



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

SHIRLENE BEZERRA DO NASCIMENTO BRITO

**A IMERSÃO NO COTIDIANO ESCOLAR POR MEIO DO PROGRAMA DE
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Campina Grande/PB
Julho/2020

SHIRLENE BEZERRA DO NASCIMENTO BRITO

**A IMERSÃO NO COTIDIANO ESCOLAR POR MEIO DO PROGRAMA DE
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação, da Universidade Estadual da Paraíba, *Campus I*, como requisito parcial à aquisição do título de Graduada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Francisca Pereira Salvino

Campina Grande/PB
Julho/2020

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

B862i Brito, Shirlene Bezerra do Nascimento.

A imersão no cotidiano escolar por meio do programa de residência pedagógica [manuscrito] / Shirlene Bezerra do Nascimento Brito. - 2020.

51 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2020.

"Orientação : Profa. Dra. Francisca Pereira Salvino . Departamento de Educação - CEDUC."

1. Estágio supervisionado. 2. Programa de Residência Pedagógica - PRP. 3. Formação docente. 4. Metodologias ativas. 5. Cotidiano escolar. I. Título

21. ed. CDD 371.225

SHIRLENE BEZERRA DO NASCIMENTO BRITO

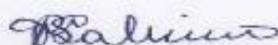
**A IMERSÃO NO COTIDIANO ESCOLAR POR MEIO DO PROGRAMA DE
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação, da Universidade Estadual da Paraíba, *Campus I*, como requisito parcial à aquisição do título de Graduada em Pedagogia.

Área de concentração: Educação

Aprovada em: 31/07/2020.

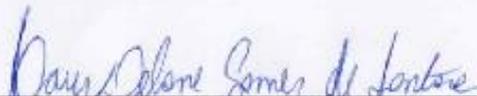
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Francisca Pereira Salvino (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.^a Dr.^a Paula Almeida de Castro
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.^a Ms. Mary Delane Gomes de Santana
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

À minha mãe, esposo e filha, pelo
suporte, dedicação, paciência,
compreensão, companheirismo e amor,
DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Senhor e Salvador, por seu amor incondicional e sua infinita misericórdia, pois todos os meus passos são guiados por Ele.

À coordenação do curso de Licenciatura em Pedagogia, por seu empenho e atendimento sempre muito prestativo.

À professora Prof^a. Dr^a. Francisca Pereira Salvino, por todo o incentivo, pelas leituras sugeridas, por tanta dedicação, humanidade, responsabilidade e competência. Em especial, a ela, minha gratidão pela oportunidade de participar do Programa Residência Pedagógica (PRP).

À banca examinadora, composta pelas professoras Mary Delane Gomes de Santana e Paula Almeida de Castro.

À minha mãe, Maria Ducilene Bezerra Vieira, por todo o amor e apoio oferecido durante este longo percurso, pois sem seu auxílio não teria chegado até aqui.

Ao meu pai, João Bôsko do Nascimento (*in memoriam*), embora fisicamente ausente, sempre presente em meus pensamentos.

À minha irmã, Michelle Bezerra do Nascimento Lange, por ter sido minha companheira e me acompanhado em toda a minha educação básica, desde a infância.

Ao meu esposo, Márcio de Brito Sousa, por tanto amor e cumplicidade. Sem ele e o seu amor, não conseguiria.

À minha filha, Ana Alícia do Nascimento Brito, por me motivar a continuar nessa trajetória a cada novo amanhecer.

À minha avó, Carmelita Bezerra Vieira, às minhas tias e familiares em geral, pela compreensão por minhas ausências nas reuniões familiares em virtude dos trabalhos acadêmicos.

Ao meu cunhado, William Alberto Lange, pela tradução do resumo deste trabalho.

A todos os professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPB, por toda a colaboração, momentos de reflexão, cada aula, em especial, a professora Francisca Pereira Salvino, Maria das Graças Ferreira e Maria Lúcia

Serafim, que contribuíram ao longo de trinta meses, por meio das disciplinas e debates, para o meu desenvolvimento.

Aos colegas de classe, em especial, Larissa de Melo Medeiros, Lucynara Figueiredo de Moraes, Maria de Oliveira, Tainá Clarino de Oliveira, pelos momentos inesquecíveis de amizade e apoio.

Ao meu colega de classe, Sérgio Rodrigo de Freitas, pelo grande apoio na configuração do sumário deste trabalho.

À minha amiga, Lucynara Figueiredo de Moraes, de forma especial, por todas as experiências compartilhadas de grande aprendizado, que vivenciamos durante a participação no Programa de Residência Pedagógica (PRP).

À Secretaria de Educação (SEDUC) de Campina Grande, que nos oportunizou conhecer e participar das experiências de duas excelentes escolas, de suas equipes e duas eficientes preceptoras.

Às Preceptoras, que nos acolheram em suas salas de aula e compartilharam conosco seus conhecimentos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que desde o 5º período de graduação, me oportunizou adquirir experiências únicas nas realidades escolares de nossa região, alavancando meu aprendizado e reafirmando minha escolha profissional.

*Não se pode criar experiência. É preciso
passar por ela.*

Albert Camus

RESUMO

O presente trabalho consiste em um relato de experiência de Estágio Supervisionado, realizado por meio do Programa de Residência Pedagógica (PRP) no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/*campus* I). O PRP é um programa do Ministério da Educação (MEC), coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criado pela Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Tem como finalidade oportunizar aos estudantes de licenciaturas vivências que contribuam com o processo de formação inicial à docência. Teve início em agosto de 2018 e conclusão em janeiro de 2020, todavia esta análise refere-se apenas às atividades desenvolvidas no período de 14/07 a 30/11 de 2019. O trabalho tem como objetivo analisar observações participativas, curso de formação, planejamentos e regências de aulas, considerando-se uma escola da rede municipal de educação do município de Campina Grande/PB, mais precisamente, numa turma de 3º ano do ensino fundamental. A metodologia utilizada foi a observação participante, procurando estabelecer uma melhor integração teoria e prática; ação e reflexão. Teoricamente, foram utilizados estudiosos como Nóvoa (1992); Freire (1996); Pimenta (1999); Gatti e Barreto (2009), dentre outros. Em face dos dados analisados, conclui-se que houve convergência entre as referências teórico-metodológicas estudadas no curso de Pedagogia, no PRP e aquelas adotadas na escola, uma vez que a interdisciplinaridade, as metodologias ativas, e as participações dos/as estudantes nas atividades já faziam parte do cotidiano da escola e das práticas da preceptora. Portanto, o estágio favoreceu o aprimoramento das concepções dos processos de ensino e aprendizagem; da compreensão das singularidades das crianças e do papel que o afeto exerce nesses processos, fortalecendo a formação docente inicial e corroborando o redimensionamento das concepções e percepções dos licenciandos/as acerca dos desafios, limites e perspectivas da profissão docente.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Estágio. Formação docente. Metodologias ativas. Cotidiano escolar.

