não pode ignorar a complexidade do tempo vivido, exigindo da escola maior flexibilidade, criatividade e sensibilidade para lidar com diferentes modos de aprender.

Nesse sentido, a presença massiva das tecnologias digitais não deve ser vista apenas como recurso instrumental, mas como elemento estruturante da cultura contemporânea. A escola precisa dialogar com esse universo sem perder sua função crítica. A simples introdução de equipamentos tecnológicos não garante inovação pedagógica, ao contrário, se não houver intencionalidade educativa, as tecnologias podem reproduzir práticas tradicionais. Assim, o desafio não está apenas em utilizar ferramentas digitais, mas em compreender como elas reorganizam o pensamento, a linguagem, a percepção e as relações sociais. A escola deve transformar essas ferramentas em instrumentos de ampliação da autonomia intelectual, incentivando o pensamento investigativo, a produção de conhecimento e o uso ético e responsável da informação. No entanto, diante das transformações sociais, a escola também precisa lidar com novas temporalidades, linguagens e formas de expressão. A presença constante das tecnologias digitais reorganiza modos de comunicação, de acesso ao conhecimento e de construção de identidades. A educação contemporânea precisa integrar criticamente essas tecnologias ao processo pedagógico, reconhecendo que elas tanto ampliam possibilidades quanto impõem desafios éticos e cognitivos.

A avaliação escolar, historicamente associada à verificação de desempenho, também precisa ser repensada. Avaliar deve ser acompanhar, interpretar e orientar o percurso do estudante e sustentar a aprendizagem. Uma avaliação dialógica e formativa reconhece avanços, dificuldades e processos, e não apenas resultados. Uma avaliação dialógica, contínua e formativa permite que o estudante reflita sobre seu percurso e reconheça seus avanços, fortalecendo sua autonomia intelectual e emocional. Ampliando essa compreensão, é importante lembrar que, como defende Luckesi (2018), a avaliação deve orientar o processo de aprendizagem, assumindo uma postura formativa e integradora. Quando a avaliação assume essa função orientadora, ela deixa de ser um instrumento de tensão e passa a ser um espaço de encontro entre professor e estudante, onde ambos podem olhar para a trajetória construída e identificar, juntos, o que já floresceu e o que ainda precisa de cuidado. Esse movimento torna o processo avaliativo mais humano, sensível e comprometido com o desenvolvimento integral do sujeito, pois considera que aprender envolve tempo, afeto, escuta e oportunidade de recomeçar. Assim, a avaliação torna-se parte viva do processo educativo, guiando o estudante

na construção de sentido sobre sua própria aprendizagem e fortalecendo o vínculo pedagógico que sustenta práticas verdadeiramente transformadoras.

A formação docente também assume papel central diante das transformações educacionais. O professor contemporâneo precisa desenvolver competências pedagógicas, tecnológicas, socioemocionais e investigativas, pois sua prática se estabelece em um contexto complexo e dinâmico. A formação inicial, muitas vezes marcada por distanciamento entre teoria e prática, precisa ser repensada à luz das demandas reais das escolas. Da mesma forma, a formação continuada deve ser vista como direito e necessidade permanente, permitindo que o professor reflita sobre sua prática, dialogue com seus pares e explore novas possibilidades pedagógicas. Em um cenário de constantes mudanças, a postura investigativa e a aprendizagem profissional contínua tornam-se pilares essenciais para uma docência comprometida com a transformação social. Alinhado a essa visão, Nóvoa (1992) destaca que o desenvolvimento profissional se constrói no cotidiano da docência, quando o educador analisa suas experiências, compartilha saberes e ressignifica seus percursos de forma crítica. Assim, a formação docente não se limita a momentos pontuais, mas constitui um processo contínuo de construção de sentido, que fortalece a identidade profissional e amplia o compromisso ético e transformador da prática educativa. Essa concepção confere um caráter profundamente humano à formação, pois considera o professor em sua inteireza, suas vivências, expectativas, limites e potencialidades.

Quando a formação incentiva o diálogo, o trabalho colaborativo e o compartilhamento de trajetórias, ela também fortalece a identidade profissional e amplia a capacidade do educador de atuar com sensibilidade, criticidade e compromisso ético. Assim, a formação docente deixa de ser um momento isolado e passa a ser entendida como um processo contínuo de construção de sentido, capaz de responder às demandas pedagógicas e humanas do tempo presente.

A escola contemporânea também precisa se fortalecer como espaço de diálogo intergeracional. As diferenças entre modos de pensar, de aprender e de se relacionar de crianças, jovens e adultos pertencentes a distintas gerações, demandam práticas sensíveis que reconheçam essas pluralidades. As relações intergeracionais podem se tornar potentes quando promovem trocas de saberes, permitindo que o conhecimento circule de forma horizontal, baseado no respeito e na escuta. A convivência entre diferentes gerações no ambiente escolar contribui para a construção de uma cultura democrática e fortalece vínculos comunitários fundamentais para o desenvolvimento humano. Nessa direção, Freire (1987) lembra que a educação se faz no encontro entre sujeitos, independentemente da idade, pois todos carregam saberes que merecem ser reconhecidos e compartilhados. Ao compreender o diálogo como

prática libertadora, o autor reforça que cada interação tem potencial para ampliar visões de mundo, promover consciência crítica e fortalecer a participação coletiva. Assim, a escola que acolhe a diversidade geracional não apenas aproxima experiências distintas, mas também cria condições para que cada sujeito se perceba integrante e coautor de um projeto comum de aprendizagem e transformação social.

Outro elemento a ser destacado é a importância da escola como promotora de bem-estar emocional. Em um país marcado por desigualdades, inseguranças e tensões sociais, muitos estudantes chegam à escola carregando dores e experiências difíceis. A educação humanizada reconhece que não há aprendizagem possível sem considerar o sujeito em sua integralidade. Assim, práticas pedagógicas que acolhem, que escutam e que validam as experiências dos estudantes constituem um movimento ético fundamentado no diálogo, no respeito e na construção de vínculos educativos (Freire, 1996). Ambientes emocionalmente seguros favorecem a curiosidade, o pensamento crítico, a criatividade e o desejo de aprender, pois as emoções influenciam diretamente os processos de aprendizagem e de convivência (Maturana, 1998).

Embora a educação contemporânea exija reinvenções pedagógicas, é fundamental reconhecer que a educação tradicional desempenhou e ainda desempenha papel decisivo na formação de inúmeras gerações. Foi ela que estruturou os fundamentos da instituição escolar, organizou currículos, consolidou práticas, códigos, valores e estruturas que permitiram à escola organizar-se como instituição social. Muitas das bases metodológicas de hoje nasceram de esforços históricos para garantir acesso ao conhecimento, promover alfabetização, desenvolver raciocínio lógico e transmitir saberes essenciais para a vida em sociedade. Reconhecer suas limitações não significa desqualificá-la, ao contrário, implica compreendê-la como parte de um processo histórico que respondeu às necessidades de seu tempo. Na verdade, foi esse legado que permitiu que novas metodologias se desenvolvessem, uma vez que toda inovação nasce do diálogo e não da ruptura total com aquilo que já existe. Longe de ser descartada, a tradição é parte do patrimônio pedagógico brasileiro e internacional. Suas contribuições são inegáveis, o rigor conceitual, a disciplina intelectual, a valorização do estudo, a organização lógica dos conteúdos e a importância atribuída ao professor como referência formativa continuam sendo pilares essenciais da educação.

Nóvoa (1992) ressalta que o trabalho educativo se consolida na articulação entre herança e mudança, pois é na relação com as memórias pedagógicas que os professores encontram referências para reinventar sua prática. Ao destacar que a profissão docente se constitui em um movimento de continuidade e transformação, ele reforça que as tradições escolares compõem

um repertório formativo indispensável, oferecendo fundamentos que sustentam a identidade e a responsabilidade profissional. Assim, compreender a tradição como parte do patrimônio pedagógico não significa manter-se preso ao passado, mas reconhecer que seus elementos como o rigor conceitual, a organização do estudo, a disciplina intelectual e o papel orientador do professor continuam a nutrir práticas educativas comprometidas com a formação humana, inclusive em contextos profundamente marcados pela inovação e pela mudança social.

Pensar uma educação mais inovadora não exige rejeitar o tradicional, mas sim ampliar seus horizontes. Em muitos contextos, elementos da educação tradicional continuam eficazes, especialmente quando associados ao rigor conceitual, à sistematização do conhecimento e ao papel estruturante da disciplina intelectual. O desafio contemporâneo é combinar esse patrimônio teórico com abordagens que valorizem autonomia, criatividade, sensibilidade social e diálogo com o cotidiano. A escola que reconhece essa interdependência histórica não se limita a substituir modelos, mas busca integrar diferentes concepções pedagógicas de modo articulado. A tradição oferece estabilidade, a inovação oferece movimento. Ambas são necessárias para construir uma educação que responda às demandas atuais sem perder de vista a trajetória que a constitui. Tardif (2014) reforça que os saberes docentes são construídos historicamente e se consolidam na relação entre herança profissional e novas exigências educativas, o que significa reconhecer que a prática pedagógica se alimenta tanto do acúmulo tradicional quanto das transformações que emergem da vida escolar contemporânea. Parafraseando sua perspectiva, inovar não implica ruptura absoluta, mas a capacidade de integrar criticamente diferentes referências que sustentam o trabalho educativo. Assim, quando a escola compreende essa interdependência histórica, ela não descarta modelos anteriores, mas articula tradição e inovação como dimensões complementares do processo formativo. A tradição oferece solidez, a inovação, movimento e é dessa síntese que nasce uma educação capaz de responder às demandas atuais sem perder de vista a trajetória que a constitui.

Por fim, é fundamental compreender que a escola contemporânea precisa articular-se com o futuro sem perder sua memória histórica. Isso implica reconhecer que a educação é lugar de permanências e de rupturas, de tradições e de inovações. Ao mesmo tempo em que se abre às tecnologias, às novas linguagens e às demandas sociais emergentes, a escola deve preservar sua função humanizadora, crítica e emancipadora. A construção de um projeto educativo que articule passado, presente e futuro exige coragem política, sensibilidade pedagógica e compromisso ético. Assim, a escola transforma-se em espaço de esperança, capaz de formar sujeitos críticos, sensíveis e comprometidos com a construção de sociedades mais justas e solidárias. Freire (1996) lembra que toda prática educativa é histórica e situada, e que o diálogo

entre passado e presente é condição para novas possibilidades de formação. A educação tradicional forneceu bases que permitiram, inclusive, que novas metodologias emergissem. A questão central não está na oposição entre “tradicional” e “inovador”, mas na necessidade de reconhecer que, para responder às exigências do século XXI, a escola deve expandir suas práticas, ampliando a participação dos estudantes, valorizando suas vivências e promovendo aprendizagens significativas.

Um fator frequentemente negligenciado, mas extremamente relevante, é a importância do corpo no processo educativo. Práticas escolares tradicionais tendiam a privilegiar o pensamento racional, desconsiderando que o corpo é parte constitutiva da aprendizagem. A educação contemporânea reconhece que o movimento, o gesto, a expressão corporal e a sensibilidade influenciam diretamente o desenvolvimento cognitivo e emocional. Práticas corporais, lúdicas e artísticas, quando integradas ao currículo, ampliam as formas de aprender e fortalecem o bem-estar dos estudantes. Assim, a escola se transforma em espaço onde mente e corpo dialogam, contribuindo para formação integral.

Outro elemento fundamental diz respeito à relação da escola com o futuro. Em um contexto de rápidas transformações tecnológicas, novas profissões e modos de vida em constante mudança, é compreensível que haja incertezas e inseguranças. A escola, contudo, não deve atuar apenas como antecipadora do futuro, mas como formadora de sujeitos capazes de enfrentar o imprevisto, de lidar com a complexidade e de construir caminhos. Isso significa que a formação escolar precisa ir além da preparação técnica e contemplar habilidades como flexibilidade, resiliência, criatividade, sensibilidade ética e pensamento crítico. A escola também se destaca como espaço de resistência e esperança. Em sociedades marcadas por desigualdades profundas, ela se torna, muitas vezes, o único lugar onde crianças e jovens encontram estabilidade, alimento, proteção, acolhimento e possibilidades de projeção de futuro. Educar, portanto, é também cultivar esperança, não como expectativa ingênua, mas como prática concreta que reconhece os desafios e, ainda assim, aposta na potência dos sujeitos. Uma escola que oferece esperança constrói caminhos para que os estudantes percebam que suas vidas têm valor e que seu futuro pode ser diferente.

Paralelamente a isso, importante é a necessidade de uma educação que desenvolva o senso de pertencimento ao coletivo. Em tempos de hiper individualismo e relações mediadas por telas, a escola torna-se um dos poucos espaços onde a convivência com o outro ocorre de maneira concreta e cotidiana. Essa convivência é formativa, pois ensina os sujeitos a negociar diferenças, resolver conflitos, compartilhar responsabilidades e reconhecer limites. A escola

que valoriza o coletivo forma cidadãos mais sensíveis, responsáveis e comprometidos com o bem comum.

O diálogo entre diferentes perspectivas pedagógicas tradicional, crítica, experiencial e interdisciplinar permite construir uma educação mais coerente com os desafios do século XXI.

Por fim, repensar o cenário educacional para além da sala de aula significa reconhecer que a escola não é apenas espaço de instrução, mas de formação humana integral, é compreender que a escola deve ser espaço de vida, de encontro, acolhimento e produção de sentidos. Freire (1996) defende que não existe neutralidade na educação, uma vez que toda prática educativa constitui uma forma de intervenção no mundo. Nesse sentido, a escola contemporânea é chamada a formar sujeitos críticos, solidários, autônomos e comprometidos com a transformação social. Essa formação não se esgota em currículos, metodologias ou dispositivos técnicos. Ela se concretiza no encontro humano, na construção de sentidos e na capacidade de imaginar outros mundos possíveis. A tradição oferece estrutura, a inovação oferece movimento e o diálogo entre ambas permite construir práticas educativas coerentes com os desafios do presente. Assim, a educação se realiza como prática humanizadora que reconhece os sujeitos em sua complexidade e que aposta na formação crítica como caminho para transformação social. A escola, quando se abre ao território, à cultura e às múltiplas dimensões da experiência humana, torna-se lugar de dignidade, de criação e de futuro.

2.2 Meu lugar no cenário da Educação

Ao longo dos meus 33 anos na educação como professora, coordenadora ou até mesmo na gestão, tive o privilégio de acompanhar de perto as mudanças e adaptar minha prática a diversas metodologias. Cada uma delas trouxe desafios únicos e oportunidades de aprendizado que enriqueceram tanto a minha jornada quanto a formação dos meus estudantes. No início de minha trajetória, comecei em turmas de alfabetização com o método ¹abelhinha, que se concentrava em um ensino mais tradicional, baseado na memorização e sistematização das letras e sílabas. Esse modelo, alinhado a concepções mais diretivas de ensino, reforçava a centralidade do professor e a ideia de que aprender significava repetir, exercitar e fixar conteúdos, concepções ainda presentes em muitas escolas brasileiras que, segundo Libâneo (2013), representam um paradigma transmissivo e pouco dialógico. Com o tempo, novas abordagens foram surgindo e precisei me abrir para o novo e encontrar formas de tornar as aulas mais significativas. Do método Abelhinha, passei pelo ²Construtivismo, que trouxe uma nova visão sobre o papel do estudante como agente do próprio aprendizado, até o ³Bloco Único Iniciante e o Bloco Único Concludente, que tinham como principal objetivo reorganizar o processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma abordagem mais integrada e contínua, que respeitasse o ritmo de desenvolvimento dos estudantes e favorecesse a construção de conhecimentos de forma significativa e que reestruturaram a organização do ensino. Essa transição revela, como defende Tardif (2014), que os saberes do professor se constituem justamente na tensão entre práticas anteriores e novas demandas pedagógicas, exigindo reelaboração constante do fazer docente.

Hoje, em um cenário educacional cada vez mais dinâmico, lido com metodologias ativas, que buscam engajar os estudantes de maneira prática e colaborativa, desafiando-os a serem protagonistas do próprio conhecimento. As metodologias ativas, como defendem ⁴autores contemporâneos, deslocam o foco do ensino para a aprendizagem, propondo que o estudante assuma papel central no processo, desenvolvendo autonomia, pensamento crítico e

¹ O método abelhinha consiste em uma abordagem fônica que associa letras aos seus sons por meio de estratégias lúdicas e narrativas (SOARES, 2004).

² O construtivismo, na perspectiva de Emilia Ferreiro (1985), amplia as contribuições de Jean Piaget (1976) ao considerar a alfabetização como um processo no qual a criança constrói ativamente seu conhecimento sobre a escrita, a partir de hipóteses próprias e da interação com o ambiente social e cultural (Ferreiro; Teberosky, 1999).

³ A metodologia do Bloco Único Inicial e Concludente foi implementada no Brasil em 2007, como parte do plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094/2007. Esse plano visava a melhoria da qualidade da educação básica, promovendo estratégia para reduzir a evasão escolar e aumentar a permanência e o sucesso dos estudantes.

⁴ John Dewey (1979), Jean Piaget (1996), Lev Vygotsky (1991) Paulo Freire (1996), José Moran (2015) e Lilian Bacich (2018).

capacidade investigativa. Cada mudança, porém, veio acompanhada de desafios particulares, desde a necessidade de reconstruir planejamentos e estratégias de ensino até a busca por novas formas de motivar e entender meus estudantes.

Com o passar dos anos, me vi diante de transformações que exigiram não apenas atualização profissional, mas também flexibilidade emocional e um profundo comprometimento com a formação integral dos discentes. Essa dimensão emocional e ética da docência, como salienta Freire (1996), constitui-se como parte indissociável do ato de ensinar, uma vez que o professor é convocado a orientar sujeitos em desenvolvimento, respeitando seus tempos, histórias e modos de existir.

Aprendi a observar os discentes em suas interações e a desenvolver atividades que respeitassem o ritmo de cada um, promovendo um ambiente onde eles podiam questionar, experimentar e construir conhecimento a partir de suas vivências. Como apontam Sacristán e Nóvoa (2000; 1995), práticas pedagógicas inovadoras dependem tanto da organização curricular quanto da postura investigativa do docente, que precisa interpretar continuamente a realidade da sala de aula para ajustar suas ações pedagógicas.

O despertar como pesquisadora, precisei repensar minhas abordagens e estratégias, encontrando maneiras de manter o envolvimento dos estudantes em blocos maiores de tempo e promovendo uma aprendizagem mais coesa e contínua. Essas metodologias exigiram um planejamento detalhado e um olhar atento ao desenvolvimento individual dos discentes ao longo do ano letivo.

A passagem de professora que executa práticas pedagógicas para professora pesquisadora da própria ação representa uma mudança epistemológica na compreensão da docência. O professor deixa de ser visto apenas como transmissor de conhecimentos produzidos por outros campos e passa a ser reconhecido como produtor de saberes construídos no cotidiano escolar. Conforme destaca Schön (2000), a prática profissional envolve processos constantes de reflexão na ação e sobre a ação, permitindo que o docente interprete situações complexas e produza novos conhecimentos a partir delas. Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Tardif (2014), ao defender que os saberes docentes são constituídos por diferentes fontes, especialmente pelas experiências construídas no exercício da profissão. Nesse sentido, a trajetória construída ao longo de mais de três décadas não constitui apenas uma experiência acumulada, mas um espaço de produção de conhecimentos pedagógicos e de construção da identidade profissional docente Nóvoa (2009).

Atualmente, me adapto às metodologias ativas, uma abordagem que transforma o estudante no centro do processo de aprendizado. Em minhas aulas, procuro utilizar recursos

variados, como projetos, estudos de caso e aprendizagem baseada em problemas, incentivando os estudantes a se engajarem ativamente e a assumirem responsabilidade por seu aprendizado. Para mim, a implementação dessas metodologias é desafiadora, pois exige inovação constante e um acompanhamento próximo das necessidades individuais dos estudantes e de logísticas que muitas vezes se tornam empecilhos para o desenvolvimento, mas percebo o quanto isso traz mais sentido e motivação para o aprendizado deles. Essa experiência revela a ideia de Dewey (1979), de que aprender é um processo que nasce da experiência e retorna a ela transformado, sendo o professor, articulador e mediador de construção do conhecimento, agente que cria condições para que essa experiência aconteça de forma sistemática e reflexiva.

A motivação desta pesquisa está enraizada nesta trajetória profissional marcada pela busca constante de estratégias que tornem o ensino mais próximo da realidade dos estudantes. Segundo Tardif (2014), os saberes docentes se constroem principalmente na prática profissional, no cotidiano da escola, por meio da interação com contextos reais, das experiências acumuladas e das reflexões sobre a prática. Ao reafirmar que esses saberes não são estáticos, o referido autor, evidencia que o professor se constitui como sujeito epistêmico, produtor de conhecimento sobre sua própria ação pedagógica. Assim, a experiência de mais de três décadas no magistério possibilitou o acúmulo de observações e reflexões que fundamentam o interesse em investigar metodologias inovadoras como as visitas monitoradas de estudo. Ao longo dessa trajetória, foi possível perceber que cada mudança metodológica no cenário educacional demandou um esforço de adaptação não apenas dos professores, mas também, dos estudantes. De acordo com Nóvoa (2009), a docência é uma profissão construída na interface entre a formação inicial e continuada, a experiência concreta em contexto escolar e a reflexão crítica constante sobre a prática docente. O autor reforça que o professor se forma na escola e com a escola, num processo permanente de autoformação e construção coletiva. Nesse sentido, a motivação desta pesquisa se ancora, também da necessidade de compreender como as visitas de estudo podem se consolidar como ferramenta transformadora dentro dessa dinâmica de constante renovação pedagógica, questão central da dissertação. Além disso, há o compromisso pessoal e ético com a formação integral dos estudantes.

Para Freire (1996), ensinar exige um comprometimento ético e político, não se trata de domesticar ou dobrar o outro aos valores do docente, mas de favorecer sua libertação, sua autonomia e consciência crítica. O autor defende que o conhecimento se constrói no diálogo e na problematização do mundo, o que reforça a importância de práticas educativas que permitam ao estudante confrontar a realidade e interpretá-la criticamente. A realização das visitas monitoradas, ao colocar os estudantes em contato direto com a realidade favorece a reflexão

crítica e possibilita que eles se tornem agentes de transformação em suas comunidades.

A constatação de que o ensino tradicional, baseado apenas na transmissão de conteúdos, não tem sido suficiente para engajar os estudantes. De acordo com Libâneo (2013), práticas pedagógicas que desconsideram o contexto social dos estudantes tendem a perder relevância para esses alunos, comprometendo a aprendizagem. Para o autor, a escola precisa articular cultura escolar e cultura cotidiana, criando um ambiente onde o estudante entendo que quando não faz sentido o direito de aprender está negado. Assim, investigar as visitas de estudo como metodologia auxiliar significa buscar estratégias pedagógicas que deem novo sentido ao processo de aprendizagem.

Outra razão para pesquisar este tema é a percepção da importância da escola como espaço de acolhimento e construção de perspectivas de futuro. De acordo com Arroyo (2011), a escola deve ser entendida como um espaço que vai além da aprendizagem cognitiva, funcionando também como um ambiente de pertencimento e de construção de identidades para os sujeitos. Em sua visão, os estudantes precisam se sentir reconhecidos em sua humanidade e em suas trajetórias de vida, e isso exige práticas que dialoguem com seus territórios, memórias e saberes locais. Uma escola que não se restrinja à transmissão de conhecimentos, mas que seja um ambiente acolhedor, onde os alunos se sintam pertencentes e tenham suas identidades reconhecidas e valorizadas no processo de formação integral. As visitas de estudo nesse contexto, fortalecem o vínculo entre o estudante e a escola, mostrando que ela é um espaço de descobertas e oportunidades.

Outro aspecto é a possibilidade de contribuir para a valorização das metodologias ativas dentro da formação docente. Destaca que inovar não é apenas usar novos métodos, mas reorganizar a relação pedagógica, reconstruindo formas de interação que envolvam emoção, colaboração e protagonismo. Nessa perspectiva, a inovação aproxima-se do conceito estabelecido pela Lei nº 10.973/2004, alterada pela Lei nº 13.243/2016, que a define como a criação ou o aperfeiçoamento de produtos, serviços ou processos capazes de gerar melhorias e ganhos de qualidade. No contexto educacional, isso implica compreender as visitas monitoradas não apenas como uma estratégia diferenciada, mas como um aperfeiçoamento dos processos pedagógicos, ao promover novas formas de ensinar, aprender e estabelecer relações entre escola, conhecimento e território.

Estudar as visitas monitoradas oferece subsídios para que os outros educadores compreendam seu potencial e se sintam encorajados a utilizá-las em seus contextos. Alinha-se também à necessidade de superar desafios logísticos e estruturais que envolvem a realização das visitas, sobretudo às dificuldades de transporte, recursos financeiros ou acessibilidade

limitam a aplicação dessa prática.

Como lembra Sacristán (2000), a organização da escola é um elemento decisivo no êxito ou no fracasso das práticas pedagógicas inovadoras. Nesta perspectiva, defende que as transformações pedagógicas precisam de condições institucionais, e não apenas de boa vontade docente, o que evidencia a complexidade dessa metodologia. Para o autor, não basta que os professores estejam dispostos a transformar suas práticas, é imprescindível que existam condições institucionais que sustentem e favoreçam essas mudanças. Isso implica repensar desde a gestão escolar até as políticas de apoio, passando por processos colaborativos entre docentes, currículo flexível, formação continuada e suporte material adequado. Assim, a inovação pedagógica deixa de ser uma responsabilidade individual e passa a ser compreendida como uma construção coletiva, dependente de uma rede de fatores estruturais que, quando ausentes, revelam a complexidade e os limites de implementação de metodologias diferenciadas no cotidiano escolar. A inovação entendida como política e não somente como construção coletiva de uma ação. Institucionalizar as visitas monitoradas como uma política de inovação pode fortalecer o processo educacional como um todo

Outra questão de ordem acadêmica, que é a de preencher uma lacuna existente nas pesquisas sobre a temática. Embora haja estudos relevantes sobre metodologias ativas e aprendizagem significativa, as investigações que tratam especificamente das visitas monitoradas de estudos ainda são escassas no Brasil. Conforme destaca Saviani (2011), a pesquisa em educação deve estar articulada às necessidades reais da prática pedagógica e às demandas sociais. Assim, esta dissertação busca dialogar com a teoria e com a prática, ampliando o campo de estudos sobre a temática.

A motivação desta pesquisa também se desenvolve a partir das inquietações que emergiram ao longo dos anos em que acompanhei de perto a construção das trajetórias formativas das crianças, adolescentes e jovens, especialmente em contextos rurais. A cada nova turma, percebia que, apesar das transformações metodológicas, muitos estudantes permaneciam carentes de experiências que extrapolassem os limites da sala de aula, transformou-se em motor para pensar alternativas que materializassem uma educação mais aberta e conectada ao mundo. As visitas monitoradas nesse sentido, começaram a se delinear como um horizonte possível, capaz de tensionar a rigidez das práticas tradicionais e oferecer aos estudantes outras formas de experienciar o conhecimento.

Nesse processo, tornou-se evidente que a mobilização para mudanças metodológicas não se resume ao domínio de técnicas ou ferramentas. Ela envolve, sobretudo, uma revisão profunda de concepções pedagógicas e de valores educacionais, colocando o professor diante

de suas próprias crenças e limites. Muitas dessas reflexões surgiram em momentos de silêncio após aulas, ao observar como determinados conteúdos pareciam distantes da realidade dos estudantes.

Como defende Dewey (1979), a educação deveria partir da experiência concreta e retornar a ela transformada, criando um ciclo contínuo de aprendizagem significativa. A ausência desse movimento experiencial tornou-se, portanto, objeto incômodo e, simultaneamente, de inspiração para a presente investigação.

Essa compreensão não surgiu de forma imediata, mas foi sendo construída no próprio percurso da investigação, por meio da articulação entre as experiências vividas na docência, as reflexões produzidas a partir dessas vivências e o diálogo com os referenciais teóricos. Ao analisar as situações observadas, tornou-se possível perceber que as dificuldades encontradas extrapolavam a dimensão metodológica, evidenciando a necessidade de revisitar concepções de ensino e aprendizagem que sustentavam a prática pedagógica. Nesse sentido, a reflexão sobre a ação, conforme propõe Schön (2000), constituiu um elemento fundamental para compreender que a transformação da prática docente exige mais do que a adoção de novas estratégias; requer um movimento contínuo de revisão das próprias concepções que orientam o fazer pedagógico.

Além disso, a convivência com as comunidades rurais possibilitou conhecer aspectos de seus modos de vida, de suas práticas culturais e das relações estabelecidas com o território. Essas experiências evidenciaram que, em diferentes momentos, os conhecimentos e as vivências dos estudantes nem sempre encontravam espaço nas propostas desenvolvidas pela escola.

Em diversas ocasiões, observei maior envolvimento dos estudantes quando as atividades dialogavam com elementos presentes em seu cotidiano, como o estudo de plantas da região, as histórias da comunidade e práticas relacionadas ao contexto local. Essas observações indicaram que a aproximação entre os conhecimentos escolares e as experiências dos estudantes favorecia sua participação no processo de aprendizagem. Nesse sentido, as visitas de estudo configuraram-se como uma possibilidade de aproximar escola e território, contribuindo para o reconhecimento da identidade cultural e para a valorização das memórias coletivas.

Em conversas com colegas docentes, era recorrente a percepção de que muitos estudantes aprendiam melhor quando conseguiam estabelecer conexões diretas entre a teoria e a prática. Essa constatação, validada por autores como Ausubel (2003) ao abordar a aprendizagem significativa, reforçou a necessidade de criar ambientes pedagógicos que ofertassem estímulos concretos, sensoriais e emocionais. A aprendizagem, afinal, não se limita

ao cognitivo, ela perpassa afetos, relações sociais e experiências vividas.

Assim, a ideia de levar estudantes a museus, propriedades rurais, parques naturais ou espaços comunitários tornou-se não apenas uma ambição pessoal, mas uma necessidade pedagógica fundamentada na compreensão de que a aprendizagem pode ser ampliada por meio da relação entre escola, território e experiências concretas. No entanto, ao longo desse percurso, tornou-se evidente que a realização dessas propostas não dependia exclusivamente da vontade docente ou do planejamento pedagógico. Em determinadas situações, os desafios relacionados ao transporte, à disponibilidade de recursos financeiros e às condições institucionais da escola inviabilizaram algumas visitas planejadas, revelando obstáculos que ultrapassavam a dimensão logística.

Essas limitações apontam para questões mais amplas relacionadas às condições de implementação das políticas educacionais e às desigualdades que atravessam diferentes contextos escolares. Conforme discute Arroyo (2011), as práticas educativas são influenciadas pelas condições sociais, políticas e históricas em que a escola está inserida, o que exige uma análise para além das escolhas individuais dos professores.

Nesse sentido, as dificuldades encontradas para a realização das visitas de estudo evidenciam uma tensão entre o reconhecimento da importância de metodologias que aproximem os estudantes de seus territórios e as condições concretas oferecidas para sua efetivação. Como destaca Charlot (2000), a escola é atravessada por contradições estruturais que interferem nas possibilidades de ensinar e aprender. Investigar as visitas monitoradas de estudo, portanto, constitui também uma oportunidade de compreender criticamente como essas condições influenciam a construção de práticas pedagógicas inovadoras.

Ao observar as reações dos estudantes quando finalmente realizávamos alguma visita, percebia expressões de encantamento que dificilmente emergiam no ambiente escolar tradicional. Em uma dessas ocasiões, recordo-me de um estudante que, ao observar um riacho durante uma visita ambiental, perguntou pela primeira vez sobre a origem da água e seus fluxos naturais. Esse questionamento espontâneo, simples e profundo, demonstrou o poder transformador das experiências fora da sala de aula. O conhecimento, nesse contexto, não era imposto, mas emergia organicamente das interações com o mundo, confirmando a pertinência desta pesquisa. Essas experiências despertam em mim um olhar mais sensível para as potencialidades do território como componente curricular vivo. Passei a compreender que as visitas monitoradas não são apenas estratégias didáticas, mas práticas que reconfiguram a relação do estudante com o conhecimento, com a escola e consigo mesmo. Ao caminhar por espaços antes desconhecidos, os discentes se percebiam parte de algo maior, reconhecendo-se

como sujeitos históricos capazes de observar, questionar e transformar as realidades que os cercam. Essa postura ativa, conforme defendido por Perrenoud (2000), é fundamental para a construção de competências que extrapolam o domínio de conteúdos formais.

A motivação da pesquisa, então, também repousa sobre o desejo de compreender como essas práticas podem fortalecer a autonomia intelectual e emocional dos estudantes, considerando as especificidades dos sujeitos que vivem em áreas rurais e suas diferentes formas de relação com o território, a cultura e o conhecimento. A escola, nesse sentido, assume papel fundamental na ampliação das experiências educativas, possibilitando o diálogo entre os saberes construídos pelos estudantes em suas comunidades e outros conhecimentos produzidos socialmente. As visitas monitoradas, por sua natureza colaborativa e exploratória, apresentam-se como uma possibilidade de ampliar esse diálogo, favorecendo a construção de aprendizagens contextualizadas e a aproximação entre escola, território e diferentes espaços de produção de conhecimento.

Outro ponto que alimenta esta investigação é a percepção de que a própria formação docente ainda carece de orientações sólidas sobre como planejar, executar e avaliar visitas monitoradas de estudo. Muitos professores, embora reconheçam sua importância, sentem-se inseguros diante da logística, das responsabilidades e da necessidade de articulação interdisciplinar que essas atividades exigem. Esse cenário aponta para a urgência de pesquisas que contribuam para sistematizar práticas, registrar experiências e fornecer instrumentos que apoiem a atuação docente. Assim, esta dissertação se propõe também a colaborar com esse campo formativo, ampliando o repertório teórico-prático disponível para educadores.

Compreender a motivação desta pesquisa implica reconhecer que ela nasce de um encontro entre memória, prática, compromisso ético e desejo de transformação. Trata-se de uma investigação que emerge não apenas de lacunas acadêmicas, mas de vivências acumuladas ao longo de décadas, permeadas por acertos, erros, frustrações e descobertas. As visitas monitoradas, quando observadas sob essa lente mais humana e sensível, revelam-se mais do que uma metodologia, constituem-se como possibilidade concreta de construir pontes entre o estudante e o mundo, entre o conhecimento e a experiência, entre a escola e a vida. É nesse entrelaçamento de sentidos que se consolida a motivação profunda que sustenta esta pesquisa.

Ao revisitar minha trajetória, compreendo que todas essas mudanças não representaram apenas a adoção de novos métodos, mas revelaram um processo de transformação identitária como professora. Cada transição metodológica exigiu reelaboração das minhas convicções sobre ensinar e aprender, desafiando-me a reconhecer que a escola é um organismo vivo e em constante movimento. Assim, percebo que a motivação para esta pesquisa emerge não somente

da necessidade de compreender uma prática específica as visitas monitoradas, mas também da urgência de interpretar o papel da escola frente às demandas contemporâneas da educação, especialmente no contexto em que me encontro hoje, onde a escola está inserida na cidade, porém 80% de seus estudantes são do campo.

A adoção das visitas de estudo não surgiu de forma intuitiva ou espontânea, mas de observações prolongadas sobre as dificuldades que muitos estudantes demonstravam para atribuir sentido aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Nas minhas experiências, percebi que quanto mais distante o conhecimento estava da realidade concreta desses discentes maior, o desinteresse e menor o envolvimento nas atividades. Essa constatação se fortalece no diálogo com Freire (1996), ao afirmar que o conhecimento precisa nascer de situações reais e ser problematizado para que ganhe significado na vida dos sujeitos. É nesse ponto que as visitas monitoradas se mostram potentes, pois favorecem encontros entre o conteúdo escolar e o mundo vivido pelos estudantes, possibilitando que eles interpretem a própria realidade de forma crítica.

Com o passar dos anos, compreendi que a prática docente, especialmente no interior, exige um olhar sensível para as especificidades socioculturais do território. Trabalhar em regiões rurais significa lidar com histórias de vida marcadas por desigualdades, mas também por riquezas culturais que nem sempre são valorizadas pela escola tradicional. A educação, nesse sentido, precisa ser vista como um espaço de afirmação de identidades e não apenas como um local de transmissão de conteúdo. Essa percepção reforça a importância de metodologias que aproximem a escola da comunidade e que possibilitem ao estudante reconhecer sua própria realidade como espaço legítimo de produção de conhecimento.

Por fim, reconheço que esta pesquisa representa um movimento pessoal e profissional de aprofundamento da minha própria prática. Olhar para as visitas monitoradas como objeto de estudo é uma forma de compreender mais profundamente o impacto que elas têm na formação dos estudantes e no meu fazer docente. Estudar essa prática é revisitar minha história, reafirmar meu compromisso com uma educação humanizada e fortalecer o entendimento de que o professor é um sujeito em permanente construção. Assim, a motivação desta investigação se entrelaça com minha trajetória e com o desejo de contribuir para práticas pedagógicas mais sensíveis às realidades dos estudantes, especialmente aqueles que vivem e estudam no campo.

Esse cenário reforça a relevância desta pesquisa, que nasce tanto da minha experiência prática quanto da necessidade de compreender, de maneira sistematizada, como as visitas monitoradas podem contribuir para o aprendizado significativo dos estudantes. Investigar essa prática permite identificar seus impactos, suas potencialidades e seus desafios, oferecendo subsídios para aprimorar o trabalho pedagógico e fortalecer o papel da escola como espaço de

formação integral.

A motivação para esta investigação, portanto, vai além de um interesse pontual, ela reflete um compromisso ético com a educação, com os estudantes e com minha própria prática docente. Como afirma Nóvoa (1995), o professor se forma ao longo da vida, em diálogo constante com seu contexto e com os sujeitos com quem trabalha. Assim, estudar as visitas monitoradas é também uma forma de continuar me formando, reinterpretando minha trajetória e contribuindo para que outros educadores possam repensar suas práticas à luz de metodologias que valorizam a experiência, a identidade e o território dos estudantes.

Finalmente, esta pesquisa está ligada à convicção de que a educação pode transformar vidas. Freire (1987) já afirmava que ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão. As visitas de estudo, ao promoverem experiências coletivas e significativas, representam um caminho concreto para que os estudantes não apenas aprendam conteúdos, mas também desenvolvam consciência crítica, cidadania e esperança em relação ao seu futuro.

Com essas considerações é importante entender como as visitas monitoradas estão ocupando lugar na escola, os impactos que causam nos estudantes e professores, bem como os desafios enfrentados para sua execução.

CAPÍTULO II

3 CAPÍTULO II: REVISITANDO O DEBATE SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Revisitar o debate sobre práticas pedagógicas implica compreender como ações intencionais expressam concepções de educação, de sujeito e de sociedade. As práticas pedagógicas não se reduzem a métodos ou técnicas de ensino, mas constituem-se como manifestações concretas de projetos formativos que se materializam no cotidiano escolar, atravessados por escolhas éticas, políticas e epistemológicas. Nesse sentido, analisar práticas pedagógicas exige um olhar que considere tanto seus fundamentos teóricos quanto para as condições institucionais e sociais em que se realizam.

Esse olhar analítico assumido pelo pesquisador/professor enquanto sujeito crítico-reflexivo, comprometido com a compreensão da educação como prática social historicamente situada. Trata de um olhar que se ancora em referenciais teóricos da pedagogia crítica, da sociologia da educação e das teorias histórico-culturais, os quais concebem o processo educativo como mediado por relações sociais, culturais e de poder.

Nesse sentido, os fundamentos teóricos que sustentam a análise das práticas pedagógicas incluem concepções de educação como prática emancipatória, de sujeito como ser histórico e socialmente constituído, de conhecimento como construção coletiva e contextualizada. Tais fundamentos permitem compreender a prática pedagógica para além de sua dimensão técnica, evidenciando suas implicações políticas e ideológicas.

Este capítulo resgata os referenciais teóricos que orientam a análise das práticas pedagógicas investigadas, especialmente as visitas monitoradas de estudo, buscando compreender essa experiência educativa a partir de diferentes dimensões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Para a discussão sobre experiência e construção do conhecimento, serão considerados os estudos de Dewey (1979) e Freire (1996), que destacam a importância da relação entre educação, realidade e participação ativa dos sujeitos. No campo da mediação pedagógica e da construção do conhecimento, serão mobilizadas as contribuições de Vygotsky (1998), especialmente no que se refere ao papel das interações sociais no desenvolvimento humano. As reflexões sobre currículo e sua relação com os territórios e sujeitos educativos serão fundamentadas em Arroyo (2011) e Sacristán (2000). Para discutir a formação docente e a reflexão sobre a prática, serão utilizados os estudos de Schön (2000) e Tardif (2014). As questões relacionadas à inclusão e às diferenças no contexto escolar serão dialogadas a partir de Mantoan (2003), enquanto as competências socioemocionais serão analisadas considerando as contribuições de autores como Goleman (1995). Dessa forma, o

capítulo busca construir uma base teórica que permita compreender as visitas monitoradas de estudo não apenas como uma estratégia metodológica, mas como uma prática pedagógica inserida em um contexto histórico, social e educativo mais amplo.

3.1 Fundamentos da educação como eixos articuladores de práticas pedagógicas

As práticas pedagógicas contemporâneas, precisam ser analisadas a partir de uma perspectiva ampliada, que reconheça a docência como prática intelectual, ética e relacional. Essa compreensão dialoga com Vigotsky (1998), ao afirmar que o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação social mediada, e com Dewey (1979), para quem a educação se constitui na reconstrução reflexiva da experiência.

Nessa perspectiva, o professor assume centralidade não pelo controle do processo educativo, mas pela capacidade de organizar experiências formativas que articulem conhecimento, sensibilidade social e reflexão crítica.

Nesse horizonte, os fundamentos discutidos, a seguir são compreendidos como eixos articuladores do trabalho pedagógico, não como princípios isolados, mas como dimensões interdependentes que se materializam na prática docente.

A experiência como fundamento da educação, não pode ser concebida como vivência espontânea ou desprovida de intencionalidade pedagógica.

Dewey (1979) alerta que nem toda experiência é educativa, pois sua qualidade depende da continuidade e das relações que estabelece com outras experiências e com o processo de aprendizagem. Dialogando com esse autor, aqui se defende que o trabalho docente exige planejamento, mediação e sistematização, para que a experiência vivida se converta em aprendizagem significativa.

A interação social ocupa lugar central nesse processo. Vigotsky (1998) destaca que o aprendizado ocorre nas relações estabelecidas entre os sujeitos, mediado pela linguagem e pelos instrumentos culturais. À luz dessa perspectiva as ações educativas que favorecem o diálogo, a cooperação e a escuta ampliam as possibilidades de aprendizagem, ao reconhecer os estudantes como sujeitos ativos na construção do conhecimento. O professor, nesse contexto, atua como mediador que potencializa as interações, criando situações pedagógicas que possibilitam avanços cognitivos e humanos.

A compreensão da docência como mediação intencional, considera que o trabalho do professor envolve a construção de ambientes pedagógicos emocionalmente seguros, nos quais os estudantes se sintam reconhecidos e pertencentes. Freire (1996) contribui para essa reflexão ao afirmar que a educação é um ato de humanização, fundamentado no diálogo, no respeito e

na valorização da dignidade dos sujeitos. Assim, práticas pedagógicas sensíveis às dimensões afetivas fortalecem o engajamento discente e favorecem aprendizagens mais consistentes.

O desenvolvimento das competências socioemocionais, nessa perspectiva, não se apresenta como dimensão paralela ao currículo, mas como parte constitutiva da prática educativa. Delors (2000), ao propor os quatro pilares da educação, destaca que aprender a conviver e aprender a ser são dimensões indissociáveis do aprender a conhecer. Nesta perspectiva, as ações educativas fundamentadas na experiência e na interação social contribuem para a formação de sujeitos mais autônomos, cooperativos e eticamente comprometidos com a coletividade.

Nessa mesma direção, ao considerar as dimensões socioemocionais da aprendizagem, torna-se necessário problematizar o próprio currículo, compreendido como espaço no qual essas dimensões se concretizam. Arroyo (2011) e Candau (2012) alertam que currículos descontextualizados tendem a invisibilizar saberes, culturas e experiências dos estudantes, comprometendo o direito à aprendizagem. De acordo com esses autores, o currículo é percebido como construção histórica, cultural e política, que se materializa nas escolhas pedagógicas cotidianas e pode tanto ampliar quanto restringir possibilidades formativas.

A interdisciplinaridade emerge, nesse contexto, não como estratégia metodológica pontual, mas como postura epistemológica diante do conhecimento. Fazenda (2011) defende que a interdisciplinaridade pressupõe diálogo entre áreas, abertura à complexidade e superação da fragmentação dos saberes. Nesta linha as práticas pedagógicas interdisciplinares favorecem aprendizagens mais integradas, possibilitando que os estudantes relacionem diferentes campos do saber e compreendam a realidade em sua complexidade. Essa perspectiva amplia as exigências colocadas ao trabalho docente, especialmente no que se refere à formação e à reflexão crítica sobre a prática.

A inclusão atravessa todas essas dimensões e precisa ser compreendida como princípio ético e político da educação. Arroyo (2011) problematiza a noção de igualdade abstrata ao defender que educar implica reconhecer as desigualdades históricas e sociais que marcam os sujeitos. Freire (1987) reforça que não há educação neutra, pois, toda prática educativa expressa uma tomada de posição.

Este debate reafirma que as práticas pedagógicas inclusivas envolvem reconhecimento, participação e valorização das trajetórias dos estudantes. É a partir desses fundamentos que se torna possível analisar práticas pedagógicas concretas, como as visitas monitoradas de estudo, foco da discussão apresentada na seção seguinte.

3.2 O papel docente no processo de aprendizagem dinâmico e participativo

No que se refere à formação docente a efetivação desses fundamentos depende de processos formativos contínuos e contextualizados. Tardif (2014) destaca que os saberes docentes se constroem na articulação entre conhecimentos acadêmicos, saberes da experiência e reflexão sobre a prática. Sacristán (2000) complementa essa análise ao afirmar que propostas pedagógicas inovadoras exigem condições institucionais adequadas, coerência entre discurso e prática e valorização do trabalho docente.

A mediação pedagógica constitui um dos elementos centrais no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo quando se considera a necessidade de superar práticas transmissivas e promover experiências formativas mais significativas. Nesse contexto, o papel do professor ultrapassa a função de transmissor de conteúdos e passa a envolver a organização de situações de aprendizagem que favoreçam a participação ativa dos estudantes. Para Freire (1996), ensinar exige uma postura dialógica, na qual educador e educando constroem o conhecimento em um processo de troca e problematização da realidade.

Essa perspectiva reforça a ideia de que o conhecimento não se estabelece de forma unilateral, mas se desenvolve a partir de interações que valorizam a experiência e a reflexão crítica. Assim, as práticas pedagógicas mediadas pelo diálogo tornam-se fundamentais para a construção de aprendizagens que ultrapassam a memorização e se aproximam da compreensão significativa dos conteúdos trabalhados.

Ao discutir o papel da mediação docente, a teoria histórico cultural contribui para compreender a aprendizagem como um fenômeno socialmente construído. Vygotsky (1998) destaca que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio das interações estabelecidas entre os sujeitos e o meio sociocultural no qual estão inseridos. Nesse sentido, o professor assume a função de mediador que organiza experiências educativas capazes de favorecer o avanço dos estudantes em direção a níveis mais complexos de compreensão.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito desenvolvido por Lev Vygotsky (1998), refere-se ao intervalo entre aquilo que o estudante já é capaz de realizar de forma independente e o que pode alcançar com o auxílio de um mediador mais experiente. Nessa perspectiva, o aprendizado ocorre quando o sujeito é desafiado a realizar tarefas que extrapolam seu nível atual de desenvolvimento, tornando-se possíveis por meio da mediação pedagógica. Assim, a atuação docente favorece a ampliação das capacidades cognitivas e o desenvolvimento progressivo da autonomia.

A perspectiva freireana também contribui significativamente para a compreensão da mediação pedagógica ao enfatizar a importância da problematização da realidade como

princípio educativo. Para Freire (1996), a educação deve possibilitar que os sujeitos desenvolvam uma postura crítica diante do mundo, compreendendo-se como protagonistas na construção do conhecimento.

Nesse sentido, o professor precisa organizar práticas pedagógicas que estimulem a curiosidade epistemológica dos estudantes, favorecendo a investigação, o questionamento e a reflexão. Essa postura rompe com modelos tradicionais de ensino baseados na transmissão de conteúdos e fortalece a construção de aprendizagens que dialogam com as experiências concretas dos educandos. Assim, a mediação docente passa a ser entendida como um processo que envolve escuta, diálogo e intencionalidade pedagógica.

No campo das discussões contemporâneas sobre educação, Moran (2015) ressalta que o papel do professor na atualidade está diretamente relacionado à capacidade de orientar processos de aprendizagem mais dinâmicos e participativos. Para o autor, as transformações sociais e tecnológicas exigem que a escola desenvolva metodologias que favoreçam a autonomia dos estudantes e estimulem o desenvolvimento de competências críticas e criativas.

Nesse cenário, a mediação pedagógica é ainda mais relevante, pois cabe ao docente selecionar estratégias didáticas que possibilitem experiências de aprendizagem significativas. Moran (2015) argumenta que a aprendizagem ocorre de maneira mais efetiva quando os estudantes participam ativamente do processo educativo, explorando diferentes formas de investigação e construção do conhecimento.

As discussões propostas por Bacich e Moran (2018) reforçam a importância da mediação pedagógica ao abordar as potencialidades das metodologias ativas no contexto educacional. Segundo os autores, essas abordagens metodológicas buscam colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem, promovendo maior engajamento e participação nas atividades propostas. Entretanto, essa centralidade do estudante não elimina a relevância da atuação docente, pelo contrário, exige um planejamento pedagógico ainda mais cuidadoso.

O professor passa a atuar como orientador das experiências de aprendizagem, organizando situações que incentivem a investigação, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento. Dessa forma, a mediação docente torna-se um elemento estruturante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

A reflexão sobre práticas pedagógicas também pode ser ampliada a partir das contribuições de Dewey (1979), que enfatiza a importância da experiência no processo educativo. Para o autor, aprender envolve estabelecer relações entre teoria e prática, permitindo que os estudantes compreendam os conhecimentos de maneira contextualizada.

A educação baseada na experiência favorece o desenvolvimento da autonomia

intelectual e estimula a participação ativa dos estudantes nas atividades propostas. Nesse sentido, o papel do professor consiste em organizar situações de aprendizagem que possibilitem a investigação e a experimentação, criando oportunidades para que os estudantes relacionem os conteúdos escolares com situações concretas da realidade.