RESUMEN

El presente trabajo consiste en un report de eperiencia de Pasantía Supervisada, realizado a través del Programa de Residencia Pedagógica (PRP) en el curso de Pedagogía em la Universidad Estatal de Paraíba (UEPB/*campus* I). El PRP es un programa del Ministerio de Educación (MEC), coordinado por la Coordinación para el Mejoramiento del Personal de Educación Superior (CAPES), creado por la Ordenanza No. 38, del 28 de febrero de 2018. Su propósito es proporcionar a los estudiantes universitários eperiencias que contribuir al processo inicial de ormación docente. Comenzó em agosto de 2018 y concluió en enero de 2020, sin embargo, este análisis se refiere solo a las atividades levadas a cabo del 14/07 al 30/11 del 2019. El objetivo del trabajo es analizar observaciones participativas, cursos de capacitación, planificación y la realización de clases considerando uma escuela em la red municipal de educación em el município de Campina Grande/PB, más precisamente, em uma classe de 3er año de escuela primaria. La metodología utilizada eu la observación del participante, buscando establecer uma meor integración entre teoria y práctica; Acción y reflexión. Por razones, se utilizaron académicos como Antônio Nóvoa (1992); Paulo Freire (1996); Selma G. Pimenta (1999); Bernadete Gatti y Elba Barreto (2009), entre otros. Em vista de los datos analizados, se concluye que hubo convergência entre las reerencias teóricas y metodológicas estudiadas em el curso de Pedagogía, em el PRP y las adoptadas em la escuela, desde la interdisciplinariedad, las metodologías activas, la participación de los estudiantes em las atividades ya formaban parte de la vida diária de la escuela y de las prácticas del preceptor. Por lo tanto, la pasantía favoreció la mejora de las concepciones de los processos de enseñana y aprendizae; la comprensión de las singularidades de los niños y el papel que juega el afecto em estos processos, fortaleciendo la formación inicial del professorado y corroborando el redimensionamento de las concepciones y percepciones de los estudiantes de pregrado sobre los desafios limites y perspectivas de la profesión docente.

Palabras-clave: Residencia Pedagógica. Prácticas. Formación de professorado. Metodologías activas. Vida escolar.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO TEMPO ESPAÇO DE RELEXÃO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE.....	13
	2.1 Estágio e Formação docente.....	13
	2.2 O Programa Residência Pedagógica.....	17
	2.3 As metodologias ativas e sua contribuição ao processo de Ensino e aprendizado.....	20
3	METODOLOGIA.....	24
	3.1 Observação participante como método de pesquisa.....	24
	3.2 A escola campo do estágio.....	25
	3.3 Sujeitos da pesquisa.....	28
	3.3.1 A professora.....	28
	3.3.2 Os/as alunos/as.....	28
4	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.....	30
	4.1 Atividades de Observações realizadas em sala de aula.....	30
	4.2 Atividades de formação realizadas na UEPB.....	34
	4.3 A regência de classe e as metodologias ativas: experiências de ensino e aprendizado.....	38
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
	REFERÊNCIAS.....	51

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em um relato de experiências de Estágio supervisionado, realizado por meio do Programa de Residência Pedagógica (PRP) no curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/*campus* I), tendo como campo empírico uma escola da Rede Municipal de Campina Grande/PB. O PRP é um programa do Ministério da Educação (MEC), sob responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foi desenvolvido em dezoito meses, totalizando a carga horária de 440 horas. Na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/*campus* I) o PRP, bem como o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), teve início em agosto de 2018 e conclusão em janeiro de 2020.

O PRP foi criado pela Portaria Ministerial nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, com as seguintes finalidades: fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica; oportunizar aos estudantes de graduação vivências que venham a contribuir com o processo de formação inicial à docência, possibilitando imersão em escolas de redes pública de educação básica e uma relação mais consistente entre teoria e prática.

Como nos demais cursos, no curso de Licenciatura em Pedagogia, o PRP foi desenvolvido em quatro etapas de formação e preparação para imersão nas escolas. A primeira ocorreu nos meses de agosto e setembro de 2018; a segunda em outubro e novembro; a terceira de fevereiro a novembro de 2019 e a quarta em dezembro de 2019 e janeiro de 2020. Neste trabalho, analisamos o período de 14 de julho a 30 de novembro do ano de 2019, por ter sido a última fase de observação e regência. As principais atividades analisadas foram: formação e acompanhamento de estudantes e preceptoras na UEPB; planejamentos; observações participativas e regência de sala de aula. Enfatizamos a utilização de metodologias ativas e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem.

A metodologia da pesquisa foi de natureza qualitativa, nos moldes da observação participante. Utilizamos como material empírico registros em diário de campo; o Projeto Pedagógico da Escola (PPE); planos de aula e outros registros de atividades realizadas na UEPB e em uma escola da rede municipal de educação de Campina Grande/PB, especificamente em uma turma de 3º ano do ensino fundamental, composta por 23 alunos/as na faixa etária de 8 a 13 anos de idade,

sendo o mais velho diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), motivo pelo qual era o único aluno em situação de distorção idade/ano.

Consensualmente, o estágio tem sido compreendido como oportunidade para aproximação entre teoria e prática, entre campo acadêmico e campo de atuação profissional, entre estudantes e profissionais. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), o ensino fundamental é uma etapa que tem por finalidade o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes na faixa etária de seis aos 14 anos de idade, em complementação à ação das famílias, devendo ocorrer em espaços institucionais coletivos e específicos para este fim.

Esta etapa é dividida em duas: anos iniciais, do primeiro ao quinto ano, e anos finais, do sexto ao nono ano. Nos anos iniciais, os profissionais que atuam nas instituições devem ser docentes com formação em Pedagogia, qualificados para atender a crianças de educação infantil de zero a três anos (creches), de quatro e cinco anos (pré-escolas) e de ensino fundamental de seis aos dez anos (anos iniciais). Nessas etapas, o ensino deve ser ofertado em caráter polivalente, considerando as características e especificidades destas etapas da vida e do desenvolvimento das crianças.

O trabalho tem como objetivo analisar observações participativas, curso de formação, planejamentos e regências de aulas, considerando-se uma escola da rede municipal de educação do município de Campina Grande/PB, mais precisamente, numa turma de 3º ano do ensino fundamental. Para fundamentar a análise, utilizamos alguns documentos legais de referência como a LDB/1996 (BRASIL, 1996); a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017); e alguns estudiosos, como Nóvoa (1992); Freire (1996); Pimenta e Lima (1999); Gatti e Barreto (2009), dentre outros.

Estruturalmente, este trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro, desenvolvemos uma reflexão sobre a formação docente e do pedagogo, destacando a importância do estágio nessa formação; discutimos acerca do PRP e repensamos as metodologias ativas nos processos de ensino e aprendizagem. No segundo capítulo, abordamos a metodologia da observação participante; o campo empírico da escola campo do estágio (identificação, caracterização, organização, gestão, planejamento, ambiente da sala de aula); e os sujeitos da pesquisa: a preceptora e os alunos. No terceiro capítulo, apresentamos e analisamos as atividades

desenvolvidas no estágio durante o segundo semestre de 2019, ressaltando as metodologias ativas adotadas durante o processo. Em seguida, fazemos as considerações finais e apresentamos as referências que fundamentaram nossa teoria.

2 A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO TEMPO/ESPAÇO DE REFLEXÃO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

2.1 Estágio e formação docente

De acordo com a LDB/1996 (BRASIL, 1996), a etapa do ensino fundamental tem por finalidade o desenvolvimento pleno dos educandos e a formação para o exercício da cidadania a ser ofertado em Instituições de ensino específicas para este fim e em corresponsabilidade entre Estado e família.

A BNCC (BRASIL, 2017), um documento norteador da organização dos currículos escolares e das práticas docentes, aprovada em outubro de 2017, ratifica essa finalidade e estabelece um conjunto de direitos de aprendizagens em termos de conhecimentos, campos de experiências, competências e habilidades que devem ser alcançados pelos/as estudantes da educação básica do país. Trata-se, portanto, de um documento com orientações consideradas essenciais e indispensáveis em cada etapa do desenvolvimento e dos processos de ensino e aprendizado. Embora sujeita a críticas quanto ao aporte teórico tecnicista e a determinados modos de conceber a formação humana e cidadã, a BNCC é um referencial importante, tanto do ponto de vista da definição da política de currículo, já em processo de implementação, quanto da prática pedagógica. A BNCC

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2017, p. 12).

Desse modo, é imprescindível que os/as alunos/as sejam percebidos/as como sujeitos ativos dos seus aprendizados e, com esta compreensão, os/as educadores/as devem atuar como mediadores/as desse processo, fazendo com que eles e elas se percebam como cidadãos e cidadãs que ocupam um espaço importante na sociedade em que vivem. É necessária, portanto, uma reflexão sobre a formação docente inicial e continuada, especialmente do/a pedagogo/a. Nessa perspectiva, Medeiros e Cabral (2006) explicam a prática docente como

algo mais que um conjunto de procedimentos técnicos e metódicos de transmissão de conhecimentos estanques, fazendo-se mesmo como um compromisso com a sociedade a partir de sua finalidade de contribuir para a formação consciente e crítica do cidadão e do profissional que atua e interage no contexto social, logo envolvendo dimensões epistemológicas, éticas e políticas. (MEDEIROS; CABRAL, 2006, p. 12).

A formação deste profissional deve levá-lo a construir a compreensão de que sua função na sociedade está para além de apenas depositar conhecimento nas mentes dos/as estudantes, sendo sua responsabilidade contribuir com a formação de aprendizes e cidadãos ativos, comprometidos, responsáveis e engajados com as lutas em prol do desenvolvimento humano, econômico e social. É importante refletir sobre uma *práxis* significativa que contribua com a transformação da sociedade, que exige do/da professor/a uma série de competências, dentre as quais o respeito à diversidade e às particularidades que envolvem o processo educativo.

A formação do docente deve ser permanente, iniciando¹, prioritariamente, no ensino superior, em cursos de Licenciaturas². O curso de Licenciatura em Pedagogia deve oferecer conhecimentos teórico-metodológicos que embasem o trabalho pedagógico nas etapas da educação infantil e do ensino fundamental, anos iniciais. Em contribuição à formação, o curso também oferece estágios em caráter obrigatório em instituições públicas e não obrigatório em instituições privadas, porém sem equivalência ou substituição do obrigatório. Estes devem aprofundar a relação teoria e prática, permitindo uma formação mais sólida e consciente, quanto às potencialidades e aos desafios da profissão docente. Segundo a LDB,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p. 26).

¹ A Formação Inicial constitui-se em um processo de ensino e aprendizagem voltado à formação de trabalhadores para inserção no mercado de trabalho, oportunizando a elevação de escolaridade. A Formação Continuada consiste em aperfeiçoar os profissionais já inseridos, oportunizando a elevação de títulos.

² O processo de formação de professores no Brasil teve toda uma trajetória até chegar à LDB/1996. Esta estabelece o critério de Nível Superior para atuar em sala de aula, mas manteve a possibilidade de formação em nível de ensino médio nos cursos normais (GATTI e BARRETO, 2009).

É necessário compreender que a teoria dá fundamento à prática e a prática reafirma a teoria, relacionando-as de forma interdependentes. De acordo com Pimenta (2015),

A atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade; não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois, *práxis*. Por outro lado, a prática também não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como *práxis*. (PIMENTA, 2005 apud MEDEIROS e CABRAL, 2006, p.4).

O ensino superior deve proporcionar o conhecimento científico e teórico para poder, assim, sustentar as práticas que venham a ser realizadas na sala de aula. Sobre uma compreensão da *práxis*, destaca-se a relevância dos componentes de estágio, que estão presentes nos currículos dos cursos de Licenciatura, incluídos nestes a Pedagogia. Os estágios supervisionados oferecem aos/às estudantes a oportunidade de observar e vivenciar o cotidiano escolar e a prática da sala de aula, contribuindo com a formação profissional. Mello e Lindner (2012) afirmam que

as contribuições do estágio supervisionado nos cursos de formação de professores são inegáveis, pois além de promoverem um contato direto com o magistério, contribuem para uma inter-relação entre os componentes curriculares e a prática. No estágio podemos além de pôr em prática os ensinamentos que obtivemos no decorrer da graduação, podemos investigar novas formas de executar este conhecimento, a pesquisa é uma prática bastante eficaz para despertar um interesse por parte dos alunos, uma visão ampla da realidade, além de colaborar satisfatoriamente para seu aprendizado. (MELLO e LINDNER apud BEZERRA; COSTA e MARQUES, 2016, p. 5).

Em acréscimo ao que os autores expressam, Barreto destaca que

O Estágio Supervisionado constitui um momento de construção e aprimoramento de conhecimentos e de habilidades essenciais ao exercício profissional, que tem como função integrar teoria e prática. Trata-se de uma experiência com dimensões formadora e sócio-política, que proporciona ao estudante a participação em situações reais de vida e de trabalho, consolida a sua profissionalização e explora as competências básicas indispensáveis para uma formação profissional ética e corresponsável pelo desenvolvimento humano [...]. (BARRETO apud BEZERRA; COSTA e MARQUES, 2016, p. 3).

As vivências em escolas e ou sala de aula proporcionam grandes contribuições para o processo de formação inicial da docência, sendo necessárias experiências em campo para reafirmar a profissão escolhida, podendo ser aperfeiçoada através das situações que surgem no cotidiano das práticas educativas, com suas diferentes dimensões, desafios, limites e perspectivas. Faz-se necessário compreender que o processo de formação docente deve estar baseado no ensino, na pesquisa, na prática e nos referenciais teórico-metodológicos que os fundamentam. Mediante as relações estabelecidas entre a academia e o campo de estágio, torna-se possível uma compreensão sólida e coerente sobre os processos formativos, trabalho de docência e sua importância na sociedade.