A articulação entre experiência, reflexão e mediação pedagógica evidencia que o processo de aprendizagem se torna mais significativo quando os estudantes participam ativamente da construção do conhecimento. Freire (1996) destaca que a prática educativa precisa considerar os saberes prévios dos educandos, valorizando suas vivências e conhecimentos construídos ao longo da vida.

Ao reconhecer esses saberes, o professor cria condições para que o aprendizado se desenvolva de maneira mais contextualizada e significativa. Esse movimento pedagógico contribui para fortalecer a autonomia dos estudantes e ampliar suas possibilidades de participação no processo educativo.

Nesse sentido, a mediação pedagógica também envolve a capacidade do professor de promover ambientes de aprendizagem que estimulem o diálogo e a colaboração entre os estudantes. Vygotsky (1998) ressalta que o conhecimento se desenvolve nas interações sociais, sendo construído coletivamente a partir da troca de experiências e perspectivas.

Assim, as práticas pedagógicas que favorecem o trabalho colaborativo contribuem para ampliar as possibilidades de aprendizagem, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades de comunicação, argumentação e cooperação. Essas competências são fundamentais para a formação de sujeitos críticos e participativos na sociedade contemporânea.

As contribuições de Moran (2015) e Bacich e Moran (2018) também destacam que as práticas pedagógicas inovadoras demandam uma postura reflexiva por parte do professor. A organização de estratégias de ensino que valorizem a participação ativa dos estudantes requer planejamento, acompanhamento e avaliação constantes. Nesse processo, o docente precisa analisar continuamente os resultados das atividades propostas, buscando aprimorar suas práticas pedagógicas e responder às necessidades de aprendizagem dos estudantes. Essa postura investigativa contribui para fortalecer o desenvolvimento profissional docente e ampliar a qualidade das experiências educativas oferecidas na escola.

Dessa forma, compreender as práticas pedagógicas a partir da mediação docente implica reconhecer que o processo de ensino e aprendizagem envolve múltiplas dimensões, que incluem interação, diálogo, experiência e reflexão. As contribuições de autores como Freire (1996), Vygotsky (1998), Dewey (1979), Moran (2015) e Bacich e Moran (2018) evidenciam que a aprendizagem se torna mais significativa quando os estudantes participam ativamente da

construção do conhecimento.

Nesse contexto, pensar em estratégias pedagógicas que ampliem as possibilidades de aprendizagem para além das práticas tradicionais, incorporando metodologias que estimulem a participação e o protagonismo dos estudantes. É nesse cenário que se inserem as metodologias ativas, tema que será aprofundado na seção seguinte, na qual se discutem suas contribuições para o processo de aprendizagem.

3.3 As Metodologias Ativas no processo de aprendizagem dinâmico e participativo

Diante das reflexões apresentadas sobre a mediação pedagógica e o papel do professor na organização de práticas educativas significativas, é necessário compreender de que maneira essas concepções podem se materializar no cotidiano escolar por meio de estratégias didáticas que favoreçam a participação ativa dos estudantes.

A perspectiva defendida por Freire (1996) enfatiza que o processo educativo deve ser dialógico, problematizador e capaz de estimular a autonomia intelectual dos educandos, superando práticas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdo. Nessa mesma direção, Moran (2015) argumenta que a educação contemporânea demanda metodologias que promovam maior envolvimento dos estudantes na construção do conhecimento, favorecendo experiências de aprendizagem mais dinâmicas e contextualizadas.

Ao discutir práticas pedagógicas fundamentadas na experiência, na interação e na participação ativa dos estudantes, torna-se necessário considerar também as contribuições das metodologias ativas para a organização do processo de ensino e aprendizagem. Essas metodologias partem do princípio de que o estudante aprende de forma mais significativa quando participa ativamente da construção do conhecimento, assumindo um papel mais protagonista no processo educativo. Bacich e Moran (2018) destacam que as metodologias ativas representam possibilidades pedagógicas relevantes para reorganizar o processo de ensino, uma vez que colocam o estudante no centro das experiências formativas e incentivam o desenvolvimento de competências críticas, investigativas e colaborativas.

Os autores destacam que as metodologias ativas buscam promover maior envolvimento dos estudantes por meio de estratégias que estimulam a investigação, a resolução de problemas, o trabalho colaborativo e a reflexão crítica. Nesse contexto, o professor deixa de ocupar exclusivamente a posição de transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador do processo de aprendizagem, organizando situações didáticas que favoreçam a participação e o desenvolvimento da autonomia discente. Essa perspectiva dialoga com os fundamentos apresentados por Dewey (1979) e Vigotsky (1998), ao reconhecer que a aprendizagem se

fortalece quando os estudantes participam de experiências significativas e socialmente mediadas.

Nessa direção, Bacich e Moran (2018) ressalta que práticas pedagógicas que articulam diferentes espaços de aprendizagem contribuem para tornar o ensino mais significativo, pois permitem que os estudantes relacionem os conhecimentos escolares com situações concretas da realidade. Ao ampliar os contextos educativos para além da sala de aula, essas práticas possibilitam novas formas de interação com o conhecimento, favorecendo processos investigativos e reflexivos. Assim, experiências educativas que envolvem observação, problematização e diálogo com diferentes contextos sociais podem potencializar a aprendizagem ao aproximar teoria e prática.

Essa compreensão contribui para fortalecer o debate sobre práticas pedagógicas que valorizam a participação dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento. Conforme afirmam Bacich e Moran (2018), a aprendizagem torna-se mais significativa quando os estudantes têm oportunidade de investigar, discutir e refletir sobre os conteúdos estudados, desenvolvendo competências cognitivas, sociais e emocionais. Nesse sentido, práticas pedagógicas que favorecem a participação ativa dos estudantes também contribuem para o desenvolvimento de competências como colaboração, autonomia, responsabilidade e pensamento crítico.

Além disso, ao dialogar com a perspectiva das metodologias ativas, amplia-se a compreensão do papel do professor como organizador de experiências educativas intencionalmente planejadas. O trabalho docente envolve não apenas a seleção de conteúdos, mas também a criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam a participação, o diálogo e a construção de sentidos. Assim, o planejamento pedagógico assume papel central na organização das atividades, pois é por meio dele que se estabelecem as relações entre objetivos de aprendizagem, estratégias didáticas e contextos educativos.

Ao considerar as contribuições desses autores, observa-se que a mediação docente e o protagonismo discente constituem elementos fundamentais para a construção de práticas educativas mais significativas. Nesse contexto, é pertinente aprofundar a discussão sobre as metodologias ativas e suas contribuições para o processo de aprendizagem.

3.4 As visitas monitoradas como estratégia pedagógica e seus desafios

À luz dos fundamentos discutidos, as visitas monitoradas de estudo são compreendidas, neste trabalho, como práticas pedagógicas que ampliam os espaços de aprendizagem e favorecem a articulação entre conhecimento escolar e realidade social. Nessa perspectiva,

configuram-se como uma metodologia ativa, na medida em que mobilizam a participação dos estudantes, a problematização da realidade e a construção significativa do conhecimento.

No campo educacional, diferentes práticas pedagógicas que envolvem a realização de atividades fora da sala de aula são frequentemente mencionadas na literatura, entre elas a visita monitorada de estudo, a aula de campo e a visita técnica. Embora essas estratégias compartilhem a característica de ampliar os espaços de aprendizagem para além do ambiente escolar, apresentam finalidades pedagógicas e formas de organização distintas, o que torna importante explicitar suas especificidades no contexto das práticas educativas.

As visitas monitoradas de estudo configuram-se como estratégias pedagógicas que ampliam as possibilidades de aprendizagem ao deslocar o processo educativo para além dos limites físicos da sala de aula. Ao possibilitar o contato direto dos estudantes com diferentes espaços sociais, culturais e científicos, essas práticas favorecem a construção de conhecimentos mais contextualizados e significativos (Marandino, 2005; Jacobucci, 2008).

Nessa perspectiva, o aprendizado deixa de ser compreendido apenas como assimilação de conteúdos e passa a envolver processos de observação, investigação e reflexão sobre a realidade. Conforme destaca Dewey (1979), a experiência constitui elemento central no processo educativo, pois é por meio dela que os sujeitos estabelecem relações entre conhecimentos teóricos e situações concretas vivenciadas no cotidiano.

As visitas monitoradas inserem-se no âmbito da educação não formal, caracterizando-se como práticas pedagógicas planejadas que possibilitam a ampliação e a contextualização dos conhecimentos escolares por meio da interação dos estudantes com diferentes espaços culturais, científicos e sociais (Gohn, 2006; Trilla, 2008). Nessas experiências, a mediação pedagógica desempenha papel central, pois orienta a observação, estimula questionamentos e favorece a reflexão sobre os fenômenos observados.

Dewey (1979), destaca que o contato direto com diferentes contextos sociais e culturais possibilita a construção de conhecimentos mais significativos, desde que a atividade esteja articulada a objetivos pedagógicos claros e mediada de forma intencional pelo professor.

A aula de campo, por sua vez, apresenta características investigativas e está frequentemente associada ao estudo de fenômenos naturais, históricos ou sociais diretamente no ambiente em que ocorrem. Essa estratégia é amplamente utilizada em áreas como Geografia, Ciências e Biologia, pois permite que os estudantes observem e analisem fenômenos em seus contextos reais (Callai, 2005). Segundo Freire (1996) e Dewey (1979), que discutem a investigação como princípio educativo, a aula de campo favorece o desenvolvimento da observação científica, da análise de dados e da construção de explicações fundamentadas sobre

a realidade estudada, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico e investigativo dos estudantes.

Já a visita técnica apresenta uma finalidade mais específica e está relacionada à aproximação entre o processo educativo e o mundo do trabalho ou da produção de conhecimento especializado. Esse tipo de prática é comum em cursos técnicos e profissionais, nos quais os estudantes visitam empresas, laboratórios ou instituições especializadas para conhecer processos produtivos, tecnologias ou práticas profissionais. Nesse sentido, as visitas técnicas contribuem para a articulação entre conhecimentos teóricos e práticas profissionais, possibilitando aos estudantes compreender de forma mais concreta os campos de atuação profissional contribuindo para a articulação entre teoria e prática no processo formativo, especialmente no contexto da educação profissional (Frigotto, 2005; Ramos, 2008).

Embora apresentem diferenças em relação aos seus objetivos e formas de organização, essas três estratégias pedagógicas compartilham o potencial de ampliar os processos de aprendizagem ao promover experiências educativas em contextos reais. Entretanto, no âmbito deste estudo, o foco recai sobre as visitas monitoradas de estudo, compreendidas como práticas pedagógicas que articulam experiência, mediação docente e reflexão crítica, contribuindo para a construção de aprendizagens mais contextualizadas e significativas no contexto escolar.

As visitas monitoradas favorecem aprendizagens contextualizadas ao permitir que os estudantes observem, questionem e reflitam sobre diferentes espaços sociais e culturais (Apêndice D) como museus, centros culturais, bibliotecas, parques históricos e naturais, comunidades tradicionais, exposições artísticas e instituições científicas. Dewey (1979) afirma que a experiência educativa se fortalece quando o sujeito participa ativamente do processo de aprendizagem. Dialogando com essa perspectiva, essas práticas ampliam o interesse e o envolvimento discente quando orientadas por objetivos pedagógicos claros e articuladas ao currículo.

A potência formativa dessas práticas não se realiza de forma espontânea. Sob a perspectiva vigotskiana, a aprendizagem se intensifica em contextos socialmente significativos, nos quais o professor organiza as interações e problematiza a experiência vivida. Vygotsky (1998) destaca que o desenvolvimento cognitivo ocorre mediado pelas relações sociais e culturais. Assim, a atuação docente durante as visitas monitoradas é fundamental para transformar a vivência em aprendizagem reflexiva, evitando que a atividade se restrinja à observação passiva.

As visitas monitoradas também se apresentam como espaços fecundos para o desenvolvimento das competências socioemocionais. Ao favorecerem a cooperação, a empatia,

a autonomia e o respeito às diferenças, essas práticas contribuem para a formação integral dos estudantes. Delors (2000) e Freire (1996) convergem ao afirmarem que a educação deve promover relações pautadas no diálogo, no respeito e na responsabilidade social, elementos essenciais para a convivência democrática.

A implementação de práticas pedagógicas diferenciadas também evidencia desafios relacionados às condições institucionais e à formação docente. A realização de propostas educativas que ultrapassam os limites da aula tradicional requer planejamento pedagógico consistente, articulação com os objetivos de aprendizagem e apoio da gestão escolar para sua efetivação no cotidiano da escola.

Nesse sentido, Sacristán (2000) ressalta que a organização do trabalho pedagógico depende de condições institucionais que garantam coerência entre as práticas desenvolvidas pelos professores e o projeto educativo da instituição. Para o autor, propostas inovadoras demandam não apenas iniciativa individual do docente, mas também integração com o Projeto Político-Pedagógico da escola, além de espaços de planejamento coletivo que favoreçam a construção de práticas pedagógicas mais articuladas e significativas.

Além das condições institucionais, a formação docente, como já apresentada, constitui elemento fundamental para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que ampliem as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são construídos ao longo da trajetória profissional e se desenvolvem a partir da articulação entre conhecimentos teóricos, experiências práticas e reflexão crítica sobre o próprio fazer pedagógico.

Nesse sentido, o autor enfatiza que a profissionalidade docente envolve um processo contínuo de análise e reconstrução das práticas educativas, especialmente em contextos que exigem novas formas de organização do ensino. Assim, a implementação de propostas pedagógicas inovadoras requer não apenas condições estruturais e institucionais adequadas, mas também investimento em processos formativos que possibilitem aos professores ampliar seus repertórios pedagógicos e desenvolver práticas mais reflexivas e contextualizadas.

Esses desafios institucionais ganham maior complexidade quando analisados à luz do princípio da inclusão e da equidade educacional. Arroyo (2011) chama atenção para as desigualdades que atravessam o cotidiano escolar, ressaltando que práticas pedagógicas diferenciadas podem tanto ampliar quanto restringir o direito à aprendizagem. Quando planejadas de forma crítica e sensível às diferentes realidades sociais, culturais e cognitivas dos estudantes, tais práticas podem ampliar as possibilidades de aprendizagem, pois reconhecem a diversidade presente na sala de aula e buscam criar estratégias que favoreçam a participação de

todos.

Entretanto, quando são utilizadas de maneira superficial, sem reflexão sobre as condições concretas dos estudantes ou quando acabam rotulando e segregando determinados grupos, essas mesmas práticas podem restringir oportunidades, reforçando desigualdades já existentes no contexto escolar. Nessa perspectiva, Freire (1987) compreende que ações educativas comprometidas com a justiça social devem garantir condições efetivas de participação para todos os estudantes, promovendo uma educação que valorize o diálogo, o respeito às diferenças e a construção coletiva do conhecimento, de modo que a escola se torne um espaço verdadeiramente democrático e inclusivo.

Dessa forma, as visitas monitoradas são analisadas neste estudo como práticas pedagógicas complexas, atravessadas por potencialidades e limites. Ao articular experiência, mediação pedagógica, currículo, formação docente e inclusão, sua contribuição formativa depende da intencionalidade pedagógica, do compromisso ético do professor e das condições institucionais que sustentam o trabalho educativo.

As potencialidades e limites das visitas monitoradas identificados na literatura. São sintetizados no Quadro 1.

Quadro 1 - Potencialidades e limites das visitas monitoradas como prática pedagógica

Dimensão analisada	Potencialidades pedagógicas	Limites e desafios
Aprendizagem experiencial	Construção do conhecimento a partir da experiência concreta, favorecendo a relação entre teoria e prática (Dewey, 1979).	Pode tornar-se atividade pontual quando não articulada aos objetivos de aprendizagem.
Mediação pedagógica	Interação social, problematização e diálogo entre professor e estudantes (Vygotsky, 1998; Freire, 1996).	Ausência de mediação pode gerar observação superficial.
Aprendizagem contextualizada	Aproxima escola e realidade social, ampliando o engajamento dos estudantes.	Requer articulação com o currículo.
Formação integral	Desenvolvimento de competências socioemocionais (Delors, 2000).	Necessidade de garantir participação de todos.
Organização institucional	Amplia espaços educativos e favorece interdisciplinaridade.	Depende de apoio institucional (Sacristán, 2000).
Formação docente	Estimula reflexão sobre estratégias pedagógicas.	Requer formação continuada (Tardif, 2014).
Inclusão e equidade	Amplia oportunidades de aprendizagem (Arroyo, 2011).	Pode reproduzir desigualdades se não houver planejamento inclusivo.

Fonte: Elaborado pela autora (2025) com base nos autores: Dewey, (1979); Vygotsky, (1998); Freire (1996); Delors (2000); Arroyo (2011); Sacristán (2000); Tardif (2014).

A síntese apresentada evidencia que as visitas monitoradas não constituem, por si mesmas, uma garantia de aprendizagem significativa. Sua efetividade depende da articulação entre planejamento pedagógico, mediação docente, condições institucionais e compromisso com a inclusão educacional. Assim, quando orientadas por objetivos formativos claros e integradas ao currículo escolar, essas práticas podem contribuir para ampliar as possibilidades de aprendizagem e fortalecer processos educativos mais contextualizados e participativos.

As contribuições teóricas discutidas permitem compreender que as visitas monitoradas se fundamentam em princípios pedagógicos relacionados à aprendizagem pela experiência, à mediação docente, à participação ativa dos estudantes e à contextualização do conhecimento. Esses princípios indicam que tais práticas não devem ser compreendidas como atividades eventuais ou meramente recreativas, mas como estratégias educativas intencionalmente planejadas e articuladas aos objetivos formativos do currículo escolar.

Nessa perspectiva, a aprendizagem se fortalece quando os estudantes se envolvem em situações concretas que possibilitam observar, questionar e refletir sobre diferentes contextos sociais e culturais, conforme destaca Dewey (1979) ao defender a centralidade da experiência no processo educativo. Paralelamente, a atuação do professor assume papel fundamental ao orientar esse processo, estimulando o diálogo e favorecendo a construção coletiva do conhecimento, aspecto enfatizado por Vygotsky (1998) ao compreender a aprendizagem como um fenômeno social mediado pelas interações.

Além disso, a participação ativa dos estudantes nas diferentes etapas da experiência educativa contribui para o desenvolvimento de uma aprendizagem crítica e significativa, baseada no diálogo e na problematização da realidade, conforme propõe Freire (1996). Dessa forma, as visitas monitoradas podem constituir espaços educativos que ampliam as possibilidades de interação entre os conhecimentos escolares e a realidade vivida pelos estudantes, favorecendo processos de aprendizagem mais contextualizados e reflexivos.

As visitas monitoradas também favorecem processos de interação, diálogo e construção coletiva do conhecimento, fortalecendo a dimensão formativa da escola. Contudo, apresentam limites que precisam ser considerados, como a falta de planejamento pedagógico consistente, a ausência de formação específica para os professores realizarem mediações qualificadas, restrições institucionais e logísticas, bem como o risco de que a atividade se reduza a um momento meramente recreativo, sem articulação efetiva com os objetivos educacionais. Dessa forma, o potencial educativo dessas experiências depende fundamentalmente da forma como são planejadas, mediadas e integradas ao projeto pedagógico da escola.

Compreender as visitas monitoradas como práticas pedagógicas exige reconhecê-las

como experiências educativas que envolvem intencionalidade pedagógica, mediação docente e participação ativa dos estudantes. Quando planejadas de forma articulada ao currículo e fundamentadas em princípios pedagógicos que valorizam a experiência, a interação e o protagonismo discente, essas práticas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de aprendizagens mais contextualizadas e para a formação integral dos estudantes.

Considerando as diferentes dimensões pedagógicas envolvidas na organização das visitas monitoradas, é possível compreender que sua efetividade depende de um processo estruturado que envolve momentos de preparação, vivência e sistematização da experiência educativa. As etapas no processo de aprendizagem, são apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 - Etapas pedagógicas das visitas monitoradas no processo de aprendizagem.

Etapas da visita monitorada	Características pedagógicas	Contribuições para a aprendizagem
Preparação pedagógica	Envolve o planejamento da atividade pelo professor, a definição dos objetivos de aprendizagem, a contextualização do tema e a mobilização de conhecimentos prévios dos estudantes. Nesse momento também podem ser elaboradas perguntas investigativas, roteiros de observação e atividades preparatórias.	Favorece a ativação dos conhecimentos prévios e orienta o olhar investigativo dos estudantes, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa (Ausubel, 2003; Libâneo, 2013).
Vivência da experiência educativa	Corresponde ao momento da realização da visita monitorada, no qual os estudantes entram em contato direto com o espaço educativo. Durante essa etapa, o professor atua como mediador, incentivando a observação, o diálogo, o registro de informações e a problematização da realidade observada	Possibilita a aprendizagem pela experiência, ampliando as interações sociais e promovendo a construção coletiva do conhecimento (Dewey, 1979; Vygotsky, 1998).
Sistematização e reflexão	Refere-se às atividades realizadas após a visita, como discussões, produção de registros escritos, elaboração de relatórios, debates e outras estratégias que permitam organizar e interpretar as experiências vivenciadas.	Contribui para consolidar a aprendizagem, favorecendo a reflexão crítica e a construção de novos sentidos sobre os conhecimentos explorados (Freire, 1996).

Fonte: Ausubel, (2003); Libâneo, (2013); Dewey, (1979); Vygotsky, (1998); Freire, (1996). Elaborado pela autora (2026).

A organização dessas etapas evidencia que as visitas monitoradas não se restringem ao momento da experiência fora da sala de aula, mas integram um processo pedagógico mais amplo que envolve planejamento, mediação docente e reflexão crítica sobre os conhecimentos construídos. Nesse sentido, tais práticas demandam intencionalidade pedagógica e articulação

com os objetivos formativos do currículo, de modo que a experiência vivenciada pelos estudantes seja compreendida como parte integrante do processo de aprendizagem.

Quando estruturadas de forma planejada e mediadas pelo professor, as visitas monitoradas podem favorecer a construção de aprendizagens mais contextualizadas, permitindo que os estudantes estabeleçam relações entre os conteúdos escolares e diferentes dimensões da realidade social, cultural e científica. Ao mesmo tempo, essas experiências ampliam as oportunidades de interação, investigação e diálogo, elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Entretanto, como evidenciado ao longo da discussão, o potencial formativo dessas práticas não se realiza de maneira automática. Sua efetividade depende de condições institucionais adequadas, de processos de formação docente que favoreçam a reflexão sobre a prática pedagógica e de um planejamento que assegure a participação de todos os estudantes, respeitando os princípios da inclusão e da equidade educacional.

Os objetivos pedagógicos das visitas monitoradas extrapolam a mera exposição a novos ambientes. Trata-se de práticas que buscam consolidar aprendizagens significativas, estimular o protagonismo estudantil, valorizar o território e os saberes locais, fomentar o trabalho colaborativo e contribuir para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Nesse sentido, essas ações dialogam com os princípios das metodologias ativas e da educação por projetos, que compreendem o estudante como sujeito central no processo de construção do conhecimento, em consonância com as proposições de Moran (2015).

Além de contribuírem para a aprendizagem de conteúdos curriculares, as visitas monitoradas mostram-se relevantes para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como o trabalho em grupo, o respeito às diferenças, a empatia e a capacidade de dialogar com realidades diversas. Em contextos marcados pela forte relação entre campo e cidade, como o de Águia Branca, essas práticas possibilitam aos estudantes ampliar sua leitura de mundo, relacionando saberes escolares às experiências cotidianas.

Outro aspecto importante refere-se ao papel da escuta pedagógica no desenvolvimento dessas práticas. Ao considerar as percepções, dúvidas e interpretações dos estudantes durante e após as visitas, o professor amplia as possibilidades de construção coletiva do conhecimento. A escuta, nesse contexto, não se configura como atitude passiva, mas como estratégia pedagógica que orienta intervenções mais contextualizadas e sensíveis às necessidades formativas dos educandos.

Além disso, as visitas monitoradas favorecem o reconhecimento dos estudantes como sujeitos históricos e sociais, inseridos em contextos marcados por múltiplas dimensões

culturais. Ao entrarem em contato com diferentes espaços e realidades, os estudantes ampliam sua compreensão sobre diversidade, identidade e pertencimento. Esse processo contribui para a formação de uma consciência social mais crítica, capaz de problematizar desigualdades e valorizar diferentes formas de produção de conhecimento.

A dimensão investigativa dessas práticas também merece destaque, uma vez que possibilita o desenvolvimento de habilidades relacionadas à observação, análise e interpretação da realidade. Ao serem incentivados a formular perguntas, levantar hipóteses e buscar explicações, os estudantes assumem uma postura mais ativa diante do conhecimento. Essa perspectiva fortalece o desenvolvimento do pensamento crítico e contribui para a construção de uma aprendizagem mais autônoma.

No âmbito da avaliação, as visitas monitoradas também provocam a necessidade de repensar práticas avaliativas tradicionais. Avaliar experiências dessa natureza exige considerar não apenas a assimilação de conteúdos, mas também processos como participação, reflexão, capacidade de estabelecer relações e desenvolvimento de competências socioemocionais. Dessa forma, a avaliação passa a assumir um caráter mais formativo, orientando o processo de aprendizagem e não apenas mensurando resultados.

Outro ponto a ser considerado diz respeito à articulação entre escola e comunidade. As visitas monitoradas podem fortalecer vínculos entre a instituição escolar e os espaços sociais nos quais está inserida, promovendo uma educação mais contextualizada e comprometida com a realidade local. Essa aproximação contribui para que a escola se reconheça como parte de um território educativo mais amplo, no qual diferentes saberes e experiências se entrelaçam.

Entretanto, para que essas potencialidades se concretizem, torna-se fundamental que o planejamento dessas práticas seja orientado por intencionalidade pedagógica clara e consistente. A definição de objetivos, a seleção de estratégias e a organização das etapas da atividade precisam estar articuladas ao currículo e às necessidades dos estudantes. Esse planejamento não deve ser compreendido como procedimento burocrático, mas como instrumento que orienta a ação docente e qualifica a experiência educativa.

A reflexão sobre essas práticas também evidencia a importância do trabalho coletivo entre os professores. A construção de propostas interdisciplinares, o compartilhamento de experiências e a troca de saberes contribuem para o fortalecimento das práticas pedagógicas e para a superação de abordagens fragmentadas do conhecimento. Nesse sentido, o trabalho colaborativo entre docentes configura-se como elemento fundamental para a inovação pedagógica e para a construção de experiências mais integradas.

Por fim, compreender as visitas monitoradas como práticas pedagógicas implica reconhecê-las como parte de um movimento mais amplo de ressignificação do ensino. Ao romper com modelos tradicionais centrados na transmissão de conteúdos, essas práticas apontam para a construção de uma educação mais dialógica, contextualizada e significativa. Assim, a análise contribui não apenas para compreender uma estratégia específica, mas para refletir sobre os caminhos possíveis para a construção de práticas educativas mais coerentes com as demandas da contemporaneidade.

A análise dessas experiências permite compreender como essas práticas se constituem, quais sentidos produzem no cotidiano escolar e quais limites e potencialidades apresentam, aspectos que serão aprofundados no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III

4 CAPÍTULO III: PERCORRENDO CAMINHOS NO CENÁRIO PESQUISADO

Este capítulo apresenta os caminhos metodológicos percorridos ao longo da pesquisa, bem como contextualiza o cenário empírico em que o estudo foi desenvolvido.

Parte da compreensão de que o percurso metodológico não se limita a um conjunto de procedimentos técnicos, mas expressa escolhas epistemológicas, éticas e políticas que orientam a forma de olhar, interpretar e compreender a realidade investigada. Nesse sentido, descrever os caminhos da pesquisa implica explicitar como o objeto de estudo foi construído, quais estratégias foram adotadas para a produção dos dados e de que maneira o contexto educacional e social influencia a leitura das práticas pedagógicas analisadas.

Ao “visitar a realidade”, expressão que intitula a primeira seção deste capítulo, busca evidenciar que o trabalho de campo foi concebido como um processo de aproximação crítica, no qual a pesquisadora assume uma postura reflexiva diante do contexto investigado. Essa aproximação não se deu de forma neutra ou distanciada, mas fundamentada na compreensão de que o conhecimento se constrói na interação entre pesquisador, sujeitos e contexto, exigindo sensibilidade, escuta e rigor analítico.

A caracterização do município de Águia Branca e de seu contexto educacional e social constitui etapa fundamental deste percurso, uma vez que as práticas pedagógicas não podem ser compreendidas de forma descontextualizada. Reconhecer as especificidades históricas, sociais e culturais do território permite compreender desafios como as desigualdades socioeconômicas, as limitações de infraestrutura escolar e o acesso a recursos pedagógicos, bem como potencialidades relacionadas à valorização dos saberes locais, à proximidade com a comunidade e às possibilidades de desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas, contribuindo para uma análise mais situada e consistente das ações educativas desenvolvidas.

Nesse movimento, a apresentação da escola Ana Maria Carletti Quiuqui assume centralidade, por se tratar do espaço institucional no qual a pesquisa foi realizada. Ao descrever sua organização, seu contexto e suas dinâmicas pedagógicas, buscamos compreender como as práticas educativas se configuram no interior da escola, considerando tanto as condições objetivas de funcionamento quanto as relações estabelecidas entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Ao focalizar as visitas monitoradas desenvolvidas na escola, este capítulo estabelece a transição entre a descrição do cenário pesquisado e a análise das práticas pedagógicas, objeto central deste estudo. As visitas monitoradas são compreendidas como ações educativas que

revelam concepções de ensino, aprendizagem e formação, sendo analisadas à luz dos fundamentos teóricos discutidos no Capítulo II. Assim, o percurso metodológico aqui apresentado não se configura como etapa meramente descritiva, mas como parte constitutiva da análise, orientando a leitura crítica dos dados e a construção das interpretações que serão aprofundadas no capítulo seguinte.

4.1 Visitando a realidade: procedimentos metodológicos percorridos

Ao “visitar a realidade”, o percurso metodológico é compreendido como um movimento de aproximação crítica ao campo investigado, no qual o rigor científico se articula à sensibilidade necessária para compreender as práticas pedagógicas em seu contexto de ocorrência. Dessa forma, a metodologia não se restringe a um conjunto de técnicas, mas expressa uma postura epistemológica diante do objeto de estudo. Assim, descrever os procedimentos percorridos implica evidenciar como o olhar da pesquisadora foi construído ao longo da investigação, considerando que a realidade educacional é dinâmica, complexa e atravessada por múltiplas determinações sociais, culturais e institucionais.

O trabalho de campo foi concebido como um processo relacional, no qual a produção dos dados ocorreu por meio da interação entre pesquisadora, sujeitos e contexto. Tal perspectiva reconhece que o conhecimento não é simplesmente coletado, mas construído a partir do diálogo, da observação atenta e da interpretação reflexiva das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Ao apresentar os procedimentos metodológicos, a seção evidencia a coerência entre os objetivos da pesquisa, os referenciais teóricos discutidos nos capítulos anteriores e as estratégias utilizadas para a compreensão do fenômeno investigado. Essa articulação é fundamental para garantir a consistência analítica do estudo, evitando a fragmentação entre teoria, método e análise.

Ao explicitar os caminhos metodológicos percorridos, esta seção não se limita a uma descrição técnica das etapas da pesquisa, mas procura situar o leitor no processo investigativo, tornando visíveis as escolhas realizadas e seus desdobramentos para a análise das práticas pedagógicas, em especial das visitas monitoradas de estudo. Dessa forma, o percurso metodológico apresentado constitui base fundamental para a compreensão dos dados e das interpretações que serão desenvolvidas ao longo do capítulo.

Localizada no município de Águia Branca, interior do Espírito Santo, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ana Maria Carletti Quiuqui atende majoritariamente estudantes oriundos do campo, embora esteja fisicamente situada na zona urbana da cidade.

Cerca de 80% do educando reside em áreas rurais, deslocando-se diariamente para a escola, o que confere ao ambiente escolar uma dinâmica singular, marcada pela presença da cultura campesina, dos saberes tradicionais e das especificidades do território rural.

Em um município cuja economia é fortemente baseada na cafeicultura, na pecuária, no pequeno comércio e na extração de mármore, a escola se configura não apenas como espaço de escolarização formal, mas também como instância mediadora entre distintos modos de vida, o rural e o urbano. Nesse contexto, a instituição assume papel fundamental na articulação entre os saberes construídos no cotidiano do campo e as exigências de uma formação cidadã e acadêmica contemporânea.

Compreender essa realidade é essencial para reconhecer a relevância de práticas pedagógicas que valorizem a experiência concreta dos estudantes e estabeleçam vínculos entre o conhecimento escolar e o território vivido. É nesse cenário que as visitas monitoradas de estudo (VME) emergem como uma prática pedagógica particularmente significativa, respondendo de forma sensível às especificidades do contexto educacional investigado.

Desde sua introdução na instituição, inicialmente de maneira esporádica, as visitas monitoradas foram gradualmente se consolidando como estratégia pedagógica sistemática, passando a integrar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Esse movimento revela um esforço institucional de reconhecimento da potência formativa dessa prática, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática, escola e comunidade, currículo e realidade social.

Diante disso, a caracterização do contexto no qual a pesquisa se desenvolveu não se limita a um elemento ilustrativo do percurso metodológico, mas constitui dimensão analítica fundamental para a compreensão das práticas pedagógicas investigadas. Assim, a seção seguinte dedica-se a apresentar de forma mais sistematizada o município de Águia Branca e seu contexto educacional e social, reconhecendo que as condições históricas, territoriais e culturais do município atravessam e influenciam diretamente o cotidiano escolar e as ações educativas desenvolvidas.

A construção do percurso metodológico também exigiu o reconhecimento de que a inserção no campo não ocorre de maneira imediata, mas se constitui ao longo do tempo, por meio do estabelecimento de vínculos, da construção de confiança e da compreensão progressiva das dinâmicas institucionais. Nesse sentido, a presença da pesquisadora no ambiente escolar favoreceu não apenas a coleta de dados, mas também a apreensão de aspectos sutis das práticas pedagógicas, muitas vezes não explicitados em documentos formais, mas presentes nas interações cotidianas entre os sujeitos.

Além disso, o acompanhamento das atividades escolares possibilitou compreender como as práticas pedagógicas se materializam no dia a dia da instituição, revelando tensões, limites e potencialidades que atravessam o trabalho docente. Tal aproximação permitiu observar que as ações educativas não se desenvolvem de forma linear, mas são constantemente ressignificadas a partir das condições concretas de funcionamento da escola e das demandas dos estudantes.

Outro aspecto relevante diz respeito à análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, entendido como documento orientador das práticas institucionais. A leitura desse documento permitiu identificar os princípios, objetivos e concepções pedagógicas que fundamentam o trabalho educativo, bem como compreender de que maneira as visitas monitoradas de estudo se articulam às diretrizes institucionais e ao currículo escolar.

Nesse contexto, destacam-se também os projetos pedagógicos desenvolvidos pela escola, que buscam promover a integração entre diferentes áreas do conhecimento e fortalecer a relação entre escola e comunidade. Tais projetos evidenciam uma preocupação em desenvolver metodologias que valorizem a participação ativa dos estudantes, o trabalho colaborativo e a contextualização dos conteúdos, aspectos que dialogam diretamente com as propostas das visitas monitoradas.

As metodologias adotadas no cotidiano escolar revelam um movimento de superação de práticas tradicionais centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos, abrindo espaço para abordagens mais interativas, investigativas e contextualizadas. Assim, o percurso metodológico da pesquisa permitiu compreender que as visitas monitoradas não se configuram como ações isoladas, mas integram um conjunto mais amplo de práticas pedagógicas que buscam uma aprendizagem mais significativa e conectada à realidade dos estudantes.

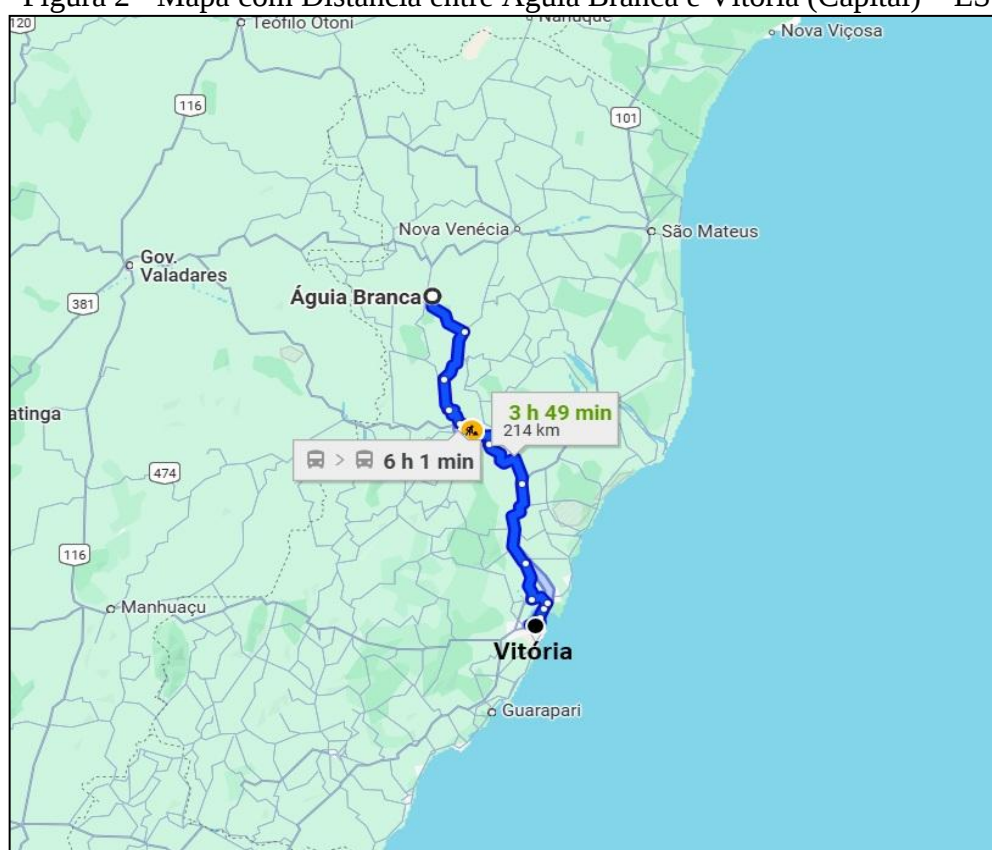
A investigação desenvolvida neste estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, orientada pela busca de compreensão das práticas pedagógicas relacionadas às Visitas Monitoradas de Estudo (VME) no contexto escolar investigado. Tal perspectiva metodológica possibilita apreender os significados atribuídos pelos sujeitos às experiências vivenciadas, considerando a complexidade e a dinamicidade do cotidiano educacional.

A condução da pesquisa exigiu a construção de um percurso metodológico que articulou diferentes procedimentos de produção de dados, compreendendo que a análise das práticas pedagógicas não pode ser reduzida a um único instrumento ou técnica. Nesse sentido, a investigação foi estruturada a partir da observação do contexto escolar, da análise de

documentos institucionais e da escuta dos sujeitos envolvidos, em um movimento que busca integrar diferentes fontes de informação e ampliar a compreensão do fenômeno estudado.

O estudo foi realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Ana Maria Carletti Quiuqui, situada no município de Águia Branca (Figura 2), Espírito Santo, espaço já caracterizado anteriormente neste capítulo. A escolha da instituição como campo empírico da pesquisa justifica-se por sua relevância no contexto educacional local e, especialmente, pela consolidação das visitas monitoradas como prática pedagógica significativa no interior da escola. Tal contexto possibilita analisar, de forma situada, as relações entre currículo, território e práticas educativas.

Figura 2 - Mapa com Distância entre Águia Branca e Vitória (Capital) – ES



Fonte: Google Maps (2025)

As visitas monitoradas de estudo desenvolvidas pela instituição contemplam diferentes espaços sociais, culturais, históricos e ambientais, selecionados em consonância com os objetivos pedagógicos definidos pelos docentes. Essas experiências configuram-se como momentos formativos que extrapolam os limites da sala de aula, favorecendo a articulação entre o conhecimento escolar e a realidade vivida pelos estudantes, aspecto central para os objetivos desta investigação.

No que se refere aos procedimentos de produção de dados, a pesquisa recorreu a múltiplos instrumentos, de modo a garantir maior abrangência e consistência analítica. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionários compostos por questões abertas e fechadas, análise de documentos institucionais, com destaque para o Projeto Político-Pedagógico (PPP), além de registros fotográficos e documentos históricos relacionados às práticas desenvolvidas pela escola. A utilização desses diferentes instrumentos possibilita a triangulação dos dados, fortalecendo a validade da análise e contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do objeto de estudo.

A definição dos participantes ocorreu por meio de amostragem intencional, considerando sua relação direta com o objeto investigado e sua participação efetiva nas Visitas Monitoradas de Estudo desenvolvidas pela instituição. Essa opção metodológica fundamenta-se na compreensão de que, em pesquisas qualitativas, a representatividade está vinculada à relevância dos sujeitos para a compreensão do fenômeno investigado, e não à quantidade de participantes. Assim, foram selecionados profissionais e estudantes que vivenciaram as ações analisadas, possibilitando a obtenção de diferentes perspectivas sobre o planejamento, a execução e as contribuições pedagógicas das visitas monitoradas. Tal escolha buscou assegurar diversidade de experiências e ampliar a compreensão da realidade estudada, preservando a coerência entre os objetivos da pesquisa e os sujeitos envolvidos.

Participaram da pesquisa 21 sujeitos, organizados em três grupos: estudantes do Ensino Médio, professores e equipe gestora. Os estudantes participantes foram selecionados entre aqueles que vivenciaram as visitas monitoradas, permitindo a compreensão de suas experiências e percepções em relação às práticas desenvolvidas. Os professores, por sua vez, contribuíram com reflexões acerca do planejamento, da execução e dos desafios envolvidos na realização das visitas, enquanto a equipe gestora possibilitou uma análise mais ampla dos aspectos organizacionais e institucionais que sustentam essa prática pedagógica.

O número de participantes esteve relacionado às características do estudo de caso e à abrangência do contexto investigado. Em pesquisas dessa natureza, é importante compreender em profundidade um fenômeno inserido em seu contexto real, privilegiando a riqueza das informações produzidas em detrimento da ampliação numérica da amostra. Dessa forma, o conjunto de participantes mostrou-se suficiente para contemplar diferentes experiências e percepções acerca das Visitas Monitoradas de Estudo, permitindo analisar o fenômeno sob múltiplos olhares.

A escolha pelo estudo de caso como estratégia metodológica mostra-se coerente com os objetivos da pesquisa, na medida em que possibilita a análise aprofundada de uma realidade

específica. Conforme Fonseca (2002), o estudo de caso permite compreender uma unidade social em sua singularidade, buscando apreender suas características essenciais e os significados construídos pelos sujeitos que dela participam. Nessa perspectiva, a pesquisa assume um caráter interpretativo, voltado à compreensão das práticas pedagógicas a partir do ponto de vista dos participantes.

A participação de diferentes segmentos da comunidade escolar permitiu analisar o objeto investigado sob perspectivas complementares. Enquanto a equipe gestora contribuiu com informações relacionadas ao planejamento institucional e à inserção das visitas monitoradas na proposta pedagógica da escola, os professores apresentaram elementos referentes ao planejamento didático, à mediação pedagógica e aos desafios vivenciados durante as atividades. Os estudantes, por sua vez, compartilharam percepções acerca das aprendizagens construídas, das experiências vivenciadas e do significado atribuído às visitas monitoradas em seu percurso formativo. Essa diversidade de sujeitos favoreceu uma compreensão mais ampla e contextualizada do fenômeno investigado.

No que tange aos aspectos éticos, a pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, sendo iniciada após sua aprovação. Todos os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos do estudo, os procedimentos adotados e a forma de utilização dos dados, formalizando sua participação por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foram garantidos o anonimato, a confidencialidade das informações e o direito de desistência a qualquer momento, assegurando o respeito aos princípios éticos que regem a pesquisa com seres humanos.

A análise dos dados foi realizada à luz dos referenciais teóricos que fundamentam este estudo, buscando estabelecer articulações entre os achados empíricos e as discussões desenvolvidas nos capítulos anteriores. Esse movimento analítico visa não apenas descrever as práticas observadas, mas interpretá-las criticamente, evidenciando seus sentidos, suas contradições e suas contribuições para o processo educativo.

4.1.1 Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados foi desenvolvida de forma articulada aos objetivos desta pesquisa e ao referencial teórico que a fundamenta, buscando compreender os significados atribuídos pelos participantes às Visitas Monitoradas de Estudo (VME) no contexto da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ana Maria Carletti Quiuqui. Em consonância com a abordagem qualitativa adotada, a interpretação dos dados privilegiou a compreensão das experiências, percepções e práticas vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa, considerando que esse tipo de

investigação busca interpretar os fenômenos em seus contextos naturais, valorizando os significados construídos pelos participantes (Lüdke; André, 2018; Minayo, 2014).

O percurso analítico teve início com a organização do corpus empírico, constituído pelas entrevistas semiestruturadas, pelos questionários, pelos documentos institucionais, pelos registros fotográficos e pelas observações realizadas durante o desenvolvimento da pesquisa. Posteriormente, foi realizada uma leitura aprofundada desse conjunto de informações, buscando identificar aproximações, recorrências, especificidades e elementos que respondessem aos objetivos propostos para a investigação. Conforme Minayo (2014), a análise qualitativa exige um movimento contínuo de leitura, interpretação e diálogo entre os dados produzidos e o referencial teórico, permitindo compreender os significados presentes nas experiências investigadas.

Na etapa seguinte, os dados foram interpretados de forma integrada, estabelecendo relações entre as evidências empíricas e os fundamentos teóricos discutidos ao longo desta dissertação. Esse movimento analítico buscou superar uma perspectiva exclusivamente descritiva, privilegiando uma interpretação crítica das práticas pedagógicas relacionadas às Visitas Monitoradas de Estudo, reconhecendo tanto suas contribuições para o processo educativo quanto os desafios presentes em sua implementação.

As categorias analíticas foram construídas ao longo desse processo interpretativo, emergindo do diálogo entre os objetivos específicos da pesquisa, o referencial teórico adotado e os aspectos recorrentes identificados no corpus empírico. Assim, as categorias constituíram eixos de interpretação que possibilitaram organizar, compreender e discutir os resultados da investigação, assegurando coerência entre os objetivos propostos, os dados produzidos e as análises desenvolvidas.

Considerando esse percurso analítico, os dados produzidos foram organizados em eixos temáticos construídos durante o processo de interpretação, buscando responder aos objetivos da pesquisa e estabelecer diálogo com os referenciais teóricos adotados. Esses eixos estruturam a análise apresentada no Capítulo IV e contemplam diferentes dimensões das Visitas Monitoradas de Estudo, compreendendo: *os processos de registro e institucionalização das práticas; a experiência imersiva e a aprendizagem significativa; as percepções docentes e a intencionalidade pedagógica; as dimensões socioemocionais da aprendizagem; a relação entre escola, território e produção de sentidos; e os olhares e percepções dos diferentes sujeitos sobre as Visitas Monitoradas de Estudo*. A organização nesses eixos possibilitou interpretar o fenômeno investigado em sua complexidade, articulando os dados empíricos aos objetivos da pesquisa e ao referencial teórico que sustenta este estudo.

4.2 Conhecendo Águia Branca e seu contexto educacional e social

A compreensão do município de Águia Branca e de seu contexto educacional e social constitui elemento central para a análise das práticas pedagógicas investigadas. Ao situar historicamente o município, problematizar suas características socioeconômicas e culturais e compreender o cenário no qual a escola está inserida, reconhecendo que o território não apenas contextualiza, mas também condiciona e produz sentidos para as ações educativas desenvolvidas no cotidiano escolar.

A constituição histórica do município de Águia Branca está diretamente relacionada aos processos migratórios que marcaram a ocupação da região, especialmente a presença de imigrantes europeus, com destaque para os poloneses. Esses grupos contribuíram significativamente para a formação cultural local, influenciando práticas sociais, religiosas e comunitárias que ainda hoje se fazem presentes no cotidiano do município.

As manifestações culturais herdadas desse processo histórico revelam-se, sobretudo, nas festas tradicionais, nas celebrações religiosas e nos eventos comunitários, que assumem papel central na vida social da população. Festividades como as comemorações juninas, as festas da cidade e as celebrações de origem polonesa constituem momentos de encontro, pertencimento e valorização da identidade local, mobilizando diferentes gerações e fortalecendo os vínculos comunitários.

No entanto, apesar da riqueza cultural presente nessas manifestações, o município enfrenta desafios relacionados à oferta de espaços de lazer voltados especialmente para o público jovem. A ausência de espaços como cinemas, centros culturais estruturados ou espaços diversificados de convivência amplia o papel de instituições como a escola e as igrejas na organização da vida social e cultural dos estudantes.

Nesse contexto, as igrejas e os eventos comunitários assumem papel significativo como espaços de encontro e convivência social, tornando-se, muitas vezes, as principais alternativas de participação para os jovens. Essa realidade evidencia a importância de instituições como a escola na ampliação de repertórios culturais e na oferta de experiências formativas que extrapolem os limites do cotidiano local.

Diante desse cenário, práticas pedagógicas que promovem a circulação dos estudantes por diferentes espaços, como as visitas monitoradas de estudo, tornam-se ainda mais relevantes. Ao possibilitar o contato com outras realidades, essas experiências contribuem para a ampliação de horizontes culturais, para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a construção de novas formas de compreender o mundo, reforçando o papel da escola como espaço de formação integral.

O município de Águia Branca está localizado na região Noroeste do estado do Espírito Santo e caracteriza-se por um perfil predominantemente rural, com forte presença da agricultura familiar, do pequeno comércio e da extração de granito como principais atividades econômicas.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), o município possui aproximadamente 9.711 habitantes, distribuídos entre a zona urbana e extensas áreas rurais, o que confere à localidade uma dinâmica social marcada pela relação constante entre o campo e a cidade.

Esse perfil socioeconômico influencia diretamente a organização da vida social e educacional do município. A economia baseada no trabalho rural e em atividades extrativas impacta a rotina das famílias, as trajetórias escolares dos estudantes e as expectativas em relação à escolarização. Nesse contexto, a escola assume papel fundamental como espaço de socialização, acesso ao conhecimento sistematizado e ampliação de horizontes culturais, especialmente para estudantes oriundos do campo.

Do ponto de vista educacional, Águia Branca conta com uma rede composta por escolas públicas municipais e estaduais, responsáveis pelo atendimento da educação básica. Assim como ocorre em muitos municípios de pequeno porte no Brasil, o contexto educacional local enfrenta desafios relacionados à limitação de recursos materiais, à escassez de equipamentos culturais e científicos e às dificuldades de acesso a processos sistemáticos de formação continuada de professores. Essas condições estruturais interferem diretamente nas possibilidades de implementação de práticas pedagógicas diversificadas e inovadoras.