É relevante destacar e reafirmar que as oportunidades de interação entre teoria e prática, bem como de aprimoramento da formação docente inicial são, primeiramente, oferecidas pelos estágios supervisionados, já mencionados, do curso de Pedagogia da UEPB. Estes são responsáveis pela aproximação entre a academia e as escolas de educação básica, enquanto que o PRP é uma proposta nova e que atende a um número reduzido de licenciandos/as. No entanto, há críticas referentes aos estágios e uma delas se dirige ao distanciamento entre os conteúdos das disciplinas e a realidade. Pimenta (1999) afirma que

[...] os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. (PIMENTA, 1999, p. 16).

Há críticas, também, quanto à dificuldade de articulação entre as instituições formadoras, no caso as Instituições de Ensino Superior (IES) e as instituições de educação básica, bem como a reduzida carga horária dos estágios que podem não possibilitar uma prática mais efetiva no contexto escolar. Gatti e Barreto (2009) afirmam que

[...] as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 120).

Essas, dentre outras críticas, apresentavam ao MEC a urgência de reformulação dos cursos e dos estágios. Assim, o PRP emergiu em 2018, com o intuito de oferecer à formação inicial do pedagogo aprofundamento nos fundamentos, imersão no ambiente escolar, inovação curricular e outras ações no sentido do aperfeiçoamento dos cursos, sem desmerecer os estágios prescritos nos currículos dos cursos de Pedagogia.

2.2 O Programa Residência Pedagógica

O PRP é um projeto do Governo Federal que têm como objetivo inovar e aperfeiçoar a formação docente, com vistas a uma educação de qualidade. Constitui-se em uma ação que integra a política de formação docente do MEC, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O primeiro PRP de que temos registro teve origem com o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UNIFESP³, *Campus Guarulhos*, com a turma que ingressou no ano de 2007, porém, desenvolveu suas primeiras atividades no ano de 2009 e em 2012 completou seu quarto ano de implementação (SILVESTRE e VALENTE, 2014).

Possivelmente, o projeto da UNIFESP inspirou o PRP do MEC, idealizado com uma carga horária de 440 horas de estágios, com a finalidade de atender às determinações legais vigentes, aperfeiçoando-as. O Programa é apresentado como capaz de potencializar os demais estágios, permitindo aos alunos/as em formação inicial, mergulharem no cotidiano da escola e estabelecerem vínculos que auxiliem em suas atividades.

A imersão é um dos princípios básicos da Residência Pedagógica, marca de seu diferencial. Caracteriza-se como um período em que o aluno tem a oportunidade de conhecer com mais profundidade o contexto em que ocorre a docência, identificando e reconhecendo aspectos da cultura escolar; acompanhando e analisando os processos de aprendizagem pelos quais passam os alunos e levantando características da organização do trabalho pedagógico do professor formador e da escola. (SILVESTRE e VALENTE, 2014, p. 46).

³ Universidade Federal de São Paulo.

No caso de Pedagogia, essas determinações encontram-se instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006)⁴. Segundo o MEC, o PRP conta com ações articuladas entre três protagonistas: o residente (o estagiário/graduando em nível superior); o preceptor (docente responsável pela sala de aula, onde o estagiário realiza as atividades com sua supervisão) e os professores-formadores (docente do curso superior/orientador que coordena o processo).

Após a primeira etapa do Programa, que se consistiu em um curso de formação para estagiárias e preceptoras, o período de imersão se organizou em quatro fases: a primeira foi dedicada a conhecer a gestão escolar e de sala de aula e observações participativas; a segunda contemplou os planejamentos iniciais para as atividades de intervenção em sala de aula; a terceira contemplou as atividades de intervenção pedagógica com a regência de classe; e a quarta etapa se constituiu no período de elaboração do relatório final, avaliação de todo o processo e socialização/divulgação dos resultados.

Durante o Programa, as atividades foram sistematizadas de forma articulada, sempre com encontros, reuniões e estudos na UEPB, paralelos ao processo de imersão nas escolas. Isto favoreceu o diálogo e as avaliações contínuas do que foi realizado. Essas atividades favoreceram a aproximação com a realidade. Como afirmam Pimenta e Lima (2006),

[...] a aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, está numa visão míope da realidade. (PIMENTA e LIMA, 2006, p. 14).

Seguindo esta compreensão, o PRP propõe a imersão no contexto escolar do ensino fundamental, para que seja possível compreender a importância de uma prática que corrobore a formação integral dos sujeitos (SILVESTRE e VALENTE, 2014). Através das experiências que o PRP oferece, o/a graduando/a deve ser levado a refletir sobre as suas futuras práticas, sobre os diferentes contextos pedagógicos e buscar construir suas concepções acerca dos processos de ensino e

⁴ Parecer CNE/CP 03/2006. Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país [...]. (BRASIL, 2006, p. 1).

aprendizagem. É nesse processo e a partir do entrelaçamento entre teorias e experiências que a identidade do/a licenciando/a, em geral, e do/a pedagogo/a, em particular, vai sendo construída.

Sobre isto, Nóvoa (1992, p. 13) destaca que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Pimenta (1999, p.15) assevera que “a identidade não é algo imutável, nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Portanto, a construção da identidade pessoal e profissional se dá em paralelo e enredada com a identidade coletiva e social porque estas dimensões são indissociáveis, dentre outras, como a política, a cultura e a religiosa,

O Programa considera que, nesse processo de construção de identidades, o educando também deve ser considerado um protagonista que aprende, mas também que ensina. É preciso compreender que em todo o processo de educação “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 25). Em vista disso, ensinar possibilita aprender e ao mesmo tempo ensinar porque esses processos também são indissociáveis, nos quais ocorre a reflexão e a (re)construção do saber e do fazer pedagógico. Em todo o processo de ensino e aprendizagem deve existir a cooperatividade entre o/a educador/a e o/a educando/a, pois, ambos são protagonistas nesse processo.

De acordo com Freire (1996, p. 25), “não existe docência sem discência”, e isto implica dizer que no exercício de docência, também devemos valorizar os alunos, pois sem eles, ela não seria possível. A participação e a interação instigam o querer conhecer, aprender e buscar o aprimoramento, assim como levam ao exercício fundamental de reflexão e avaliação das aprendizagens, dos processos e dos/as participantes.

A Prática do velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas. Na prática de velejar de confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes. (FREIRE, 1996, p. 24).

As experiências devem favorecer a construção do conhecimento, o aprimoramento, a compreensão de que o/a aluno/a também são participantes ativos,

levando o/a docente à reflexão crítica sobre suas ações, percebendo que teoria sem prática é inútil e prática sem teoria decorre de falta de fundamento e de planejamento, uma vez que planejar é refletir acerca de uma dada realidade e tomar decisões acerca das intervenções necessárias para modificá-la.

Tais aspectos nos fazem refletir que a função social da escola é de suma importância para a construção da identidade do/a professor/a, todas as suas ações devem ser voltadas aos educandos/as, deve objetivar, numa perspectiva crítica, o desenvolvimento integral destes/as, enquanto sujeitos de direitos e deveres (BRASIL, 1996).

2.3 As metodologias ativas e sua contribuição ao processo de ensino-aprendizagem

Ensino e aprendizagem são processos que sempre estiveram presentes, direta e indiretamente, nos relacionamentos entre os seres humanos. De acordo com a corrente interacionista⁵, a troca de relações possibilita o desenvolvimento do homem ou sua evolução. No entanto, a maneira como essas relações ocorrem é o que determina o desenvolvimento integral do mesmo, considerando que esse desenvolvimento engloba as dimensões físico, social, intelectual, emocional e simbólico. Assim, na sociedade em que vive, o ser humano está envolto por relações que irão propiciar a ele uma educação que o posicionará para o exercício ou não da cidadania no meio em que está colocado. Pensando nisso, é imprescindível reconhecer a função e a relevância da escola neste processo de evolução do ser humano e do desenvolvimento de uma educação que proporcione o pensamento autônomo e crítico, almejando uma sociedade justa.

A educação formal, ou escolar, tem passado por muitos impasses devido a mudanças na sociedade que vem ocorrendo, como por exemplo, o avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), a organização do currículo, dos espaços e dos tempos escolares. Dentre todos os diversos fatores que envolvem esse processo de educação em que a escola e o professor assumem uma função social, os métodos de ensino também têm sido discutidos, ou seja, como a

⁵ Os principais teóricos desta corrente são os Psicólogos Lev Semiovitch Vygotsky e Jean Piaget. Esta corrente defende que todo o meio exerce influência sobre o desenvolvimento do ser humano e que, mediante as relações e interações que se estabelecem é que este desenvolvimento ocorre.

metodologia de ensino adotada pelo educador pode vir a favorecer a aprendizagem e as relações que se dão no ambiente educacional, colaborando para a formação da consciência cidadã do homem. De acordo com Libâneo (2006, p. 67), “o método representa o conjunto dos procedimentos para assegurar a aprendizagem, isto é, existe em função da aprendizagem, razão pela qual, a par de estar condicionado pela natureza da matéria, relaciona-se com a psicologia do aluno”.

Desse modo, a função do professor assume a responsabilidade de pensar sobre experiência de aprendizagem, sobre como desenvolvê-la e quais métodos usar para cativar, instigar a autonomia, o pensamento crítico e a participação em sala de aula. Ao professor cabe a responsabilidade de refletir sobre quais caminhos seguir e o que utilizar para alcançar os objetivos propostos em suas aulas.

Freire (1996) critica métodos de ensino que considera o professor como detentor de conhecimento e o aluno como ser passivo, quando afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25). Desse modo, faz-se necessário refletir sobre a importância das metodologias ativas, que tiveram origem com o movimento da Escola Nova, também conceituada de Escola Ativa ou Progressista. Este movimento, liderado pelo norte americano John Dewey⁶, surgiu no final do século XIX e se fortaleceu no início do século XX.

O escolanovismo foi forte na Europa, na América e no Brasil como crítica à Pedagogia Tradicional e de alternativa a esta. Esteve embasado na ideia de que deveria existir uma relação entre a educação escolar e a democracia, permitindo aos educandos iniciarem o exercício da cidadania na escola e não apenas fora dela. A educação escolar deveria integrar vida/experiência/aprendizagem.

Enquanto o método passivo permite aos alunos ler, escrever, observar, ver e ouvir, o método ativo, oriundo da Escola Ativa, possibilita desenvolver essas habilidades interagindo, discutindo, questionando e compartilhando experiências e conhecimentos. Com este método, espera-se que os educandos sintam maior atração e satisfação pelo ambiente escolar e desenvolvam autonomia, confiança, aptidão para resolverem problemas, dentre outras capacidades. O método ativo reconhece que o aluno é um sujeito capaz de participar do processo de construção das aprendizagens com a mediação dos professores.

⁶ Filósofo e Educador norte americano (1859-1952).

A ideia é a de que o aluno aprende melhor o que faz por si próprio. Não se trata apenas de aprender fazendo, no sentido de trabalho manual, ações de manipulação de objetos. Trata-se de colocar o aluno em situações em que seja mobilizada a sua atividade global e que se manifesta em atividade intelectual, atividade de criação, de expressão verbal, escrita, plástica ou outro tipo. O centro da atividade escolar não é o professor nem a matéria, é o aluno ativo e investigador. (LIBÂNEO, 2006, p. 65).

As metodologias ativas podem instigar o desenvolvimento dos/as alunos/as e também possibilitar uma relação entre estes e os/as docentes pautados pelo diálogo, pela confiança e pela interação, favorecendo o envolvimento em atividades cada vez mais criativas e elaboradas, em um espaço vivo de trocas, pesquisas e resultados. A utilização das TDICs, na atualidade, está diretamente ligada a estas metodologias e podem contribuir positivamente, no entanto, ainda é um fator de incertezas, pois, muitas instituições de ensino não dispõem destes recursos para utilização e manuseio em sala de aula. Porém, a ausência de tecnologias digitais não impossibilita o docente de adotar métodos ativos de ensino, utilizando-se de outros recursos para alcançar os objetivos pretendidos. Moran (2015) esclarece que

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORAN, 2015, p. 17).

Se o professor almeja que os/os educandos/as sejam participantes e ativos/as, deve adotar métodos que possibilitem a ação destes, ultrapassando atitudes que os/as mantenham sentados/as, recebendo e acumulando informações, com um modelo vertical, autoritário e uniforme de ensinar/aprender. Moran (2015) destaca que as metodologias ativas permitem uma aprendizagem mais próxima da vida, pois, são a largada para o processo reflexivo, interativo e de novas práticas. Segundo Moran (2015, p. 18), “teóricos como Dewey (1950), Freire (2009), Rogers (1973), Novack (1999), entre outros, enfatizam, há muito tempo, a importância de superar a educação bancária, tradicional e focar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele”.

As metodologias ativas proporcionam o estabelecimento de relações entre os dois lados, o educador orientador e os educandos ativos, aproximando-os no compartilhamento e na busca por novos conhecimentos, em um ambiente de construção diária e troca de saberes. Essas metodologias estão ligadas à interdisciplinaridade, que é fator de aproximação dos/as estudantes com o conhecimento, com os *outros* e com o contexto social, relacionando as disciplinas e os assuntos propostos entre si, e à vida.

Com uma metodologia ativa, a interdisciplinaridade pode substituir a fragmentação, a homogeneizando e o conhecimento disciplinar à medida que os protagonistas dialogam. Conforme Fazenda (apud HAAS, 2011), o diálogo é a única condição que possibilita a interdisciplinaridade. Desse modo, a interdisciplinaridade permite a integração das partes, ou seja, das disciplinas, dos conteúdos, dos sujeitos e da vida social. É um conjunto que passa a ser visto como um todo, diretamente interligado, na escola e fora dela, e que, mais que uma utopia deve ser uma atitude.