Um aspecto relevante da constituição histórica e cultural do município refere-se ao processo de colonização polonesa, iniciado a partir de 1929, quando imigrantes oriundos da Polônia se estabeleceram na região. Essa colonização deixou marcas significativas nos costumes, nas tradições, na organização comunitária e nas formas de sociabilidade local, influenciando, inclusive, aspectos da vida educacional. Elementos da cultura polonesa ainda se fazem presentes no cotidiano do município, revelando a importância da memória histórica na constituição da identidade local.

As marcas desse processo histórico manifestam-se de forma significativa nas práticas culturais e nas formas de sociabilidade presentes no município. Festividades tradicionais, como as comemorações juninas, as festas locais e as celebrações de origem polonesa, constituem momentos privilegiados de encontro e fortalecimento dos vínculos comunitários, evidenciando a permanência desses elementos na vida social.

A relação entre campo e cidade constitui outro elemento central para a compreensão do contexto educacional de Águia Branca. Embora a sede do município apresente características

urbanas, grande parte da população mantém vínculos diretos com o meio rural, seja por meio do trabalho, da residência ou das tradições culturais. Essa condição híbrida produz demandas específicas para a escola, que precisa dialogar com diferentes modos de vida, tempos sociais e experiências formativas dos estudantes.

A realidade social e econômica local impacta diretamente as possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e significativas. Conforme Freire (1996), compreender o contexto em que o estudante está inserido é condição fundamental para a construção de uma prática educativa crítica, transformadora e emancipadora. Nesse sentido, reconhecer as especificidades do território, das relações sociais e das condições de vida dos estudantes constitui passo essencial para o planejamento de ações educativas que dialoguem com a realidade e promovam aprendizagens relevantes.

É nesse cenário que práticas pedagógicas como as visitas monitoradas de estudo ganham relevância, ao possibilitar a articulação entre o conhecimento escolar e o contexto vivido pelos estudantes. Ao considerar o território como espaço educativo, tais práticas ampliam as oportunidades de aprendizagem, valorizam os saberes locais e contribuem para a construção de uma educação mais conectada às experiências concretas dos sujeitos. Assim, compreender o contexto educacional e social de Águia Branca torna-se fundamental para analisar de forma consistente as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola investigada.

4.3 A escola Ana Maria Carletti Quiuqui no cenário de Águia Branca.

Inserida no contexto educacional e social do município de Águia Branca, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ana Maria Carletti Quiuqui configura-se como uma das principais instituições públicas da localidade. Sua organização e funcionamento refletem as especificidades já discutidas no item anterior, especialmente no que se refere às relações entre campo e cidade, às condições socioeconômicas da população atendida e aos desafios enfrentados pela educação pública em municípios de pequeno porte.

A instituição foi criada no ano de 1966, por meio de parceria entre a Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Espírito Santo (SEDU), o então Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Prefeitura Municipal. Inicialmente denominada Escola Águia Branca, a unidade passou posteriormente a receber o nome de Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Ana Maria Carletti Quiuqui, consolidando-se ao longo do tempo como referência educacional no território.

Atualmente, a escola atende estudantes provenientes de diferentes municípios da região, como Águia Branca, Nova Venécia, São Domingos do Norte, Barra de São Francisco e Pancas.

Com a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral, a partir de 2021, e a implementação do Novo Ensino Médio, a instituição ampliou significativamente sua abrangência, alcançando aproximadamente 40 comunidades e cerca de 500 famílias. Essa configuração reforça seu papel como espaço estratégico de formação educacional e social, extrapolando os limites do município sede.

Figura 3 - Escola Professora Ana Maria Carletti Quiuqui



Fonte: acervo da autora (2025).

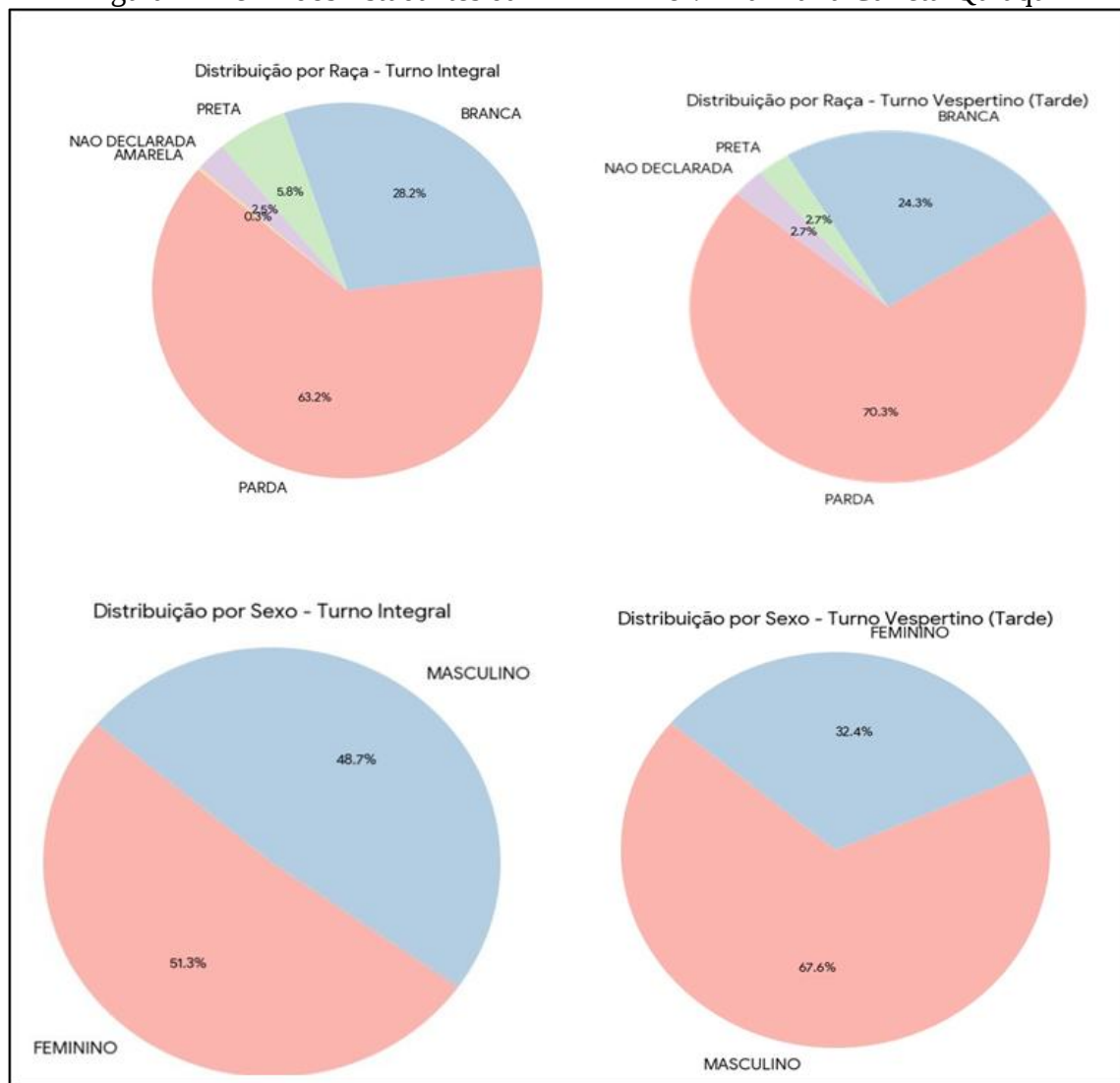
No que se refere à organização do ensino, a escola que passa por reforma ao seu espaço físico, atende estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, nas modalidades de tempo integral e parcial, além do Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA). Essa diversidade de ofertas evidencia a complexidade do trabalho pedagógico desenvolvido, exigindo práticas que dialoguem com diferentes trajetórias escolares, faixas etárias e demandas formativas, o que desafia a escola a construir propostas educativas flexíveis e contextualizadas.

No ano de 2025, a Escola Ana Maria Carletti Quiuqui contava com um total de 398 estudantes matriculados, sendo a maioria composta por alunas, o que revela uma predominância do sexo feminino no corpo discente. Aproximadamente 85,78% dos estudantes são oriundos de áreas rurais, dado que evidencia a forte vinculação da escola com as comunidades do campo e reforça a centralidade das relações campo–cidade na dinâmica escolar.

Em relação à diversidade racial, os dados fornecidos pela secretaria da escola indicam que 196 estudantes se declararam pardos, 95 brancos, 6 pretos e 101 não informaram sua raça ou cor. Essas informações, sistematizadas na figura 4, oferecem um panorama das

características socioeconômicas e culturais do corpo discente, contribuindo para a compreensão do perfil dos estudantes atendidos pela instituição e para a reflexão sobre a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas.

Figura 4 - Perfil dos Estudantes da EEEFM Prof. Ana Maria Carletti Quiuqui



Fonte: Secretaria da EEEFM Professora Ana Maria Carletti Quiuqui (2025).

O corpo docente é composto por professores efetivos e contratados, majoritariamente com formação em nível superior e especialização, sendo reduzido o número de docentes com titulação de mestrado ou doutorado, realidade recorrente em contextos interioranos. Ainda assim, observa-se entre os profissionais um movimento contínuo de busca por formação continuada, embora nem sempre existam condições objetivas como tempo disponível e oferta regular de cursos que favoreçam esse processo de forma sistemática.

No campo pedagógico, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola configura-se como documento orientador das ações educativas, expressando os princípios, objetivos e

concepções que fundamentam o trabalho desenvolvido pela instituição. O PPP evidencia o compromisso com uma educação que articule formação acadêmica e formação humana, valorizando a participação dos estudantes, o diálogo com a comunidade e a construção de aprendizagens significativas.

A escola desenvolve diversos projetos pedagógicos que buscam integrar o currículo às experiências vividas pelos estudantes, promovendo a interdisciplinaridade e o protagonismo juvenil. Tais iniciativas contemplam ações voltadas à valorização da cultura local, à educação ambiental, ao fortalecimento das relações comunitárias e à ampliação do repertório cultural dos estudantes, contribuindo para uma formação mais ampla e contextualizada.

No âmbito da gestão escolar, há o empenho em promover práticas pedagógicas que dialoguem com o currículo oficial, ao mesmo tempo em que busquem proporcionar experiências educativas mais amplas e significativas aos estudantes. É nesse contexto institucional que as visitas monitoradas de estudo se consolidam como uma das estratégias pedagógicas mais valorizadas pela comunidade escolar, por possibilitarem a articulação entre o conhecimento escolar e a realidade vivida pelos estudantes.

Ao possibilitar que os estudantes estabeleçam contato direto com diferentes espaços sociais, culturais e produtivos do território, bem como relações entre os conteúdos escolares e o contexto em que estão inseridos, tais práticas dialogam com o que Freire (1996) denomina de “leitura do mundo antes da leitura da palavra”. Nessa perspectiva, a aprendizagem é compreendida como um processo que se constrói a partir da experiência concreta, da valorização dos saberes dos sujeitos e da reflexão crítica sobre a realidade, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas e para a formação de um pensamento crítico.

No que se refere às metodologias adotadas, observa-se um movimento de incorporação de práticas que vão além do ensino tradicional, incluindo atividades investigativas, projetos interdisciplinares, aulas de campo e experiências que articulam teoria e prática. Nesse contexto, as visitas monitoradas de estudo se destacam como estratégia pedagógica relevante, por possibilitarem a ampliação dos espaços de aprendizagem e o contato direto dos estudantes com diferentes realidades.

Assim, a Escola Ana Maria Carletti Quiquí se apresenta como um espaço educativo que, mesmo diante de desafios estruturais, busca construir práticas pedagógicas coerentes com o contexto no qual está inserida. Essas condições institucionais e pedagógicas constituem o pano de fundo a partir do qual as visitas monitoradas de estudo são concebidas, organizadas e vivenciadas na escola, aspecto que será aprofundado na seção seguinte.

4.4 As visitas monitoradas na escola Ana Maria Carletti Quiuqui

Inseridas no contexto institucional descrito na seção anterior, as Visitas Monitoradas de Estudo (VME) desenvolvidas pela Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ana Maria Carletti Quiuqui evidenciam o esforço coletivo da comunidade escolar em articular teoria e prática, aproximando os conteúdos curriculares da realidade sociocultural vivenciada pelos estudantes. Essas práticas se configuram como ações pedagógicas intencionais, planejadas e mediadas pelos docentes, que buscam ampliar os espaços de aprendizagem para além dos limites físicos da sala de aula.

Nesse sentido, as visitas monitoradas inserem-se em uma perspectiva pedagógica que compreende o processo educativo como dinâmico e situado, no qual o conhecimento é construído a partir da interação entre sujeitos, saberes e contextos. Ao romper com a lógica de centralidade exclusiva da sala de aula, essas práticas ampliam as possibilidades de aprendizagem, permitindo que os estudantes estabeleçam conexões mais amplas entre o conteúdo escolar e as experiências vividas em seu cotidiano.

As visitas monitoradas realizadas ao longo dos anos revelam uma concepção de ensino que reconhece o território como espaço educativo e o estudante como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Ao promover o contato direto com diferentes contextos sociais, culturais, históricos e produtivos, essas experiências possibilitam a contextualização dos conteúdos curriculares, favorecendo a construção de sentidos e a atribuição de significado ao conhecimento escolar.

Entre as experiências desenvolvidas, destacam-se visitas a espaços culturais, ambientes naturais, instituições públicas e locais relacionados às atividades econômicas predominantes no município e na região. Tais escolhas não se dão de forma aleatória, mas dialogam com os objetivos pedagógicos definidos pelos professores, considerando as especificidades do currículo, o perfil dos estudantes e as potencialidades educativas do território. Dessa forma, as visitas monitoradas contribuem para a integração entre diferentes áreas do conhecimento, favorecendo abordagens interdisciplinares.

Essa articulação entre diferentes áreas do conhecimento evidencia a potencialidade das visitas monitoradas como prática integradora, na medida em que rompe com a fragmentação curricular e favorece a construção de uma aprendizagem mais significativa. Ao dialogar com diferentes componentes curriculares, essas experiências contribuem para que os estudantes compreendam os fenômenos de forma mais ampla e contextualizada, superando visões simplificadas da realidade.

Do ponto de vista pedagógico, as visitas monitoradas são compreendidas como momentos que extrapolam a observação passiva. Para Dewey (1979), a aprendizagem torna-se mais significativa quando os estudantes participam ativamente das experiências educativas, estabelecendo relações entre ação, reflexão e construção do conhecimento. Nessa mesma perspectiva, Freire (1996) destaca que o processo educativo deve favorecer a participação crítica dos sujeitos, permitindo que os estudantes se reconheçam como protagonistas de sua própria aprendizagem.

Nessa direção, as visitas monitoradas também se configuram como espaços de problematização da realidade, nos quais os estudantes são instigados a observar, questionar e interpretar os contextos visitados. Esse movimento favorece o desenvolvimento de uma postura investigativa, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente o mundo em que vivem e de se posicionar diante das questões sociais que os atravessam.

Assim, o envolvimento dos estudantes no planejamento, na realização e na posterior sistematização das experiências constitui elemento central para que a atividade se configure como prática formativa. Essa participação ativa favorece o desenvolvimento do protagonismo estudantil, da autonomia, da cooperação e da responsabilidade coletiva, aspectos fundamentais para a formação integral.

Além disso, a vivência dessas experiências contribui para o fortalecimento das relações interpessoais no contexto escolar, na medida em que favorece a convivência, o diálogo e a construção coletiva de conhecimentos. Ao compartilhar diferentes situações fora do ambiente tradicional da sala de aula, estudantes e professores constroem vínculos que impactam positivamente o processo educativo.

Nesse contexto, as visitas monitoradas na Escola Ana Maria Carletti Quiuqui configuram-se como práticas pedagógicas que expressam concepções de ensino comprometidas com a contextualização do conhecimento, a valorização do território e a formação integral dos estudantes. Esse processo evidencia a intencionalidade educativa presente na prática, afastando-a de uma concepção meramente recreativa ou pontual.

O planejamento das visitas envolve a definição de objetivos claros, a seleção criteriosa dos espaços a serem visitados e a articulação com os conteúdos curriculares em desenvolvimento. Tal organização exige dos professores um trabalho colaborativo e reflexivo, no qual diferentes áreas do conhecimento dialogam na construção de propostas pedagógicas integradas.

Durante a realização das visitas, a mediação docente assume papel fundamental, orientando o olhar dos estudantes, problematizando as situações observadas e incentivando a

construção de questionamentos. Nesse processo, o professor deixa de ocupar uma posição centralizadora do conhecimento, passando a atuar como mediador da aprendizagem, em consonância com perspectivas pedagógicas contemporâneas.

Após a realização das atividades, a sistematização dos conhecimentos torna-se etapa essencial, possibilitando que os estudantes reflitam sobre as experiências vivenciadas, estabeleçam relações com os conteúdos escolares e construam novos significados. Essa etapa pode ocorrer por meio de diferentes estratégias, como produção de relatórios, debates, apresentações e outras atividades que favoreçam a expressão e a reflexão crítica.

Outro aspecto relevante refere-se à ampliação do repertório cultural dos estudantes, especialmente considerando o contexto do município, que apresenta limitações em relação ao acesso a espaços diversificados de lazer e cultura. Nesse sentido, as visitas monitoradas desempenham papel significativo ao possibilitar o contato com realidades distintas, contribuindo para a formação de sujeitos mais críticos e conscientes.

Além disso, tais práticas favorecem o fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade, na medida em que aproximam os estudantes de diferentes espaços sociais e produtivos do território. Essa aproximação contribui para a valorização dos saberes locais e para o reconhecimento da importância do contexto na construção do conhecimento.

As visitas monitoradas também se configuram como espaço de desenvolvimento de competências socioemocionais, como trabalho em grupo, responsabilidade, autonomia e respeito às diferenças. Ao vivenciar situações fora do ambiente escolar tradicional, os estudantes são desafiados a lidar com novas experiências, ampliando suas formas de interação e aprendizagem.

No entanto, a realização dessas atividades não está isenta de desafios. Questões relacionadas à logística, à disponibilidade de recursos financeiros, à organização do tempo escolar e à participação das famílias podem interferir na frequência e na qualidade das visitas. Tais limitações evidenciam a necessidade de planejamento cuidadoso e de apoio institucional para a continuidade e o fortalecimento dessas práticas.

Apesar desses desafios, as visitas monitoradas consolidam-se como estratégia pedagógica relevante no contexto da escola investigada, contribuindo para a construção de uma educação mais contextualizada, significativa e alinhada às demandas dos estudantes.

Ao possibilitar que os estudantes estabeleçam contato direto com diferentes espaços sociais, culturais e produtivos do território, bem como relações entre os conteúdos escolares e o contexto em que estão inseridos, tais práticas dialogam com o que Freire (1996) denomina de “leitura do mundo antes da leitura da palavra”. Nessa perspectiva, a aprendizagem é

compreendida como um processo que se constrói a partir da experiência concreta, da valorização dos saberes dos sujeitos e da reflexão crítica sobre a realidade.

As visitas monitoradas na Escola Ana Maria Carletti Quiuqui configuram-se como práticas pedagógicas que expressam concepções de ensino comprometidas com a contextualização do conhecimento, a valorização do território e a formação integral dos estudantes. Contudo, ao considerar o conjunto de elementos que atravessam a realização dessas práticas, evidencia-se que a participação das famílias no acompanhamento das atividades escolares, incluindo as visitas monitoradas, ainda se apresenta de forma limitada.

Tal aspecto não pode ser compreendido de maneira isolada, estando relacionado às condições sociais e econômicas das famílias, às demandas do trabalho, especialmente no contexto rural, e às dificuldades de participação mais efetiva no cotidiano escolar. Nesse sentido, o fortalecimento da relação entre escola e família configura-se como um desafio e, ao mesmo tempo, como uma possibilidade de potencializar os efeitos formativos dessas experiências, constituindo elemento central para a análise desenvolvida neste estudo.

CAPÍTULO IV

5 CAPÍTULO IV: COMO SE PENSA E SE VIVE AS VISITAS MONITORADAS DE ESTUDO.

Este capítulo analisa como as visitas monitoradas são pensadas, vividas e significadas pelos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo. O foco desloca-se, portanto, da caracterização das ações para a compreensão das experiências, percepções e sentidos atribuídos às visitas monitoradas pela comunidade escolar.

As visitas monitoradas, compreendidas no capítulo anterior como práticas pedagógicas intencionais e mediadas, passam a ser analisadas, neste momento, a partir das vozes e dos registros produzidos no contexto da pesquisa. Partindo do pressuposto de que as práticas educativas não se esgotam em sua organização formal, mas se constituem nas experiências vividas, nos olhares construídos e nas interpretações elaboradas pelos sujeitos que delas participam.

Nesse sentido, este capítulo assume como eixo analítico a compreensão das visitas monitoradas enquanto experiências formativas que mobilizam dimensões cognitivas, sociais, afetivas e culturais. Ao considerar como professores, estudantes e demais participantes percebem e vivenciam essas práticas, busca-se compreender de que modo elas contribuem para a aprendizagem, para o desenvolvimento de competências socioemocionais e para a relação entre escola, território e comunidade.

A análise aqui desenvolvida fundamenta-se nos registros produzidos ao longo das visitas monitoradas, bem como nos relatos e percepções dos participantes, entendidos como elementos centrais para a interpretação do fenômeno investigado. Esses materiais permitem acessar não apenas o que foi realizado, mas como foi vivido, sentido e avaliado pelos sujeitos, conferindo densidade à análise das práticas pedagógicas.

Dessa forma, o capítulo organiza-se em três seções complementares. A primeira dedica-se à apresentação dos registros e das experiências imersivas produzidas no contexto das visitas monitoradas, evidenciando aspectos do processo vivido. Em seguida, são analisados os olhares e as percepções construídos pelos participantes acerca dessas práticas. Por fim, procede-se à análise interpretativa do que dizem os sujeitos envolvidos, articulando suas falas aos fundamentos teóricos discutidos nos capítulos anteriores, com vistas a compreender os sentidos e as implicações pedagógicas das visitas monitoradas no contexto escolar investigado.

Do ponto de vista metodológico, a análise aqui empreendida ancora-se em uma abordagem qualitativa, orientada pela interpretação dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às

experiências vividas nas visitas monitoradas. Os dados foram construídos a partir de diferentes fontes, incluindo registros das visitas, relatos docentes, percepções dos estudantes e documentos institucionais, o que possibilitou uma compreensão mais ampla e contextualizada do fenômeno investigado.

A interpretação dos dados foi conduzida por meio de um processo de análise temática, no qual se buscou identificar regularidades, recorrências e sentidos emergentes nos discursos dos participantes. A partir desse movimento analítico, foram construídas categorias que orientam a discussão apresentada neste capítulo, permitindo articular empiria e referencial teórico de forma consistente.

Nesse sentido, destacam-se como categorias analíticas centrais: (a) processos de registro e institucionalização das práticas; (b) experiência imersiva e aprendizagem significativa; (c) percepções docentes e intencionalidade pedagógica; (d) dimensões socioemocionais da aprendizagem e (e) relação escola, território e produção de sentidos. Tais categorias não foram definidas a priori, mas emergiram do diálogo entre os dados empíricos e as contribuições teóricas, configurando-se como eixos estruturantes da análise desenvolvida.

A análise apresentada neste capítulo foi organizada em seis eixos temáticos construídos a partir do diálogo entre os objetivos da pesquisa, o referencial teórico e os dados produzidos durante o trabalho de campo. Esses eixos não constituem categorias previamente definidas, mas dimensões analíticas que emergiram do processo interpretativo e possibilitaram compreender diferentes aspectos das Visitas Monitoradas de Estudo no contexto investigado.

5.1 Processos de registro e institucionalização das práticas

As visitas monitoradas desenvolvidas na escola envolvem diferentes espaços e apresentam variações ao longo dos anos, conforme o planejamento docente e as condições institucionais. No entanto, a ausência de um instrumento institucional sistematizado para o registro dessas visitas evidencia não apenas um desafio metodológico para esta pesquisa, mas também um elemento significativo para a análise das práticas pedagógicas no contexto investigado.

Tal lacuna aponta para limites na organização e no acompanhamento dessas ações no interior da escola, indicando que, embora as visitas monitoradas se consolidem como práticas relevantes, ainda carecem de processos mais estruturados de sistematização e avaliação. Nesse sentido, a necessidade de reconstruir o histórico das visitas a partir de diferentes fontes, como relatos de professores, registros informais e documentos institucionais, revela tanto o potencial dessas práticas quanto sua fragilidade em termos de institucionalização.

Os registros produzidos no contexto das visitas monitoradas de estudo constituem-se como importantes dispositivos de análise das experiências vividas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. Tais registros, elaborados por estudantes e professores, não se limitam à descrição das atividades realizadas, mas revelam dimensões subjetivas, afetivas e cognitivas que permeiam o ato de aprender.

Nessa perspectiva, compreendemos que a aprendizagem não ocorre de forma dissociada da experiência, mas é construída na relação ativa entre o sujeito e o meio. Conforme argumenta Dewey (1979), a educação se fundamenta na experiência, sendo este o ponto de partida e de chegada do processo formativo. As visitas monitoradas, ao proporcionarem o contato direto com objetos e contextos reais, favorecem a constituição de experiências educativas significativas.