Atitude de busca de alternativas *para conhecer mais e melhor*; atitude de *espera* perante atos não-consumados; atitude de *reciprocidade* que impele à troca, ao *diálogo* com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de *humildade* diante da limitação do próprio saber; atitude de *perplexidade* ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de *desafio* diante do novo, desafio de redimensionar o velho; atitude de *envolvimento e comprometimento* com os projetos e as pessoas neles implicadas; atitude, pois, de *compromisso* de construir sempre da melhor forma possível; atitude de *responsabilidade*, mas, sobretudo de alegria, revelação, de encontro, enfim, de vida (FAZENDA apud HAAS, 2011, p. 60).

A interdisciplinaridade deve ser vista como uma ação, um exercício de abertura para os diálogos que surgem e que alimentam as relações humanas. Ou seja, é o conhecimento sistematizado sendo vivenciado no cotidiano, nas práticas do dia a dia, como uma ponte entre saberes para a produção de sentido da vida.

3 METODOLOGIA

3.1 Observação participante como método de pesquisa

A observação participante, enquanto método de pesquisa, nos permite acesso a situações e eventos comuns ao ambiente escolar, difíceis de captar através de entrevistas ou através de instrumentos de auto avaliação. Como afirma Correia (apud MÓNICO *et al*, 2017, p. 725), “a observação participante é realizada em contato direto, frequente e prolongado do investigador com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa”. Esse tipo de método permite ao investigador proceder dentro da realidade, em condições favoráveis para compartilhar vivências junto aos observados.

Com a observação participante é possível adquirir propriedade para uma melhor reflexão acerca do campo observado e produzir registros mais profundos na medida em que também participa do processo, levando-o a atribuir significados ao que percebe. A técnica de participação durante a pesquisa permite ao pesquisador entender os fatos que se colocam diante dele.

Na aplicação da técnica utilizada, o investigador procura atender a um dos pressupostos fundamentais da Observação Participante, a saber: a convivência do investigador com a pessoa ou grupo em estudo proporciona condições privilegiadas para que o processo de observação seja conduzido de modo a possibilitar um entendimento genuíno dos factos, que de outra forma não nos seria possível. Admite-se, ainda, que a experiência direta do observador com o grupo em observação seja capaz de revelar a significação, a um nível mais profundo, de episódios, comportamentos e atitudes que, apenas investigados de um ponto de vista exterior (entenda-se ‘não-participante’), poderiam permanecer obscurecidos ou até mesmo inatingíveis, caso o investigador (enquanto ‘suposto’ partidário e participante de uma dada identidade grupal) não viesse a estabelecer condições de análise da complexidade das relações sociais ou de padrões de interação, que apenas poderiam ser quantificados ou antecipados mediante Observação Participante (MÓNICO, 2017, p. 727).

Desse modo, por intermédio do envolvimento com o objeto da pesquisa é possível estar próximo e entender o que de fato acontece, quais os fatores que contribuem para o desenrolar das atividades observadas e analisadas, entendimento que o distanciamento não possibilitaria. Deste modo, estar participando é uma oportunidade de compreender não apenas o exterior que se mostra, mas, também o interior que se encontra na maioria dos casos, oculto.

Os observadores, sendo levados a partilhar papéis e hábitos dos grupos observados, encontram-se, assim, em condições favoráveis para observar – situações, factos e comportamentos – que dificilmente ocorreriam, ou que seriam reprimidos ou mesmo adulterados, na presença de estranhos (BRANDÃO; MARSHALI e ROSSMAN apud MÓNICO *et al*, 2017, p. 726).

Logo, estar próximo e participando das atividades, enquanto se observa e se analisa, permite ao pesquisador extrair informações que, de fato, a certa distância não seria possível. À medida que acontece a familiarização entre os/as envolvidos/as no processo da pesquisa, os comportamentos passam a ser naturais, estabelecendo uma relação de confiança, onde os dados são revelados, favorecendo ao investigador atribuir significados à realidade observada.

3.2 A escola campo do estágio

A escola campo, onde foi realizado o estágio supervisionado por meio do PRP, será identificada como Escola Municipal de Campina Grande/PB. Sua origem se deu na administração do ex Prefeito Ronaldo Cunha Lima e sua inauguração como Grupo Escolar aconteceu em 5 de novembro de 1986. Teve uma reforma importante durante a gestão do ex Prefeito Veneziano Vital, realizada com recursos municipais e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), quando a escola foi reinaugurada em julho de 2012 e recebeu a denominação atual. A escola acolhia, à época, o ensino fundamental, anos iniciais, e a educação de Jovens e Adultos. Atualmente, com a gestão do Prefeito Romero Rodrigues, a escola passou a acolher também turmas de Pré-escola.

A escola está localizada no bairro Presidente Médici, no município de Campina Grande/PB. Esse bairro apresenta boa localização e infraestrutura, sendo residencial e comercial. A rua da escola é asfaltada e apresenta uma faixa de pedestres em frente à escola, garantindo uma segurança maior à comunidade escolar.

A escola possui uma acessível estrutura física com um pátio; uma sala para professores, secretaria; uma diretoria e um almoxarifado com um banheiro reservado apenas para os funcionários. Apresenta uma sala da pré-escola que possui banheiro para atender a esses alunos; uma cozinha pequena; um refeitório; um pequeno

corredor; uma biblioteca ou sala de leitura, ampla, onde ficam disponíveis livros literários e materiais diversos que a escola disponibiliza; dois banheiros para atender as necessidades das crianças (cada um com três vasos sanitários); e mais cinco salas que contemplam as crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, totalizando seis salas de aula, ao todo. Além disso, possui uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), para crianças com deficiência.

Sobre este atendimento, a LDB/1996, Art. 58, inciso I, estabelece que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. (BRASIL, 1996, p. 25). Além da sala de AEE, nas turmas em que estão matriculadas crianças com deficiência há um/a cuidador/a⁷ para auxiliá-las nas atividades pedagógicas, bem como na locomoção pelas dependências da Instituição.

Na escola também se encontra um grande pátio descoberto, de areia e com algumas árvores, onde se realizam as aulas de Educação Física e a recreação durante os intervalos, quando não está chovendo. Por falta de cobertura, observa-se que este espaço poderia ser melhor aproveitado com parque para o recreio das crianças da pré-escola. As salas de aula apresentam um bom espaço, que acomoda os/as alunos/as de maneira confortável e organizada. Todas possuem armários, ventiladores, um quadro branco e janelas que favorecem uma boa iluminação. As paredes são revestidas com cerâmica até a metade e o teto forrado com material PVC. A sala apresenta também decorações de boas-vindas e murais de atividades dos alunos/as nas paredes, deixando a sala cativante. A organização das carteiras, geralmente, está sempre em fileiras, mas são reorganizadas com frequência para atividades grupais mais interativas.