5.2 Experiência imersiva e aprendizagem significativa

Os dados evidenciam que as experiências imersivas promovem maior engajamento dos estudantes, manifestado por meio de sentimentos como curiosidade, interesse e entusiasmo. Esses elementos são fundamentais para a aprendizagem, uma vez que, conforme destaca Lev Vygotsky (1998), o desenvolvimento cognitivo está intrinsecamente relacionado às interações sociais e ao contexto cultural no qual o sujeito está inserido.

Para garantir o anonimato e preservar a identidade dos participantes da pesquisa, foram utilizados códigos de identificação em substituição aos nomes ou às áreas específicas de atuação docente. Dessa forma, os professores participantes serão identificados como P1, P2, P3 e assim sucessivamente, conforme a ordem de participação na investigação. Essa estratégia busca assegurar a confidencialidade das informações produzidas, evitando qualquer possibilidade de identificação individual dos sujeitos envolvidos.

No conjunto das falas analisadas, os estudantes associam diretamente as visitas monitoradas a uma forma de aprender mais envolvente e concreta. Um dos estudantes da 2ª série em seu relato, afirma que *“me sinto mais interessado e curioso, porque parece que o conteúdo fica mais real”*, evidenciando que a experiência fora da sala de aula contribui para a concretização de conceitos anteriormente abstratos. De modo semelhante, outra estudante da 2ª série destaca que *“eu me sinto animada e mais motivada para aprender”*, reforçando a relação entre envolvimento emocional e aprendizagem.

Além disso, os estudantes reconhecem que a imersão em contextos reais favorece a compreensão dos conteúdos. De acordo, com uma estudante da 1ª série afirma que *“ver na prática como as coisas funcionam”* facilita o entendimento, enquanto outra estudante da 3ª série

aponta que “*no museu conseguimos visualizar conteúdos que antes só tínhamos visto nos livros*”. Essas falas indicam que a aprendizagem se torna mais significativa quando o estudante consegue estabelecer relações entre teoria e prática, articulando o conhecimento escolar às experiências vividas.

Outro aspecto relevante refere-se à capacidade dessas experiências de promover aprendizagens contextualizadas. Um estudante 3ª série relata que, durante uma visita a um parque ambiental, foi possível compreender melhor “*conteúdos de geografia e biologia relacionados ao meio ambiente*”, enquanto um da 1ª série destaca que, após uma visita, “*entendi melhor alguns conteúdos de física*”. Tais evidências reforçam que a imersão em espaços educativos diversificados amplia as possibilidades de compreensão dos fenômenos estudados.

Do ponto de vista docente, também se observa o reconhecimento desse potencial formativo. O professor P1 afirma que, ao observar fenômenos na prática, “*o aprendizado se torna mais significativo*”, enquanto a professora de P2 enfatiza que os estudantes aprendem melhor “*quando conseguem observar diretamente aquilo que estudamos*”. Esses relatos indicam que a experiência imersiva não apenas favorece a compreensão dos conteúdos, mas também contribui para o desenvolvimento de uma postura investigativa.

Além disso, os professores percebem impactos no engajamento dos estudantes após as visitas. Segundo o professor, os alunos “*fazem perguntas mais elaboradas sobre o que observaram*”, enquanto a professora ressalta que eles “*voltam mais motivados*” e continuam discutindo a experiência nas aulas seguintes. Esses elementos indicam que a aprendizagem ultrapassa o momento da visita, estendendo-se para outros espaços e tempos do processo educativo.

Outro fator que merece destaque diz respeito às interações sociais estabelecidas durante as experiências imersivas. Os estudantes valorizam a possibilidade de aprender em conjunto, como aponta a fala ao mencionar a importância de “*conversar com os colegas em um ambiente diferente da escola*”, e na 2ª série, ao destacar “*a convivência com os colegas*”. Essas interações contribuem para a construção coletiva do conhecimento, em consonância com a perspectiva vygotskiana.

Dessa forma, os dados analisados permitem afirmar que as experiências imersivas, ao promoverem o contato direto com diferentes contextos, potencializam o engajamento dos estudantes e favorecem a construção de aprendizagens significativas. Ao articular dimensões cognitivas, sociais e afetivas, essas práticas ampliam as possibilidades educativas e reforçam o papel das visitas monitoradas como estratégias pedagógicas capazes de qualificar o processo de ensino-aprendizagem.

5.3 Percepções docentes e intencionalidade pedagógica

A análise dos dados evidencia que as percepções docentes acerca das visitas monitoradas de estudo estão fortemente ancoradas na compreensão de sua intencionalidade pedagógica. Os relatos indicam que os professores não concebem tais práticas como atividades eventuais ou desvinculadas do currículo, mas como estratégias articuladas aos objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem.

Nesse sentido, o planejamento das visitas, parte em grande medida, da relação direta com os objetos de conhecimentos trabalhados em sala de aula. Conforme relatado pelo P1 *“normalmente eu começo relacionando a visita com algum conteúdo que estamos estudando naquele momento”*, elaborando, em seguida, *“um roteiro de observação para os alunos, com perguntas orientadoras”*. Essa fala evidencia uma preocupação com a mediação pedagógica e com a construção de um olhar investigativo por parte dos estudantes.

De forma semelhante, a professora P3 destaca que o planejamento envolve a participação dos estudantes, ao afirmar que *“costumo planejar junto com os estudantes, apresentando o objetivo da visita e discutindo o que iremos observar”*. Tal posicionamento reforça a perspectiva de uma prática pedagógica dialógica, em que os sujeitos se tornam corresponsáveis pelo processo de aprendizagem.

Outros docentes também ressaltam a necessidade de preparação prévia dos estudantes, como aponta a professora P4: *“eu planejo as visitas preparando previamente os alunos com discussões sobre o que iremos observar e propondo atividades de registro e reflexão”*. Essa prática evidencia a compreensão de que a aprendizagem não se restringe ao momento da visita, mas se constitui em um processo que envolve etapas anteriores e posteriores à experiência.

Além disso, os professores reconhecem que a intencionalidade pedagógica se materializa na definição dos objetos de conhecimento e das habilidades a serem desenvolvidas. O professor P6 afirma que busca trabalhar *“conteúdos históricos, memória social e patrimônio cultural”*, enquanto a professora P5 destaca o desenvolvimento de *“habilidades de observação, análise do espaço geográfico e compreensão das relações entre sociedade e natureza”*.

Entretanto, os dados também revelam que a efetivação dessa intencionalidade enfrenta desafios. Aspectos como limitações logísticas, falta de recursos e dificuldades organizacionais são frequentemente mencionados. Segundo o professor P1, *“muitas vezes dependemos de transporte, autorização dos responsáveis e disponibilidade de locais”*, o que pode impactar diretamente a realização das atividades. Ainda assim, os docentes reconhecem o potencial formativo das visitas, reafirmando sua importância no processo educativo.

Dessa forma, as percepções docentes indicam que a intencionalidade pedagógica

constitui elemento central na organização das visitas monitoradas, sendo responsável por orientar tanto o planejamento quanto a mediação das experiências, ainda que condicionada por fatores institucionais.

5.4 Dimensões socioemocionais da aprendizagem

As visitas monitoradas de estudo evidenciam, de maneira significativa, a mobilização de dimensões socioemocionais no processo de aprendizagem. Os dados coletados indicam que essas experiências favorecem o desenvolvimento de aspectos como interesse, motivação, curiosidade, autonomia e interação social.

No que se refere às percepções dos estudantes, os sentimentos associados às visitas são predominantemente positivos. O estudante da 2ª série afirma que *“me sinto mais interessado e curioso, porque parece que o conteúdo fica mais real”*, enquanto uma estudante também da 2ª série disse: *“eu me sinto animada e mais motivada para aprender”*. Tais falas evidenciam que o envolvimento emocional está diretamente relacionado à forma como o conhecimento é experienciado.

Além disso, os estudantes ressaltam a dimensão relacional dessas experiências. É o caso do estudante da 2ª série aponta que aprecia *“o contato com a natureza e a convivência com os colegas”*, enquanto outro estudante menciona a importância de *“conversar com os colegas em um ambiente diferente da escola”*. Essas interações contribuem para o fortalecimento de vínculos e para a construção de aprendizagens compartilhadas.

Do ponto de vista docente, também se reconhece o impacto das visitas no comportamento e no engajamento dos estudantes. O professor P3 observa que *“os estudantes ficam mais participativos nas aulas depois dessas experiências”*, enquanto a professora P2 destaca que eles *“voltam mais motivados”* e continuam discutindo a experiência nas aulas subsequentes.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade. Durante as visitas, os estudantes são convidados a observar, registrar, questionar e interpretar, assumindo um papel mais ativo no processo de aprendizagem. Essa postura é reforçada por práticas como a elaboração de registros, mencionada por diversos professores, o que contribui para a construção de uma atitude investigativa.

Dessa forma, as dimensões socioemocionais emergem como componentes fundamentais das visitas monitoradas, evidenciando que a aprendizagem não se limita à aquisição de conteúdos, mas envolve também o desenvolvimento de habilidades relacionais, afetivas e comportamentais.

5.5 Relação escola, território e produção de sentidos

A mediação pedagógica desempenha papel central na qualificação dessas experiências. A atuação do professor, enquanto mediador do conhecimento, contribui para orientar o olhar dos estudantes, problematizar a realidade observada e estabelecer relações com os conteúdos curriculares. Nesse sentido, a prática docente se aproxima da concepção de mediação defendida por Paulo Freire (1996), ao afirmar que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção.

Dessa forma, os registros analisados indicam que as visitas monitoradas, quando planejadas e mediadas intencionalmente, constituem-se como experiências formativas potentes, capazes de articular teoria e prática e promover aprendizagens contextualizadas e significativas.

Nesse contexto, a ausência de registros sistematizados também impacta a memória institucional da escola, dificultando a consolidação de práticas pedagógicas ao longo do tempo. A inexistência de um acervo organizado que documente as visitas realizadas limita não apenas a análise retrospectiva dessas ações, mas também a possibilidade de planejamento mais consistente para experiências futuras. Tal aspecto evidencia a necessidade de pensar os registros não apenas como instrumentos de pesquisa, mas como parte constitutiva da prática pedagógica.

Além disso, a fragilidade na sistematização dos registros pode influenciar diretamente a visibilidade das visitas monitoradas no interior da escola. Quando essas experiências não são devidamente documentadas, tendem a ser percebidas como eventos pontuais, desvinculados de um projeto pedagógico mais amplo. Isso pode comprometer o reconhecimento institucional de seu potencial formativo e dificultar sua inserção no planejamento curricular de forma contínua e articulada.

Por outro lado, mesmo diante dessa limitação, os registros produzidos, ainda que de forma não sistemática, revelam a riqueza das experiências vividas pelos estudantes. Anotações, fotografias, relatórios e relatos orais constituem-se como fontes importantes para compreender os processos de aprendizagem que emergem dessas práticas. Esses materiais evidenciam que a aprendizagem não se restringe ao espaço da sala de aula, mas se expande para outros contextos, nos quais o conhecimento ganha novos significados.

As experiências imersivas proporcionadas pelas visitas monitoradas também favorecem a construção de aprendizagens contextualizadas, na medida em que permitem aos estudantes estabelecer relações entre os conteúdos escolares e a realidade observada. Essa articulação contribui para a superação de uma aprendizagem fragmentada, promovendo uma compreensão mais integrada e significativa dos fenômenos estudados.

Nesse sentido, pode-se afirmar que as visitas monitoradas configuram-se como espaços

privilegiados para a construção do conhecimento, especialmente quando associadas a práticas reflexivas que incentivem os estudantes a interpretar, questionar e ressignificar as experiências vividas. Assim, mesmo diante dos desafios relacionados à sistematização dos registros, as experiências imersivas evidenciam o potencial dessas práticas como instrumentos de ampliação das possibilidades educativas.

A análise dos dados revela que as visitas monitoradas de estudo desempenham papel relevante na articulação entre escola, território e produção de sentidos, ao possibilitar o contato dos estudantes com diferentes espaços sociais, culturais e ambientais.

Os relatos dos estudantes indicam que essas experiências ampliam a compreensão da realidade. Um estudante da 2ª série destaca que, ao visitar um museu, conseguiu “*entender melhor como a cidade se formou*”, enquanto da 3ª série afirma que, em uma visita a um parque ambiental, foi possível compreender “*questões sobre preservação e impacto humano na natureza*”. Essas falas evidenciam que o conhecimento se torna mais significativo quando vinculado a contextos concretos.

Além disso, os estudantes demonstram interesse em ampliar essas experiências, sugerindo novos espaços a serem visitados, como universidades, centros de pesquisa e indústrias. Uma estudante da 2ª série, por exemplo, expressa o desejo de “*visitar uma universidade para conhecer cursos e espaços acadêmicos*”, indicando que as visitas também contribuem para a construção de projetos de vida.

Do ponto de vista da equipe gestora, as visitas são compreendidas como instrumentos de aproximação entre o conhecimento escolar e a realidade social. afirma que essas atividades permitem “*contato direto com realidades sociais, culturais e científicas que muitas vezes são abordadas apenas de forma teórica*”, reforçando seu papel na contextualização do ensino.

Nesse mesmo sentido, um dos participantes da equipe gestora destaca que as visitas possibilitam que os estudantes “*relacionem teoria e realidade*”, e enfatiza a importância de proporcionar “*uma forma diferente de aprender*”. Essas percepções indicam que a escola reconhece o território como espaço educativo, ampliando os limites da aprendizagem para além da sala de aula.

Entretanto, também se evidenciam desafios relacionados à efetivação dessa relação, especialmente no que diz respeito a condições logísticas e recursos. A necessidade de transporte, autorizações e planejamento institucional aparece como elemento recorrente nos relatos da equipe gestora, evidenciando que a articulação entre escola e território depende de uma rede de condições estruturais.

Assim, as visitas monitoradas configuram-se como práticas que favorecem a produção

de sentidos ao conectar o conhecimento escolar às experiências vividas no território, contribuindo para uma educação mais contextualizada, crítica e socialmente referenciada

5.6 Olhares e percepções sobre as Visitas Monitoradas de Estudo (VME)

A análise dos olhares e das percepções dos participantes evidencia a complexidade das visitas monitoradas de estudo enquanto práticas educativas. As diferentes interpretações atribuídas por estudantes, professores e equipe gestora revelam que essas experiências são atravessadas por múltiplas dimensões, que vão além do caráter pedagógico estrito.

Para os estudantes, as visitas são frequentemente percebidas como momentos de ruptura com a rotina escolar tradicional, marcada por práticas predominantemente expositivas.

Nesse sentido, os estudantes reconhecem essa ruptura como um elemento positivo no processo de aprendizagem. O estudante da 3ª série afirma que *“aprender fora da sala de aula torna o aprendizado mais dinâmico e menos repetitivo”*, enquanto da 1ª série destaca que *“ver na prática como as coisas funcionam”* diferencia essas experiências das aulas tradicionais. De forma complementar, uma estudante da 2ª série ressalta que *“eu gosto de aprender de forma diferente”*, indicando que a mudança de ambiente contribui para o engajamento dos estudantes.

Essa ruptura, entretanto, não implica ausência de aprendizagem, ao contrário, aponta para a valorização de metodologias ativas e experienciadas. Nesse sentido, conforme destaca Libâneo (2013), o ensino deve promover a participação ativa do aluno, favorecendo a construção do conhecimento de forma crítica e reflexiva.

No que se refere às percepções docentes, os relatos dos professores indicam que as visitas monitoradas são organizadas conforme as possibilidades do calendário escolar e as condições institucionais disponíveis evidenciando que fatores organizacionais influenciam diretamente a realização dessas práticas. A professora P2 aponta que *“o maior desafio geralmente é conciliar a parte burocrática com o calendário escolar”*, enquanto o professor de P6 destaca que *“um dos maiores desafios é a organização logística e o controle da turma durante a atividade”*. Já a professora de P4 acrescenta que *“o maior desafio é conseguir recursos e apoio para realizar essas atividades com frequência”*

Esse dado evidencia que tais práticas não seguem uma sistematização contínua, estando condicionadas a fatores circunstanciais que podem limitar sua frequência e abrangência.

Nessa perspectiva, conforme Freire (1996), a intencionalidade pedagógica constitui elemento fundamental para que as experiências educativas se configurem como práticas formativas consistentes. Assim, observamos que, embora as visitas monitoradas representem uma estratégia relevante no processo de ensino e aprendizagem, sua efetivação ainda enfrenta

desafios relacionados à organização institucional e à continuidade das ações.

Do ponto de vista dos professores, as visitas monitoradas são compreendidas como estratégias pedagógicas que ampliam as possibilidades de ensino, permitindo a contextualização dos conteúdos e a interdisciplinaridade. O professor P5 afirma que as visitas “*ampliam o repertório cultural dos alunos*”, enquanto a professora de P4 destaca que permitem que os estudantes “*observem na prática muitos dos conceitos que estudamos*”.

Contudo, também são reconhecidos os desafios inerentes à sua implementação, como questões organizacionais e a necessidade de alinhamento com os objetivos curriculares. O professor P1 ressalta que a realização dessas atividades depende de “*transporte, autorização dos responsáveis e disponibilidade de locais*”, evidenciando as condições necessárias para sua efetivação.

Outro aspecto relevante diz respeito às interações sociais estabelecidas durante as visitas. Os participantes destacam a importância dessas experiências para o desenvolvimento de habilidades sociais e para o fortalecimento de vínculos. Essa dimensão relacional da aprendizagem é enfatizada por Tardif (2014), ao afirmar que o processo educativo é constituído por relações sociais que influenciam diretamente a construção do conhecimento.

Assim, os olhares e percepções dos participantes revelam que as visitas monitoradas se configuram como espaços educativos ampliados, nos quais se articulam dimensões cognitivas, sociais e afetivas, contribuindo para uma formação mais integral dos estudantes.

No que diz respeito às percepções docentes, há uma preocupação constante com a articulação entre as visitas e os objetivos pedagógicos. Os professores demonstram reconhecer o potencial dessas práticas, mas também apontam a necessidade de planejamento prévio e de estratégias que garantam a continuidade das aprendizagens após a realização das visitas.

Essa preocupação aparece nos relatos quando o professor P1 afirma que “*começa relacionando a visita com algum conteúdo que estamos estudando*”, enquanto a professora de Biologia destaca que “*apresenta o objetivo da visita e discute o que será observado com os estudantes*”. Já a professora de P3 ressalta a importância de “*propor atividades de registro e reflexão*”, indicando a continuidade do processo formativo.

Tal posicionamento reforça a importância da intencionalidade pedagógica no desenvolvimento dessas atividades.

Outro elemento relevante refere-se às condições institucionais que influenciam a realização das visitas monitoradas. Aspectos como recursos financeiros, transporte, autorização das famílias e apoio da gestão escolar são frequentemente mencionados como fatores que podem facilitar ou dificultar a implementação dessas práticas.

Isso evidencia que as visitas monitoradas não dependem apenas da vontade dos professores, mas de uma rede de condições que precisam ser consideradas.

Dessa forma, as percepções dos participantes indicam que as visitas monitoradas se situam em um campo de tensões entre potencialidades e limitações. Ao mesmo tempo em que são reconhecidas como estratégias pedagógicas significativas, sua efetivação depende de condições estruturais e organizacionais que nem sempre estão plenamente asseguradas no contexto escolar.

CAPÍTULO V

6 CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz do percurso analítico desenvolvido, esta pesquisa demonstra que as visitas monitoradas de estudo se configuram como uma estratégia pedagógica de elevada relevância no processo de ensino aprendizagem, sendo reconhecidas institucionalmente e incorporadas ao Projeto Político-Pedagógico. Tal inserção reafirma seu potencial como metodologia auxiliar capaz de ampliar e qualificar as experiências educativas.

Ao realizar visitas monitoradas com as turmas da EEEFM Ana Maria Carletti Quiuqui, pude observar mudanças significativas no comportamento e no envolvimento dos estudantes. Muitos passaram a compreender melhor fenômenos discutidos em sala, outros se mostraram mais motivados a participar e a compartilhar suas vivências. A aprendizagem deixou de ser um exercício descolado da vida para se tornar um processo mais concreto e significativo. Essa experiência reforça a ideia de Dewey (1976) de que o conhecimento surge da interação do sujeito com o ambiente e se consolida quando o estudante vivencia situações que o desafiam a pensar, investigar e ressignificar seus saberes.

As vivências proporcionadas aos estudantes, nesse contexto, destacam-se por seu caráter formativo, ao favorecerem a articulação entre teoria e prática e ao mobilizarem múltiplas dimensões da aprendizagem, conforme assinala Dewey (1976). Essas experiências contribuem significativamente para a construção de conhecimentos mais significativos, ancorados na realidade e na interação com diferentes contextos.

Nessa mesma direção, as visitas monitoradas favorecem o desenvolvimento de competências ampliadas, ao estimularem a reflexão, a autonomia e a compreensão da complexidade do real, em consonância com as contribuições de Morin (2000). Tal perspectiva reforça seu papel na formação integral dos estudantes, ultrapassando abordagens estritamente conteudistas.

No âmbito docente, o reconhecimento consistente da importância dessas práticas, que se apresentam como oportunidades de enriquecimento do trabalho pedagógico. Contudo, alguns desafios relacionados à sua organização e sistematização indicam a necessidade de fortalecimento do planejamento pedagógico, entendido como elemento estruturante da ação educativa, conforme destaca Libâneo (2013). Esses aspectos não diminuem o valor das visitas, mas evidenciam possibilidades concretas de seu aprimoramento.

Nessa perspectiva, a adoção de instrumentos de planejamento, acompanhamento e avaliação pode potencializar ainda mais os resultados dessas práticas, favorecendo a

consolidação das experiências vividas como conhecimento sistematizado e socialmente significativo. Do mesmo modo, a criação de espaços institucionais de reflexão contribui para a qualificação contínua dessas ações pedagógicas.

Assim, mais do que atividades complementares, as visitas monitoradas de estudo afirmam-se como uma metodologia potente e necessária no processo educativo, cuja efetividade se amplia à medida que são integradas de forma intencional, contínua e articulada ao projeto pedagógico. Sua consolidação como prática significativa reside, portanto, na capacidade de articular experiência, reflexão e sistematização, promovendo aprendizagens mais contextualizadas e transformadoras.

No processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ampliam as possibilidades formativas para além dos limites da sala de aula. Sua presença no Projeto Político-Pedagógico não apenas legitima sua utilização, mas evidencia o reconhecimento institucional de seu potencial pedagógico.

Além disso, ao estimularem a reflexão, a autonomia e a capacidade de estabelecer relações entre diferentes saberes, as visitas monitoradas contribuem para o desenvolvimento de competências complexas, em consonância com a perspectiva de Morin (2000). Tal característica reforça seu papel estratégico na formação integral dos estudantes, respondendo às demandas contemporâneas da educação.

Embora se identifiquem desafios relacionados à organização e à sistematização dessas práticas, tais aspectos não fragilizam sua relevância; ao contrário, indicam a necessidade de investimento em um planejamento pedagógico mais estruturado e intencional, conforme defende Libâneo (2013). Nesse sentido, a construção de instrumentos de acompanhamento e a ampliação de espaços de reflexão pedagógica configuram-se como caminhos viáveis para potencializar seus efeitos formativos.

Dessa forma, as visitas monitoradas de estudo não devem ser compreendidas como atividades complementares ou periféricas, mas como componentes significativos do processo educativo. Sua efetividade está diretamente relacionada à forma como são planejadas, acompanhadas e integradas ao projeto pedagógico, o que exige intencionalidade, continuidade e coerência nas práticas desenvolvidas.

Portanto, esta pesquisa permite compreender que, as visitas monitoradas se consolidam como uma estratégia pedagógica potente, capaz de promover aprendizagens mais significativas, críticas e contextualizadas, reafirmando seu papel como metodologia essencial no fortalecimento do ensino-aprendizagem.

6.1 O percurso investigativo como experiência formativa

O desenvolvimento desta pesquisa evidenciou que o percurso investigativo ultrapassa a dimensão técnica da produção de conhecimento, configurando-se, simultaneamente, como uma experiência formativa. Nesse sentido, investigar as visitas monitoradas de estudo implicou não apenas analisá-las enquanto prática pedagógica, mas também vivenciá-las como processo, no qual a própria pesquisadora se constitui e se transforma.

Ao longo desse percurso, foi possível compreender que a pesquisa em educação se realiza em movimento, exigindo deslocamentos que não se restringem ao campo físico, mas envolvem dimensões cognitivas, sociais e subjetivas. A inserção em novos espaços, o contato com diferentes sujeitos e a necessidade de reorganização das práticas cotidianas evidenciaram que o ato de pesquisar demanda abertura ao novo, capacidade de adaptação e construção progressiva de autonomia.

Experiências inicialmente percebidas como simples, tais como a apropriação de recursos urbanos até então pouco utilizados, a circulação por espaços desconhecidos e a reorganização de rotinas para atender às exigências acadêmicas assumiram, no decorrer do processo, um caráter formativo significativo. Tais vivências contribuíram para o fortalecimento da autonomia e para a ampliação do repertório da pesquisadora, evidenciando que a formação se constrói também nas práticas cotidianas e nos desafios enfrentados ao longo do percurso investigativo.

O contato com o ambiente universitário configurou-se como um elemento central nesse processo. Mais do que um espaço físico, a universidade foi compreendida como lugar de produção de conhecimento, de circulação de ideias e de construção de pertencimento acadêmico. Essa experiência contribuiu para ampliar a compreensão sobre o papel da pesquisa na formação docente e sobre a inserção da pesquisadora no campo educacional.

Além disso, os encontros estabelecidos ao longo da investigação com professores, estudantes e demais sujeitos envolvidos possibilitaram a construção de um olhar mais atento às múltiplas dimensões da prática educativa. Tais interações reforçam a compreensão de que o conhecimento se produz na relação com o outro, conforme discutido por Vygotsky (1998), e evidenciam o caráter relacional da pesquisa em educação.

O percurso investigativo exigiu não apenas a observação das práticas, mas também a implicação da pesquisadora no processo. Tal implicação demandou um exercício contínuo de escuta, análise e resignificação, evidenciando que pesquisar implica posicionar-se diante do objeto de estudo e reconhecer-se como parte do processo investigado.

Ao revisitar esse percurso, este estudo reconhece que as aprendizagens construídas extrapolam os resultados sistematizados ao longo da pesquisa, envolvendo transformações na

forma de compreender a educação, a escola e o próprio fazer docente. Trata-se de um movimento que articula formação acadêmica, experiência profissional e desenvolvimento pessoal, sem dissociar essas dimensões. Nesse processo, a mediação formativa, especialmente no âmbito da orientação acadêmica, mostrou-se fundamental, contribuindo para o aprofundamento das análises, para o rigor teórico e para a construção de um olhar mais crítico sobre o objeto investigado.

Dessa forma, o percurso investigativo configura-se como experiência formativa na medida em que promove deslocamentos, amplia horizontes e possibilita a construção de novos sentidos sobre o ato de ensinar, aprender e pesquisar. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Dewey (1976), ao reconhecer a experiência como elemento central na constituição do conhecimento, desde que mediada pela reflexão.

Assim, a produção deste estudo não se limita aos achados apresentados, mas incorpora, em sua constituição, as marcas do caminho percorrido. O conhecimento aqui produzido carrega, portanto, não apenas resultados analíticos, mas também os processos formativos que o tornaram possível.

Os resultados obtidos permitem afirmar que os objetivos propostos para esta pesquisa foram alcançados. Foi possível compreender a articulação das Visitas Monitoradas de Estudo com os objetivos pedagógicos da escola, analisar os elementos que despertam o interesse dos estudantes, identificar seus impactos na construção do conhecimento interdisciplinar e reconhecer tanto as potencialidades quanto as fragilidades presentes em sua organização e desenvolvimento. Dessa forma, a investigação respondeu ao problema de pesquisa e evidenciou a contribuição das Visitas Monitoradas de Estudo como metodologia auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, este movimento reafirma que investigar práticas educativas é, também, um exercício de formação contínua, no qual o ato de pesquisar se entrelaça com o processo de tornar-se professora e pesquisadora, evidenciando a indissociabilidade entre experiência, reflexão e produção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.
- BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. DOI: 10.5433/1679-0383.2011v32n1p25. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Acesso em: 10 mar. 2026.
- BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: Planalto. Acesso em: 25 fev. 2026.
- BRASIL. **Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004**. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Redação dada pela Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>. Acesso em: 24 jul. 2025.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 fev. 2025.
- BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento. **Anexo de indicadores da dimensão estratégica do Plano Plurianual 2024–2027**. Brasília, DF: Ministério do Planejamento e Orçamento, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/planejamento/pt-br/assuntos/planejamento/plano-plurianual/arquivos/anexo-de-indicadores-da-dimensao-estrategica-do-ppa-2024-2027.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2025.
- CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: SciELO. Acesso em: 11 maio 2026.
- CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: desafios da diversidade**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Pedagogia da presença: da solidão ao encontro: introdução ao trabalho socioeducativo junto a adolescentes em dificuldade**. 2. ed. Belo

Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1996.

DEWEY, John Dewey. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John Dewey. **Experiência e educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e prática**. Campinas: Papirus, 2011.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

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

FREIRE, Paulo Freire. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio Frigotto. **A produtividade da escola improdutiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GOHN, Maria da Glória Gohn. **Educação não-formal e cultura política**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2023: notas estatísticas**. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: INEP. Acesso em: 25 fev. 2026.

INEP. **Resultados do IDEB 2023**. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: INEP. Acesso em: 25 fev. 2026.

IBGE. **Censo Demográfico 2022: população e domicílios: primeiros resultados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 22 ago. 2025.

JACOBUECCI, Daniela Franco Carvalho. **Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica.** Em Extensão, Uberlândia, v. 7, p. 55-66, 2008. Disponível em: Em Extensão UFU. Acesso em: 11 maio 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARANDINO, Martha Marandino. Museus de ciências como espaços de educação. In: FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves; VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna.** Belo Horizonte: Argumentum, 2005. p. 165-176.

MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MEC, 2024. Disponível em: Ministério da Educação. Acesso em: 25 fev. 2026.

MEC. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB): resultados 2023.** Brasília, DF:

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** Campinas: Papirus, 2015.

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

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 2009.

NÓVOA, António. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

RAMOS, Marise Ramos. **Concepção do ensino médio integrado.** São Paulo: Cortez, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRILLA, Jaume Trilla. **A educação não formal**. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). Educação formal e não formal: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008. p. 15-58.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA - PARA OS PROFESSORES

Prezado(a) diretor, CP e CASF

Agradeço imensamente sua disposição em contribuir com esta pesquisa. Em meu nome e no da minha orientadora, Dra. Mônica A. Del Rio Benevenuto, reforço que sua participação é voluntária e essencial para o estudo. Caso alguma pergunta cause desconforto, você pode optar por não a responder ou interromper a participação a qualquer momento, sem prejuízo algum.

Esta pesquisa faz parte do mestrado em Educação Agrícola e tem como tema “A IMPORTÂNCIA DAS VISITAS DE ESTUDO COMO METODOLOGIA AUXILIAR AO PROCESSO ENSINO / APRENDIZAGEM.”. O objetivo é compreender as percepções da equipe gestora sobre essa prática pedagógica, identificando seus impactos no aprendizado e possíveis desafios enfrentados.

As perguntas deste questionário servirão como um guia, mas você tem total liberdade para compartilhar experiências e opiniões que considerar relevantes.

Desde já, agradeço sua colaboração.

Atenciosamente,

Ilka Carla Cars

*Formação acadêmica:

*Tempo de experiência na área educacional:

*Componente Curricular que leciona:

Perguntas:

1. Como você enxerga o papel das visitas de estudo no processo de ensino-aprendizagem?
2. Como você planeja as visitas de estudo com os estudantes?
3. Quais objetos de conhecimentos ou habilidades você busca trabalhar durante essas atividades?
4. Há desafios que você enfrenta ao organizar ou participar de visitas de estudo?
5. Você percebe mudanças no comportamento ou no aprendizado dos estudantes após as visitas?
6. Como as visitas de estudo contribuem para aproximar os estudantes da realidade social, cultural ou histórica?
7. O que poderia ser feito para melhorar a organização e os resultados dessas atividades?

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA - PARA ESTUDANTES

Prezado(a) diretor, CP e CASF

Agradeço imensamente sua disposição em contribuir com esta pesquisa. Em meu nome e no da minha orientadora, Dra. Mônica A. Del Rio Benevenuto, reforço que sua participação é voluntária e essencial para o estudo. Caso alguma pergunta cause desconforto, você pode optar por não a responder ou interromper a participação a qualquer momento, sem prejuízo algum.

Esta pesquisa faz parte do mestrado em Educação Agrícola e tem como tema “A IMPORTÂNCIA DAS VISITAS DE ESTUDO COMO METODOLOGIA AUXILIAR AO PROCESSO ENSINO / APRENDIZAGEM.”. O objetivo é compreender as percepções da equipe gestora sobre essa prática pedagógica, identificando seus impactos no aprendizado e possíveis desafios enfrentados.

As perguntas deste questionário servirão como um guia, mas você tem total liberdade para compartilhar experiências e opiniões que considerar relevantes.

Desde já, agradeço sua colaboração.

Atenciosamente,

Ilka Carla Cars

*Idade:

*Série:

Perguntas:

1. Você já participou de visitas de estudo organizado pela escola? Se sim, qual foi a mais marcante? Por quê?
2. O que você mais gosta nas visitas de estudo?
3. Você acha que essas atividades ajudam no aprendizado? Pode dar um exemplo?
4. Como você se sente ao aprender fora da sala de aula?
5. O que poderia ser melhorado nas visitas de estudo da sua escola?
6. Há lugar que você gostaria de visitar com a escola? Onde? Por quê?

APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA - PARA A EQUIPE GESTORA

Prezado(a) diretor, CP e CASF

Agradeço imensamente sua disposição em contribuir com esta pesquisa. Em meu nome e no da minha orientadora, Dra. Mônica A. Del Rio Benevenuto, reforço que sua participação é voluntária e essencial para o estudo. Caso alguma pergunta cause desconforto, você pode optar por não a responder ou interromper a participação a qualquer momento, sem prejuízo algum.

Esta pesquisa faz parte do mestrado em Educação Agrícola e tem como tema “A IMPORTÂNCIA DAS VISITAS DE ESTUDO COMO METODOLOGIA AUXILIAR AO PROCESSO ENSINO / APRENDIZAGEM.”. O objetivo é compreender as percepções da equipe gestora sobre essa prática pedagógica, identificando seus impactos no aprendizado e possíveis desafios enfrentados.

As perguntas deste questionário servirão como um guia, mas você tem total liberdade para compartilhar experiências e opiniões que considerar relevantes.

Desde já, agradeço sua colaboração.

Atenciosamente,

Ilka Carla Cars

*Cargo (diretor, coordenador pedagógico e CASF)

*Tempo de atuação ou gestão escolar

Perguntas:

1. Qual é o papel da escola no incentivo e na organização das visitas de estudo?
2. Como as visitas de estudo são planejadas no âmbito da gestão escolar?
3. Quais são os critérios para aprovar ou viabilizar uma visita de estudo?
4. Quais são os maiores desafios administrativos e logísticos na realização dessas atividades?
5. Como a equipe gestora avalia os impactos das visitas de estudo no desempenho e no desenvolvimento dos estudantes?
6. Você percebe apoio da comunidade escolar (pais, professores, estudantes) para essas atividades?
7. Há políticas ou diretrizes específicas na escola para integrar as visitas de estudo no currículo?
8. O que poderia ser feito para fortalecer o papel das visitas de estudo na formação dos estudantes?

APÊNDICE D: REGISTRO FOTOGRÁFICO DAS VISITAS MONITORADAS DE ESTUDO

Figura 5 - Interação entre estudantes em contexto de aprendizagem fora da sala de aula.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Figura 6 - Visita de estudo à Câmara Municipal.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Figura 7 - Visita ao setor de exportação de café local.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Figura 8 - Exploração de elementos ambientais durante visita monitorada.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Figura 9 -Visita monitorada de estudo ao museu local.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Figura 10 - Visita monitorada de estudo ao museu local.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Figura 11 - Momento de escuta e orientação durante atividade educativa com produtora familiar do município de Águia Branca-ES. .



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Figura 12 - Visita de estudo às panelleiras de Goiabeiras.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Figura 13 - Paneleiras de Goiabeiras apresentando seu trabalho durante visita de estudo.

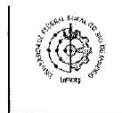


Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

ANEXOS

ANEXO A: TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL (TAI)

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Agronomia
Programa de Pós Graduação em Educação



TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL - TAI

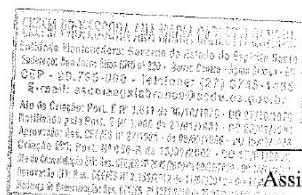
Eu, Vinícius Corteletti Rocha na condição de Diretor, responsável pela Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, manifesto a ciência, concordância e disponibilidade dos meios necessários para a realização e desenvolvimento da pesquisa intitulada "AS VISITAS DE ESTUDO COMO METODOLOGIA AUXILIAR AO PROCESSO ENSINO / APRENDIZAGEM" na nossa instituição. A instituição assume o compromisso de apoiar a pesquisa que será desenvolvida por Ilka Carla Cars, sob a orientação do(a) Dra. Mônica A. Dell Rio Benevenuto, professora e orientadora do Programa de Pós-Graduação Agrícola (PPGEA), tendo ciência que a pesquisa objetiva avaliar a importância das Visitas Monitoradas de Estudo (VME) da BEEFM Ana Maria Carletti Quiuqui como metodologia auxiliar de ensino e aprendizagem.

A instituição assume o compromisso de que a coleta dos dados estará condicionada à apresentação do Parecer de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa, junto ao Sistema CEP/Conep.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre os direitos do participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situada na BR 465, km 7, Seropédica, Rio de Janeiro, pelo telefone (21) 2681-4749 na terça, quarta e quinta-feira das 09:00 às 16:00h, pelo e-mail: eticacep@ufrj.br ou pessoalmente às terças e quintas das 09:00 às 16:00h.

Atenciosamente,

Água Branca – ES , 10 de abril de 2026.



Assinatura do dirigente institucional ou pessoa por ele delegada

(Vinícius Corteletti Rocha)

VINÍCIUS CORTELETTI ROCHA
DIRETOR N.º 2896800
PORTARIA Nº 1201-S DE 19/10/2017
BEEFM ANA MARIA CARLETTI QUIUQUI

ANEXO B: TCLE PARA O RESPONSÁVEL DO MENOR DE IDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo solicitado a autorizar o(a) menor a participar da pesquisa intitulada “A Importância das Visitas de Estudo Como Metodologia Auxiliar ao Processo Ensino / Aprendizagem.”. O objetivo desta pesquisa é avaliar a importância das Visitas Monitoradas de Estudo (VME) da EEEFM Ana Maria Carletti Quiqueto como metodologia auxiliar de ensino e aprendizagem. Como objetivos específicos temos: Identificar os elementos existentes nas VME que mais motivaram os estudantes; Avaliar a importância das VME como metodologia facilitadora do conhecimento teórico interdisciplinar; Avaliar o incremento de conceitos, métodos e técnicas adquiridos por intermédio das VME; Identificar fragilidades e potencialidades na realização das VME. O (a) pesquisador(a) responsável por esta pesquisa é mestrando do Programa de Pós-Graduação Agrícola, do/a *instituto de agronomia*, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Você receberá os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e asseguro que o nome do(a) menor não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo, em favor de não identificá-lo(a), garantindo-se a confidencialidade das informações coletadas e o uso exclusivo para fins científicos, conforme preconizado pela Resolução CNS nº 510/2016, especialmente no que se refere à proteção da identidade dos participantes e ao respeito aos princípios éticos da pesquisa envolvendo seres humanos.

As informações serão obtidas da seguinte forma: *A pesquisa adota abordagem qualitativa e descritiva, utilizando estudo de caso em uma escola pública, com participação de estudantes, professores e equipe gestora. A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, questionários, análise documental e registros das atividades, especialmente visitas monitoradas de estudo.*

A participação do(a) menor envolve os seguintes riscos previsíveis: *A participação nesta pesquisa apresenta risco mínimo, estando relacionada principalmente à possibilidade de eventual desconforto ao relatar experiências ou opiniões sobre as práticas pedagógicas da escola. Há também risco mínimo referente à confidencialidade das informações fornecidas, o qual será devidamente controlado por meio de medidas rigorosas de proteção de dados e anonimização das informações. Todas as informações fornecidas serão mantidas em sigilo e seu nome não será divulgado em nenhuma hipótese. Os dados serão identificados por códigos, garantindo o anonimato dos participantes. Caso, durante a entrevista ou preenchimento do questionário, você sinta qualquer desconforto, constrangimento ou deseje interromper sua participação, poderá fazê-lo imediatamente, sem qualquer prejuízo ou necessidade de justificativa. O pesquisador acompanhará todo o processo com responsabilidade ética, assegurando respeito, acolhimento, privacidade e segurança aos participantes em todas as etapas da pesquisa.*

A participação pode contribuir trazer benefícios para a comunidade escolar ao possibilitar uma reflexão coletiva sobre as Visitas Monitoradas de Estudo (VME) e suas contribuições para o processo educativo. *O estudo poderá colaborar para o aprimoramento das práticas pedagógicas, fortalecimento do planejamento escolar e valorização das experiências formativas vivenciadas fora da sala de aula. Para a comunidade acadêmica, contribuirá para ampliar o debate sobre metodologias ativas, práticas pedagógicas contextualizadas e estratégias de articulação entre teoria e prática na Educação Básica. Além disso, os participantes poderão ter acesso aos resultados da pesquisa, fortalecendo o caráter participativo e formativo do estudo.*

Você está sendo consultado sobre seu interesse de autorizar a participação do menor de idade na pesquisa. Você é livre para recusar-se a autorização, retirar seu consentimento ou interromper a participação do menor a qualquer momento. A recusa da autorização não acarretará penalidade alguma.

Você, responsável pelo(a) menor, e o(a) menor participante não serão remunerados pela participação na pesquisa. Se houver gastos com transporte ou alimentação, eles serão ressarcidos pelo pesquisador responsável. Todas as informações obtidas por meio da participação do(a) menor serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do(a) pesquisador(a) responsável. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o ressarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo responsável. Os pesquisadores poderão informar os resultados ao final da pesquisa por meio de devolutiva aos participantes, realizada de forma acessível e compreensível, podendo ocorrer por reunião presencial, envio de relatório simplificado ou comunicação digital, garantindo o direito à informação e à transparência dos dados produzidos.

INFORMAÇÕES QUE VOCÊ PRECISA SABER:**✓ De que forma você vai participar desta pesquisa:**

Sua participação nesta pesquisa ocorrerá por meio da aplicação de questionário semiestruturado e/ou realização de entrevista, compostos por perguntas abertas e orientadoras. O objetivo é compreender as percepções, experiências e contribuições relacionadas às Visitas Monitoradas de Estudo (VME) desenvolvidas pela EEEFM Ana Maria Carletti Quiquii. Serão investigados aspectos como a articulação das visitas ao planejamento pedagógico, os impactos no processo de ensino e aprendizagem, o envolvimento dos estudantes, os desafios enfrentados na organização das atividades e as potencialidades dessa metodologia como estratégia formativa. O diálogo será conduzido de forma respeitosa, ética e acolhedora, valorizando as experiências e os conhecimentos dos participantes, sejam eles estudantes, professores ou membros da equipe gestora.

✓ Riscos previsíveis em participar da pesquisa:

A participação nesta pesquisa apresenta risco mínimo, estando relacionada principalmente à possibilidade de eventual desconforto ao relatar experiências ou opiniões sobre as práticas pedagógicas da escola. Há também risco mínimo referente à confidencialidade das informações fornecidas, o qual será devidamente controlado por meio de medidas rigorosas de proteção de dados e anonimização das informações.

✓ Benefícios em participar da pesquisa:

A pesquisa poderá trazer benefícios para a comunidade escolar ao possibilitar uma reflexão coletiva sobre as Visitas Monitoradas de Estudo (VME) e suas contribuições para o processo educativo. O estudo poderá colaborar para o aprimoramento das práticas pedagógicas, fortalecimento do planejamento escolar e valorização das experiências formativas vivenciadas fora da sala de aula. Para a comunidade acadêmica, contribuirá para ampliar o debate sobre metodologias ativas, práticas pedagógicas contextualizadas e estratégias de articulação entre teoria e prática na Educação Básica. Além disso, os participantes poderão ter acesso aos resultados da pesquisa, fortalecendo o caráter participativo e formativo do estudo.

✓ Forma de acompanhamento da intervenção (se houver):

Todas as informações fornecidas serão mantidas em sigilo e seu nome não será divulgado em nenhuma hipótese. Os dados serão identificados por códigos, garantindo o anonimato dos participantes. Caso, durante a entrevista ou preenchimento do questionário, você sinta qualquer desconforto, constrangimento ou deseje interromper sua participação, poderá fazê-lo imediatamente, sem qualquer prejuízo ou necessidade de justificativa. O pesquisador acompanhará todo o processo com responsabilidade ética, assegurando respeito, acolhimento, privacidade e segurança aos participantes em todas as etapas da pesquisa.

✓ Privacidade e confidencialidade:

Todas as informações coletadas serão tratadas com responsabilidade e rigor ético. Dados pessoais, respostas aos questionários e eventuais gravações de áudio (quando autorizadas) serão armazenados sob a guarda da pesquisadora responsável, em ambiente seguro, sendo utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. Em publicações, apresentações ou na dissertação, os dados serão apresentados de forma que não permitam a identificação dos participantes, garantindo plenamente a confidencialidade e a privacidade das informações fornecidas.

✓ Acesso a resultados da pesquisa: O(a) participante poderá, a qualquer momento, solicitar informações sobre o andamento da pesquisa ou acesso aos resultados obtidos. Esse direito reforça o caráter transparente e ético do estudo. Para esclarecimentos ou solicitação de resultados, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Ilka Carla Cars, por meio dos contatos informados neste Termo de Consentimento.

✓ Custos envolvidos pela participação da pesquisa:

Não haverá qualquer custo financeiro decorrente de sua participação. Ressalta-se, ainda, que a pesquisa não prevê compensação financeira, ou seja, não haverá pagamento pela participação, tratando-se de uma contribuição voluntária para fins científicos e acadêmicos.

✓ **Danos e indenizações:**

Caso ocorra qualquer dano ou prejuízo decorrente diretamente da participação na pesquisa, o participante terá direito à assistência adequada e gratuita. Se for constatada relação entre eventual dano e a participação no estudo, serão assegurados os direitos previstos nas normas éticas que regulamentam pesquisas com seres humanos.

✓ **Critérios de Inclusão:**

Serão incluídos na pesquisa os participantes que atendam aos seguintes critérios: Ser ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO da ESCOLA EEEFM Professora Ana Maria Carletti Quiuqui, no município de Águia Branca – ES; Estar diretamente envolvido nas Visitas Monitoradas de Estudo (VME) na condição de estudante; Ter participado efetivamente das VME no período investigado; Demonstrar disponibilidade e interesse em participar da pesquisa; Concordar com a participação voluntária, mediante assinatura, pelo responsável, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), quando aplicável.

✓ **Critérios de Exclusão:**

Serão excluídos da pesquisa os participantes que: Não tenham participado diretamente das Visitas Monitoradas de Estudo (VME); Não seja estudante do Ensino médio da escola EEEFM Professora Ana Maria Carletti Quiuqui; Não conclua integralmente as etapas de coleta de dados (entrevista, questionário ou outra técnica utilizada); Não tenha autorização do responsável legal por meio da assinatura do TCLE; Apresentem informações insuficientes ou inconsistentes que comprometam a análise dos dados.

Caso você tenha qualquer dúvida com relação à pesquisa, entre em contato com o(a) pesquisador(a) através do(s) celular (27) 997407306, pelo e-mail ilkacarlacars@gmail.com, e endereço profissional: RUA JORGE ELIAS HITT, 220 CENTRO. 29795-000 Águia Branca – ES

Este estudo foi analisado e aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o registro CAAE _____. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir o bem-estar, a dignidade, os direitos e a segurança de participantes de pesquisa; bem como assegurando a participação do(a) pesquisador(a) sob os mesmos aspectos éticos.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre os direitos do(a) menor participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situada na BR 465, km 7, Seropédica, Rio de Janeiro, pelo telefone (21) 2681-4749 às terças, quartas ou quintas-feiras, das 09:00 às 16:00h, pelo e-mail: eticacep@ufrj.br ou pessoalmente às terças e quintas das 09:00 às 16:00h.

No caso de autorizar a participação do(a) menor na pesquisa, você e o pesquisador devem rubricar todas as páginas e também assinar as duas vias deste documento. Uma via é sua e a outra via ficará com o(a) pesquisador(a).

Para mais informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), disponível no site:

http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf

Consentimento do responsável pelo participante²

Eu, abaixo assinado, entendi como é a pesquisa, tirei dúvidas com o(a) pesquisador(a) e aceito participar, sabendo que posso desistir a qualquer momento, mesmo depois de iniciar a pesquisa. Autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo, desde que mantida em sigilo minha identidade. Informo que recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e assinadas por mim e pelo Pesquisador Responsável.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____ local e data: _____

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive a autorização de forma apropriada e voluntária, por meio do consentimento livre e esclarecido do responsável pelo(a) menor participante neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador: _____

Assinatura: _____ Local/data: _____

**Este termo foi elaborado a partir do modelo de TCLE do CEP/Unifesp e orientações do CEP/IFF/Fiocruz.*

ANEXO C: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Campus Seropédica
Instituto de Agronomia
Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convite Especial para Você!

Você está sendo convidado(a) para participar de um estudo que tem o seguinte nome: “A Importância das Visitas de Estudo Como Metodologia Auxiliar ao Processo Ensino / Aprendizagem”.

Com este documento você fica sabendo de tudo que vai acontecer nesse estudo, e se tiver qualquer dúvida é só perguntar para o pesquisador ou seu responsável.

Por que esta pesquisa é importante?

Sua participação é importante e você pode escolher participar ou não. Iremos conversar com seus responsáveis, pois é importante termos a autorização deles também. Antes de você decidir participar do estudo, é importante saber por que esta pesquisa está sendo realizada e como será a sua participação.

Você pode em qualquer momento dizer que não quer mais fazer parte do estudo, mesmo que tenha assinado este documento. Você não será prejudicado (a) de forma alguma, mesmo que não queira participar. Você, seus responsáveis ou sua família não precisam pagar nada para sua participação no estudo.



O objetivo desta pesquisa é avaliar a importância das Visitas Monitoradas de Estudo (VME) da EEEFM Ana Maria Carletti Quiuqui como metodologia auxiliar de ensino e aprendizagem. Busca-se compreender como essas práticas se integram ao planejamento pedagógico da escola e em que medida contribuem para a construção de aprendizagens significativas, para o fortalecimento do protagonismo estudantil e para a articulação entre teoria e prática.