A escola funciona em dois turnos. No diurno, das 7h 00 às 11h00 e das 13h às 17h00, atende turmas da pré-escola e ensino fundamental, anos iniciais; no noturno, das 19h00 às 2200, com turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2019, apresentou o seguinte quadro:

⁷ PROJETO DE LEI DO SENADO nº 228 de 2014 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para, quando necessário, assegurar ao educando com deficiência a assistência de cuidador nas escolas. (Senado Federal).

Quadro 1- Número de turmas, profissionais e alunos de 2019.

Turmas	Professores/as	Cuidadores/as	Alunos/as
15	20	08	373

Fonte: A autora, a partir de dados fornecidos pela escola.

A gestão da escola é exercida por uma gestora e uma vice gestora. O corpo técnico é composto por uma supervisora, uma psicóloga e duas secretárias. Além destas profissionais, dispõe de porteiros, merendeiras, auxiliares de limpeza.

Os planejamentos bimestrais foram desenvolvidos em horários intercalados, geralmente no turno da noite, das 17 às 19 horas. Essa ação de planejar possibilita o aprimoramento e a reflexão sobre o trabalho, uma vez que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 1996, p. 43). Desse modo, o planejamento deve ser realizado de forma contínua possibilitando a melhoria das ações, bem como “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (BRASIL, 1996, p. 26). O planejamento é essencial para estabelecer esta relação, a avaliação contínua e processual das práticas realizadas em virtude do trabalho pedagógico.

Quanto ao sistema de avaliação, a escola realiza exames bimestrais e bianuais com o Sistema de Avaliação Municipal de Alfabetização (SAMA) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que faz parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Em relação à ANA, considera-se como uma avaliação externa, que objetiva conferir os níveis de alfabetização nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, dos alunos de 3º ano do ensino fundamental.

Na estrutura física da escola são notáveis os recursos para acessibilidade das pessoas com limitações físicas e motoras, tais como rampas e corrimãos. Os profissionais também demonstram preocupação com uma educação inclusiva, que possa atender às demandas desse público, de outras formas de exclusão, associadas a aspectos econômicos, sociais, étnico raciais e de gênero. Preocupam-se, ainda, com as crianças vitimadas pela violência doméstica, procurando favorecer o desenvolvimento e a participação destas como cidadãos de direito, uma vez que “a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades”. (BRASIL, 2017, p. 12). Esta preocupação encontra-se descrita no

Projeto Político Pedagógico da escola e também se observa diariamente nos planejamentos das aulas.

3.3 Sujeitos da pesquisa

3.3.1 A professora

O Estágio Supervisionado, objeto de estudo deste trabalho, foi desenvolvido em uma turma de terceiro ano do ensino fundamental, no turno da tarde. A profissional responsável pela turma será identificada como “Professora”. Ela tem formação inicial no pedagógico, realizado na Escola Normal, no ano de 1994; cursou Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), no período de 1996 a 1999; cursou especialização em Psicopedagogia na UEPB, concluindo em 2004, com o trabalho intitulado “A indisciplina em sala de aula”. Em 2019, já contava com 11 anos de docência, sendo dez como professora efetiva da rede municipal de educação de Campina Grande/PB. Na turma (3º ano do Ensino Fundamental), atuava também a cuidadora, que atendia a um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com formação em Licenciatura em Pedagogia pela UEPB.

3.3.2 Os/as alunos/as

A turma do terceiro ano do ensino fundamental era composta por 23 alunos/as, na faixa etária de 7 a 11 anos de idade, todos em processo de alfabetização, uma vez que 40% ainda não haviam desenvolvido as habilidades de leitura e escrita, próprias para esta etapa. A turma era composta em sua maioria por meninas e todos apresentavam nível de renda baixo.

A relação entre alunos/as e Professora era de bom convívio, bem como desta com a equipe da escola. Na turma havia um aluno com TEA, que apresentava limitações de fala e outras formas de comunicação; não reconhecia letras nem números; tinha dificuldade para compreender e ou seguir as orientações e falas de outras pessoas; dificuldade de concentração e apresentava agitação. Devido a esses problemas e à política adotada pela Secretaria Municipal de Educação

(SEDUC/CG), ele era acompanhado por uma cuidadora que lhe oferecia atendimento especializado e individualizado, com a orientação da preceptora. Devido ao elevado nível de dificuldade, o aluno desenvolvia atividades diferenciadas.

Esse aluno recebia atendimento na sala de AEE, sempre acompanhado por sua cuidadora, que quando percebia que ele estava agitado, o levava para caminhar nas dependências da escola. Ele demonstrava interesse por pintura, colagem, jogos e atividades com materiais táteis, que estimulavam sua concentração. Durante nossa observação participante, ele foi sempre incluído em todas as atividades desenvolvidas, acompanhado pela Professora, pela cuidadora e pelas estagiárias, porque suas limitações exigiam acompanhamento permanente.

Considerando que a sala de aula é um espaço de troca de saberes, de aprendizagens mútuas, de participação e interação, é imprescindível compreender que nela devem ser alimentadas as relações de confiança entre professor/a e alunos/as. É necessário trabalhar cotidianamente para diminuir distâncias entre docente e discentes, ajudando-os a aprender, a crescer e conhecer e, com isso, jamais ser imobilizado frente às situações sociais. (FREIRE, 1996).

É imprescindível compreender que o ambiente da sala de aula e as relações que se estabelecem nele contribuem profundamente com o processo de ensino e aprendizagem. Sobre isto, Martins (apud CALDEIRA 2015, p.5) destaca que “as relações afetivas que o aluno estabelece com os colegas e professores são grande valor na educação, pois a afetividade constitui a base de todas as relações da pessoa diante da vida”. Isto favorece o diálogo e o ambiente da sala de aula pode se tornar capaz de abrigar os processos educativos mais produtivos, dinâmicos, acolhedores. Essa relação deve estar baseada na confiança, na afetividade e no respeito.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

As atividades de estágio supervisionado que foram desenvolvidas por meio do PRP aconteceram de agosto de 2018 a janeiro de 2020, todavia, neste estudo, abordamos apenas o segundo semestre de 2019, período em que ocorreu o estágio, na Escola Municipal de Campina Grande/PB. Anteriormente, as atividades foram desenvolvidas em outra escola do mesmo município em uma turma de 5º ano do ensino fundamental, contemplando observações participativas em sala de aula; estudos com mesas temáticas realizadas na UEPB e regência de classe com conteúdos, atividades e disciplinas que compõem o currículo do ensino fundamental, anos iniciais.

4.1 Atividades de observações realizadas em sala de aula

No período analisado, as observações das aulas desenvolvidas pela preceptora ocorreram de 14 de julho a 14 de agosto do ano de 2019, totalizando cinco dias letivos e vinte aulas observadas. Nesse período acompanhávamos, alternadamente, o planejamento semanal com a preceptora e as atividades na UEPB com a professora orientadora.