CAMPUS SEROPÉDICA
CEP/UFRRJ (Prédio da Biblioteca Central)
BR-465, Km 7, Seropédica - RJ
CEP: 23.897-000

Rubrica do Pesquisador
Principal

Rubrica do(a) Participante da
Pesquisa

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Campus Seropédica
 Instituto de Agronomia
 Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola



Quem pode participar?



Estudantes da EEEFM Professora Ana Maria Carletti Quiuqui, em Águia Branca, Espírito Santo, que esteja cursando o Ensino Médio e que tenha participado ou participe de visitas de estudo.

Como será a pesquisa?



Após autorização do seu responsável legal, será realizado uma roda de conversa com os participantes orientado e informando sobre os procedimentos da pesquisa. Após, será aplicado um questionário semiestruturado com perguntas sobre visitas de estudo.



Se você participar, o que pode acontecer? Quais são os riscos?

A participação nesta pesquisa apresenta risco mínimo, estando relacionada principalmente à possibilidade de eventual desconforto ao relatar experiências ou opiniões sobre as práticas pedagógicas da escola. Há também risco mínimo referente à confidencialidade das informações fornecidas, o qual será devidamente controlado por meio de medidas rigorosas de proteção de dados e anonimização das informações.

Como esses riscos serão cuidados?

Suas informações e seu nome NÃO serão divulgados. Somente o pesquisador /ou equipe de pesquisa saberão de seus dados e prometemos manter tudo em segredo. Todas as informações fornecidas serão mantidas em sigilo e seu nome não será divulgado em nenhuma hipótese. Os dados serão identificados por códigos, garantindo o anonimato dos participantes. Caso, durante a entrevista ou preenchimento do

CAMPUS SEROPÉDICA
 CEP/UFRRJ (Prédio da Biblioteca Central)
 BR-465, Km 7, Seropédica - RJ
 CEP: 23.897-000

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa
-------------------------------------	---

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Campus Seropédica
Instituto de Agronomia
Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola



questionário, você sinta qualquer desconforto, constrangimento ou deseje interromper sua participação, poderá fazê-lo imediatamente, sem qualquer prejuízo ou necessidade de justificativa. O pesquisador acompanhará todo o processo com responsabilidade ética, assegurando respeito, acolhimento, privacidade e segurança aos participantes em todas as etapas da pesquisa.

Por que sua participação é importante e pode ser boa para você?

A pesquisa poderá trazer benefícios para a comunidade escolar ao possibilitar uma reflexão coletiva sobre as Visitas Monitoradas de Estudo (VME) e suas contribuições para o processo educativo. O estudo poderá colaborar para o aprimoramento das práticas pedagógicas, fortalecimento do planejamento escolar e valorização das experiências formativas vivenciadas fora da sala de aula. Sem contar que a pesquisa também trará benefícios a outras pessoas pelo avanço da ciência, e você estará participando disso. Também podemos te contar sobre os resultados durante e ao final da pesquisa.

Você gostaria de participar deste estudo?
Faça um x na sua escolha.



Sim, quero participar ()

→ Se você marcou sim, por favor assine aqui:

Declaração do participante

Eu, _____, aceito participar da pesquisa. Entendi as informações importantes da pesquisa, sei que não tem problema se eu desistir de participar a qualquer momento. Concordo com a divulgação dos dados obtidos neste estudo e a autorizo, desde que mantida em sigilo a minha identidade. Os pesquisadores conversaram comigo e tiraram as minhas dúvidas.

Assinatura: _____ data: _____

Acesso à informação

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com Ilka Carla Cars, pesquisador responsável, no celular (27) 997407306, endereço profissional: RUA JORGE ELIAS HITTI, 220 CENTRO. 29795-000 Águia Branca – ES, e e-mail: ilkacarlacars@gmail.

Este estudo foi analisado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo ou se estiver insatisfeito com a maneira como o estudo

CAMPUS SEROPÉDICA
CEP/UFRRJ (Prédio da Biblioteca Central)
BR-465, Km 7, Seropédica - RJ
CEP: 23.897-000

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa
-------------------------------------	---

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Campus Seropédica
 Instituto de Agronomia
 Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola



está sendo realizado, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situado na BR 465, Km7, CEP 23.897-000, Seropédica, Rio de Janeiro/RJ, sala CEP/PROPPG/UFRRJ localizada na Biblioteca Central, telefones (21) 2681-4749, e-mail eticacep@ufrrj.br, com atendimento de segunda a sexta, das 08:00 às 17:00h por telefone e presencialmente às terças e quintas das 09:00 às 16:00h.

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive o assentimento do menor de idade para a participar deste estudo e declaro que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador: _____

Assinatura: _____ Local/data: _____

Nome do assistente de pesquisa/testemunha: _____

Assinatura: _____ Local/data: _____

CAMPUS SEROPÉDICA
 CEP/UFRRJ (Prédio da Biblioteca Central)
 BR-465, Km 7, Seropédica - RJ
 CEP: 23.897-000

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa
-------------------------------------	---

ANEXO D: TCLE PARA O PARTICIPANTE MAIOR DE IDADE

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Campus Seropédica
Instituto de Agronomia
Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada “A Importância das Visitas de Estudo Como Metodologia Auxiliar ao Processo Ensino / Aprendizagem”. O objetivo desta pesquisa é “. O objetivo desta pesquisa é avaliar a importância das Visitas Monitoradas de Estudo (VME) da EEEFM Ana Maria Carletti Quiuqui como metodologia auxiliar de ensino e aprendizagem. Como objetivos específicos temos: Identificar os elementos existentes nas VME que mais motivaram os estudantes; Avaliar a importância das VME como metodologia facilitadora do conhecimento teórico interdisciplinar; Avaliar o incremento de conceitos, métodos e técnicas adquiridos por intermédio das VME; Identificar fragilidades e potencialidades na realização das VME. O (a) pesquisador(a) responsável por esta pesquisa é mestrando do Programa de Pós-Graduação Agrícola, do/a instituto de agronomia, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Você receberá os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e asseguro que o nome do(a) menor não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo, em favor de não identificá-lo(a), garantindo-se a confidencialidade das informações coletadas e o uso exclusivo para fins científicos, conforme preconizado pela Resolução CNS nº 510/2016, especialmente no que se refere à proteção da identidade dos participantes e ao respeito aos princípios éticos da pesquisa envolvendo seres humanos.

As informações serão obtidas da seguinte forma: A pesquisa adota abordagem qualitativa e descritiva, utilizando estudo de caso em uma escola pública, com participação de estudantes, professores e equipe gestora. A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, questionários, análise documental e registros das atividades, especialmente visitas monitorada de estudo.

A sua participação envolve os seguintes riscos previsíveis: A participação do(a) menor envolve os seguintes riscos previsíveis: A participação nesta pesquisa apresenta risco mínimo, estando relacionada principalmente à possibilidade de eventual desconforto ao relatar experiências ou opiniões sobre as práticas pedagógicas da escola. Há também risco mínimo referente à confidencialidade das informações fornecidas, o qual será devidamente controlado por meio de medidas rigorosas de proteção de dados e anonimização das informações. Todas as informações fornecidas serão mantidas em sigilo e seu nome não será divulgado em nenhuma hipótese. Os dados serão identificados por códigos, garantindo o anonimato dos participantes. Caso, durante a entrevista ou preenchimento do questionário, você sinta qualquer desconforto, constrangimento ou deseje interromper sua participação, poderá fazê-lo imediatamente, sem qualquer prejuízo ou necessidade de justificativa. O pesquisador acompanhará todo o processo com responsabilidade ética, assegurando respeito, acolhimento, privacidade e segurança aos participantes em todas as etapas da pesquisa. A sua participação pode contribuir para trazer benefícios para a comunidade escolar ao possibilitar uma reflexão coletiva sobre as Visitas Monitoradas de Estudo (VME) e suas contribuições para o processo educativo. O estudo poderá colaborar para o aprimoramento das práticas pedagógicas, fortalecimento do planejamento escolar e valorização das experiências formativas vivenciadas fora da sala de aula. Para a comunidade acadêmica, contribuirá para ampliar o debate sobre metodologias ativas, práticas pedagógicas contextualizadas e estratégias de articulação entre teoria e prática na Educação Básica. Além disso, os participantes poderão ter acesso aos resultados da pesquisa, fortalecendo o caráter participativo e formativo do estudo.

Você está sendo consultado sobre seu interesse e disponibilidade de participar desta pesquisa. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará penalidade alguma.

CAMPUS SEROPÉDICA
CEP/UFRRJ (Prédio da Biblioteca Central)
BR-465, Km 7, Seropédica - RJ
CEP: 23.897-000

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa
-------------------------------------	---

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Campus Seropédica
Instituto de Agronomia
Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola



Este estudo foi analisado e aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o registro CAAE _____. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir o bem-estar, a dignidade, os direitos e a segurança de participantes de pesquisa; bem como assegurando a participação do(a) pesquisador(a) sob os mesmos aspectos éticos.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre os direitos do(a) menor participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situada na BR 465, km 7, Seropédica, Rio de Janeiro, pelo telefone (21) 2681-4749 às terças, quartas ou quintas-feiras, das 09:00 às 16:00h, pelo e-mail: eticacep@ufrrj.br ou pessoalmente às terças e quintas das 09:00 às 16:00h.

No caso de aceitar participar da pesquisa, você e o pesquisador devem rubricar todas as páginas e também assinar as duas vias deste documento. Uma via é sua e a outra via ficará com o(a) pesquisador(a).

Para mais informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), disponível no site:

http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf

Consentimento do participante²

Eu, abaixo assinado, entendi como é a pesquisa, tirei dúvidas com o(a) pesquisador(a) e aceito participar, sabendo que posso desistir a qualquer momento, mesmo depois de iniciar a pesquisa. Autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo, desde que mantida em sigilo minha identidade. Informo que recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e assinadas por mim e pelo Pesquisador Responsável.

Nome do(a) participante: _____
 Assinatura: _____ local e data: _____

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante (ou representante legal) para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador: _____
 Assinatura: _____ Local/data: _____
 Nome do auxiliar de pesquisa/testemunha (Se houver): _____
 Assinatura: _____ Local/data: _____

*Este termo foi elaborado a partir do modelo de TCLE do CEP/Unifesp e orientações do CEP/IFF/Fiocruz.

CAMPUS SEROPÉDICA
 CEP/UFRRJ (Prédio da Biblioteca Central)
 BR-465, Km 7, Seropédica - RJ
 CEP: 23.897-000

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa
-------------------------------------	---

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Campus Seropédica
Instituto de Agronomia
Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola



✓ **Privacidade e confidencialidade:**

Todas as informações coletadas serão tratadas com responsabilidade e rigor ético. Dados pessoais, respostas aos questionários e eventuais gravações de áudio (quando autorizadas) serão armazenados sob a guarda da pesquisadora responsável, em ambiente seguro, sendo utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. Em publicações, apresentações ou na dissertação, os dados serão apresentados de forma que não permitam a identificação dos participantes, garantindo plenamente a confidencialidade e a privacidade das informações fornecidas.

✓ **Acesso a resultados da pesquisa:** O(a) participante poderá, a qualquer momento, solicitar informações sobre o andamento da pesquisa ou acesso aos resultados obtidos. Esse direito reforça o caráter transparente e ético do estudo. Para esclarecimentos ou solicitação de resultados, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Ilka Carla Cars, por meio dos contatos informados neste Termo de Consentimento.

✓ **Custos envolvidos pela participação da pesquisa:**

Não haverá qualquer custo financeiro decorrente de sua participação. Ressalta-se, ainda, que a pesquisa não prevê compensação financeira, ou seja, não haverá pagamento pela participação, tratando-se de uma contribuição voluntária para fins científicos e acadêmicos.

✓ **Danos e indenizações:**

Caso ocorra qualquer dano ou prejuízo decorrente diretamente da participação na pesquisa, o participante terá direito à assistência adequada e gratuita. Se for constatada relação entre eventual dano e a participação no estudo, serão assegurados os direitos previstos nas normas éticas que regulamentam pesquisas com seres humanos.

✓ **Crítérios de Inclusão:**

Serão incluídos na pesquisa os participantes que atendam aos seguintes critérios: Ser membro da comunidade escolar da EEEFM Professora Ana Maria Carletti Quiquê, no município de Águia Branca – ES; Estar diretamente envolvido nas Visitas Monitoradas de Estudo (VME), seja na condição professor ou integrante da equipe gestora (Diretor, CASF – Coordenador Administrativo, ou CP – Coordenador Pedagógico); Ter participado efetivamente das VME no período investigado; Demonstrar disponibilidade e interesse em participar da pesquisa; Concordar com a participação voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

✓ **Crítérios de Exclusão:**

Serão excluídos da pesquisa os participantes que: Não tenham participado diretamente das Visitas Monitoradas de Estudo (VME); Não pertençam à comunidade escolar da instituição investigada; Não conclua integralmente as etapas de coleta de dados (entrevista, questionário ou outra técnica utilizada); Não autorizem a participação na pesquisa por meio da assinatura do TCLE; Apresentem informações insuficientes ou inconsistentes que comprometam a análise dos dados.

Caso você tenha qualquer dúvida com relação à pesquisa, entre em contato com o(a) pesquisador(a) através do(s) celular (27) 997407306, pelo e-mail ilkacarlacars@gmail.com, e endereço profissional: RUA JORGE ELIAS HITTI, 220 CENTRO. 29795-000 Águia Branca – ES.

CAMPUS SEROPÉDICA
 CEP/UFRRJ (Prédio da Biblioteca Central)
 BR-465, Km 7, Seropédica - RJ
 CEP: 23.897-000

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa
-------------------------------------	---

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Campus Seropédica
Instituto de Agronomia
Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola



Você não será remunerado por ser participante da pesquisa. Se houver gastos com transporte ou alimentação, eles serão ressarcidos pelo pesquisador responsável. Todas as informações obtidas por meio de sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o ressarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo participante. Os pesquisadores poderão informar os resultados ao final da pesquisa. Os pesquisadores poderão informar os resultados ao final da pesquisa por meio de devolutiva aos participantes, realizada de forma acessível e compreensível, podendo ocorrer por reunião presencial, envio de relatório simplificado ou comunicação digital, garantindo o direito à informação e à transparência dos dados produzidos.

INFORMAÇÕES QUE VOCÊ PRECISA SABER:

✓ **De que forma você vai participar desta pesquisa:**

Sua participação nesta pesquisa ocorrerá por meio da aplicação de questionário semiestruturado e/ou realização de entrevista, compostos por perguntas abertas e orientadoras. O objetivo é compreender as percepções, experiências e contribuições relacionadas às Visitas Monitoradas de Estudo (VME) desenvolvidas pela EEEFM Ana Maria Carletti Quiquii. Serão investigados aspectos como a articulação das visitas ao planejamento pedagógico, os impactos no processo de ensino e aprendizagem, o envolvimento dos estudantes, os desafios enfrentados na organização das atividades e as potencialidades dessa metodologia como estratégia formativa. O diálogo será conduzido de forma respeitosa, ética e acolhedora, valorizando as experiências e os conhecimentos dos participantes, sejam eles estudantes, professores ou membros da equipe gestora.

✓ **Riscos previsíveis em participar da pesquisa:**

A participação nesta pesquisa apresenta risco mínimo, estando relacionada principalmente à possibilidade de eventual desconforto ao relatar experiências ou opiniões sobre as práticas pedagógicas da escola. Há também risco mínimo referente à confidencialidade das informações fornecidas, o qual será devidamente controlado por meio de medidas rigorosas de proteção de dados e anonimização das informações.

✓ **Benefícios em participar da pesquisa:**

A pesquisa poderá trazer benefícios para a comunidade escolar ao possibilitar uma reflexão coletiva sobre as Visitas Monitoradas de Estudo (VME) e suas contribuições para o processo educativo. O estudo poderá colaborar para o aprimoramento das práticas pedagógicas, fortalecimento do planejamento escolar e valorização das experiências formativas vivenciadas fora da sala de aula. Para a comunidade acadêmica, contribuirá para ampliar o debate sobre metodologias ativas, práticas pedagógicas contextualizadas e estratégias de articulação entre teoria e prática na Educação Básica. Além disso, os participantes poderão ter acesso aos resultados da pesquisa, fortalecendo o caráter participativo e formativo do estudo.

✓ **Forma de acompanhamento da intervenção (se houver):**

Todas as informações fornecidas serão mantidas em sigilo e seu nome não será divulgado em nenhuma hipótese. Os dados serão identificados por códigos, garantindo o anonimato dos participantes. Caso, durante a entrevista ou preenchimento do questionário, você sinta qualquer desconforto, constrangimento ou deseje interromper sua participação, poderá fazê-lo imediatamente, sem qualquer prejuízo ou necessidade de justificativa. O pesquisador acompanhará todo o processo com responsabilidade ética, assegurando respeito, acolhimento, privacidade e segurança aos participantes em todas as etapas da pesquisa.

CAMPUS SEROPÉDICA
 CEP/UFRRJ (Prédio da Biblioteca Central)
 BR-465, Km 7, Seropédica - RJ
 CEP: 23.897-000

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa
-------------------------------------	---

ANEXO E: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS VISITAS DE ESTUDO COMO METODOLOGIA AUXILIAR AO PROCESSO ENSINO / APRENDIZAGEM

Pesquisador: ILKA CARLA CARS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 97531126.9.0000.0311

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.428.982

Apresentação do Projeto:

A pesquisadora relata:

As Visitas Monitoradas de Estudo (VME) são utilizadas como estratégia pedagógica para integrar teoria e prática, proporcionando uma aprendizagem significativa. O estudo analisa o impacto das VME realizadas na EEEFM Ana Maria Carletti Quiuqui (ES) sobre o processo de ensino-aprendizagem, adotando abordagem qualitativa com uso de questionários, entrevistas e análise documental.

A pesquisadora apresenta a seguinte equipe de pesquisa: ILKA CARLA CARS (responsável)

Trata-se de um projeto que objetiva avaliar o impacto das Visitas Monitoradas de Estudo (VME) realizadas na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ana Maria Carletti Quiuqui, localizada em Águia Branca, ES, no processo de ensino-aprendizagem. Adota uma abordagem qualitativa, utilizando o estudo de caso como método principal. Para a coleta de dados, serão aplicados questionários, realização de entrevistas semiestruturadas que conduzirá a uma análise documental. Os participantes são alunos (12), professores (6) e gestores (3).

Metodologia de análise:

A análise será interpretativa, fundamentada em referenciais teóricos, envolvendo:

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar

Bairro: ZONA RURAL

CEP: 23.897-000

UF: RJ

Município: SEROPEDICA

Telefone: (21)2681-4749

E-mail: eticacep@ufrj.br

UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)



Continuação do Parecer: 8.428.982

categorização das respostas dos questionários; análise temática das entrevistas semiestruturadas; análise documental; triangulação entre dados de estudantes, professores, equipe gestora e documentos oficiais.

Desfecho primário:

-Compreender como as Visitas Monitoradas de Estudo influenciam o engajamento, a motivação e o aprendizado dos estudantes, identificando seus impactos diretos no processo ensino-aprendizagem.

Crítérios de inclusão:

- Ser membro da comunidade escolar.
- Estar diretamente envolvido nas Visitas Monitoradas de Estudo (VME), seja na condição de estudante, professor ou integrante da equipe gestora.
- Ter participado efetivamente das VME no período investigado.
- Demonstrar disponibilidade e interesse em participar da pesquisa.
- Concordar com a participação voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e/ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), quando aplicável.

Crítérios de exclusão:

- Alguém que não tenha participado diretamente das Visitas Monitoradas de Estudo (VME).
- Alguém que não pertença à comunidade escolar.
- Alguém que não conclua integralmente as etapas de coleta de dados (entrevista, questionário ou outra técnica utilizada).
- Alguém que não autorize a participação na pesquisa por meio da assinatura do TCLE; Apresentem informações insuficientes ou inconsistentes que comprometam a análise dos dados.

Objetivo da Pesquisa:

A proponente descreve como objetivos:

Objetivo geral:

-Compreender como essas visitas se inserem no planejamento da escola, seus efeitos sobre estudantes e professores e os desafios enfrentados.

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar
Bairro: ZONA RURAL **CEP:** 23.897-000
UF: RJ **Município:** SEROPEDICA
Telefone: (21)2681-4749

E-mail: eticacep@ufrj.br

UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)



Continuação do Parecer: 8.428.982

Objetivos específicos:

- Identificar os elementos existentes nas VME que mais motivaram os estudantes; Avaliar a importância das VME como metodologia facilitadora do conhecimento teórico interdisciplinar;
- Avaliar o incremento de conceitos, métodos e técnicas adquiridos por intermédio das VME;
- Identificar fragilidades e potencialidades na realização das VME.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A proponente descreve:

Riscos:

Os riscos são mínimos, limitando-se a:

- possível desconforto ao responder entrevistas ou questionários;
- exposição de opiniões pessoais, resguardada pelo anonimato;
- eventual constrangimento ao relatar experiências escolares.

Benefícios:

- Contribui para a melhoria das práticas pedagógicas da escola;
- Amplia a compreensão sobre impactos positivos das VME no aprendizado; auxilia professores e gestão a aperfeiçoar a organização das visitas;
- Valoriza saberes locais e promove desenvolvimento educacional da comunidade escolar;
- Possibilita replanejamento de metodologias mais integradoras e motivadoras.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo de pesquisa apresentado possui os elementos necessários à apreciação ética. Previsão de 21 participantes (6 professores, 12 discentes e 3 gestores).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos apresentados no protocolo de pesquisa pela proponente não possuem pendência, segundo as normas vigentes.

Recomendações:

Recomenda-se que a pesquisadora acompanhe a tramitação do projeto de pesquisa na

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar
Bairro: ZONA RURAL **CEP:** 23.897-000
UF: RJ **Município:** SEROPEDICA
Telefone: (21)2681-4749 **E-mail:** eticacep@ufrj.br

UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)



Continuação do Parecer: 8.428.982

Plataforma Brasil com regularidade, atentando-se às diferentes fases do processo e seus prazos:

- a) quando da pendência, a pesquisadora terá até 30 dias para responder às demandas e relatoria;
- b) quando da aprovação, a pesquisadora deverá submeter relatórios parciais a cada semestre;
- c) quando da necessidade de emendas ou notificações no projeto, consultar a Norma Operacional 001/2013 - Procedimentos para Submissão e Tramitação de Projetos.
- d) quando da finalização do projeto, submeter relatório final.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A adequação à RESOLUÇÃO N° 466 de 12 de dezembro de 2012, foi plenamente atendida pelo(a) pesquisador(a).

A adequação à RESOLUÇÃO N° 510 de 07 de abril de 2016, foi plenamente atendida pelo(a) pesquisador(a).

Considerações Finais a critério do CEP:

As pendências deverão ser respondidas conforme o modelo de Carta Resposta de Pendências encaminhada anexa e as informações deverão ser atualizadas em TODOS os documentos pertinentes. Documentos alterados a serem anexados após o parecer do CEP deverão ser nomeados com a palavra "modificado".

Ao responder às pendências o pesquisador deve rever o cronograma da pesquisa e atualizá-lo, considerando o tempo necessário à obtenção da aprovação do CEP (recomenda-se até 90 dias explicitados no cronograma).

As pendências deverão ser atendidas no prazo máximo de trinta (30) dias a contar da data de emissão do parecer na Plataforma Brasil. O projeto será arquivado "quando o pesquisador descumprir o prazo para enviar as respostas às pendências apontadas ou para recorrer" (CNS n° 001/2013 - Res. CNS 466/2012). Ressalta-se que o pesquisador deve aguardar a emissão de Parecer de Aprovação do CEP/UFRRJ, após a revisão das pendências, para dar início à coleta de dados.

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar
Bairro: ZONA RURAL **CEP:** 23.897-000
UF: RJ **Município:** SEROPEDICA
Telefone: (21)2681-4749

E-mail: eticacep@ufrj.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)**



Continuação do Parecer: 8.428.982

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2713842.pdf	10/04/2026 14:39:08		Aceito
Outros	Termo_de_Anuencia.pdf	10/04/2026 14:38:30	ILKA CARLA CARS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_De_Pesquisa.pdf	10/04/2026 14:36:32	ILKA CARLA CARS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_De_Assentimento_Livre_E_Esclarecido_TALE.pdf	10/04/2026 14:36:14	ILKA CARLA CARS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Participante_Maior_De_Idade.pdf	10/04/2026 14:35:55	ILKA CARLA CARS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Responsaveis_do_Menor_De_Idade.pdf	10/04/2026 14:34:39	ILKA CARLA CARS	Aceito
Outros	RoteiroDeEntrevistaParaEquipeGestora.pdf	05/03/2026 22:09:25	ILKA CARLA CARS	Aceito
Outros	RoteiroDeEntrevistaParaEstudantes.pdf	05/03/2026 22:08:30	ILKA CARLA CARS	Aceito
Outros	RoteiroDeEntrevistaParaOsProfessores.pdf	05/03/2026 22:07:35	ILKA CARLA CARS	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	22/12/2025 11:15:34	ILKA CARLA CARS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SEROPEDICA, 13 de Maio de 2026

Assinado por:
Valeria Nascimento Lebeis Pires
(Coordenador(a))

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar
Bairro: ZONA RURAL **CEP:** 23.897-000
UF: RJ **Município:** SEROPEDICA
Telefone: (21)2681-4749 **E-mail:** eticacep@ufrj.br