As atividades da escola reiniciam-se, após o recesso junino, com a acolhida aos alunos/as no pátio, por volta de 13h15. As crianças se organizam e a gestora realizou um momento de diálogo e comunicados acerca da organização das salas de aula, da rotina diária e da escola e do comportamento das crianças. Após esse momento, organizaram-se em filas junto às professoras e seguiram para suas respectivas salas de aula. O horário do lanche ocorria por volta das 15h00, quando as crianças recebiam a merenda e voltavam à sala. Logo após, acontecia o intervalo, com duração de 20 minutos, aproximadamente.

Após o intervalo, voltavam à sala e a Professora autorizava um tempo a mais para irem ao banheiro, beber água e descansarem. Após esse momento, ocorria o segundo momento da aula, geralmente, continuidade das atividades do primeiro horário e atividade para casa. O final das aulas ocorria às 17h00, porém, por volta de 16h30, os responsáveis começavam a chegar para buscar as crianças. As atividades de observações aconteceram de forma participativa, ou seja, à medida

que a professora ministrava suas aulas, as estagiárias auxiliavam as crianças em suas atividades e dificuldades. Segundo Pimenta e Lima

O exercício da docência é que define qual objetivo o profissional deseja alcançar e a relação do estagiário com a realidade escolar norteará suas ações contribuindo para o desenvolvimento e aprimoramento do futuro professor, pois é a partir das observações que se verifica a discrepância entre teoria e prática e esta percepção é resultado de um olhar crítico da sala de aula como um todo, da relação aluno professor, assim como, da relação Estado, Sociedade e Educação. (PIMENTA e LIMA apud BEZERRA; COSTA e MARQUES, 2016, p. 4).

A partir das observações, do olhar minucioso sobre os modos de gestão da sala de aula, da nossa interação e participação, reavaliamos e redimensionamos nossa concepção sobre a função docente, sobre os processos de ensino e aprendizado das crianças e de nós, enquanto docentes em formação. Foi possível, ainda, perceber condições de trabalho, desafios, limites e perspectivas do campo de trabalho.

Na primeira aula observada, a Professora acolheu as crianças com uma conversa informal e trabalhou a disciplina de Ciências, com o conteúdo “Poluição do ar, com textos e dialogando com as crianças sobre seus conhecimentos prévios. A partir da interpretação do texto de Ciências, a Professora também desenvolveu a acentuação das palavras, promovendo a interdisciplinaridade com a Língua Portuguesa. Haas (2011, p. 61) afirma que “ao acrescentar esse compromisso com a Interdisciplinaridade, torna-se necessário o movimento de integração entre as disciplinas”.

A interdisciplinaridade se afirma no cotidiano escolar quando a professora assume a responsabilidade com a integração entre saberes, partindo de tema e ou problema da realidade e instigando o questionamento, o diálogo e a participação dos educandos numa dimensão inter-relacional. Portanto, favorecendo a articulação entre escola e comunidade/sociedade, entre saberes e entre os sujeitos dos processos de ensino e aprendizado.

Na segunda aula observada, auxiliamos a Professora e as crianças de forma bem dinâmica. O conteúdo trabalhado foi o gênero textual “Bilhete”. Após todo o momento de acolhida às crianças, entregamos para elas um bilhete que apresentava um recado de uma criança para sua mãe, a partir do qual foi possível dialogar acerca da interpretação do conteúdo, das características da estruturação e

diferenciação quanto a outros tipos de correspondência e gêneros. A BNCC destaca que nos anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano) devem ser desenvolvidas atividades que proporcionem aos/às estudantes

Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam. (BRASIL, 2017, p. 91).

Neste dia, a Professora solicitou que as crianças produzissem bilhetes para um colega e, ao terminar, colocassem em uma caixinha decorada que ela havia levado à aula. Assim, as crianças participaram ativamente e mostraram satisfação em realizar a atividade do bilhete, sendo protagonistas no processo de aprendizagem, como orienta a BNCC (BRASIL, 2017).

Na terceira aula de observação participativa, foram trabalhadas as disciplinas de Português e Matemática, de forma interdisciplinar. A Professora abordou o texto “O jacaré com dor de dente”, enfatizando habilidades de leitura e escrita, e também “Medidas de comprimento”, utilizando réguas e estimulando a participação dos/as alunos/as, corroborando uma aprendizagem mais ampla e sólida.

Na quarta aula que observamos, o conteúdo desenvolvido foi “Direitos e deveres do cidadão”. Como as crianças nesta etapa da educação básica se encontram em processo de alfabetização, a Professora sempre realizava suas aulas com utilização de textos para instigar a leitura, a interpretação e a escrita, compreendendo, destacando a BNCC (BRASIL, 2017), que considera a linguagem como uma forma de ação interindividual, que se realiza nas práticas sociais. A BNCC destaca, na área de Linguagens, que o componente curricular de Língua Portuguesa deve garantir aos/às estudantes competências específicas que são essenciais para o exercício da cidadania. A segunda competência aborda que os estudantes deverão

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2017, p. 83).

Na referida aula foi possível instigar a leitura e o pensamento crítico dos/as estudantes, discutindo o que entendiam quanto ao conceito destes dois termos, direito e cidadania. Demonstraram compreender que ao mesmo tempo em que podem usufruir de benefícios, lhes são atribuídas obrigações a serem cumpridas, porque há uma relação entre direito e cidadania. As crianças participaram a partir de exemplos simples do cotidiano, como o direito à educação, à brincar, à alimentação, ao respeito, à moradia, e também o dever de estudar, de respeitar, de participar, entre outros.

Logo após, fichas com diversas palavras foram dispostas em uma mesa e as crianças foram convidadas a escolherem uma delas, para realizar a leitura em voz alta. As palavras contemplavam temas como “educação”; “respeito”; “higiene”, dentre outras. A partir da leitura, elas deviam classificá-las como um direito ou um dever. Com esta atividade, a preceptora pode desenvolver a questão da cidadania e a importância de todos compreenderem que somos sujeitos, ocupamos um lugar na sociedade, temos direitos e deveres e o respeito a isto pode contribuir para uma sociedade mais justa e solidária.

Atividades como esta contribuem com a educação integral dos educandos, uma vez que “a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender [...]”. (BRASIL, 2017, p. 12). Nesse sentido, o conhecimento deve estar articulado a questões sociais, políticas e culturais.

No quinto dia de observação, a aula teve como tema “A comunidade Familiar”, contemplando a disciplina de Língua Portuguesa e História. Da mesma forma que as aulas anteriores, foi realizada a leitura compartilhada com as crianças, durante a qual, as crianças falaram sobre suas famílias em diálogos com a Professora. Este tipo de atividade de relatar fatos de sua vida é de fundamental importância para o desenvolvimento do sujeito ativo, pois como destaca a BNCC (BRASIL, 2017), nesta etapa da educação básica, as crianças estão ampliando suas relações, suas experiências, o que contribui para o desenvolvimento da oralidade e apropriação da leitura. Logo após, as crianças realizaram atividades de interpretação textual, identificando e falando sobre tipos de famílias e a importância do respeito. Foi proposta também uma atividade de ilustração com desenho, para que as crianças desenhassem suas famílias.

Foi possível participar das aulas auxiliando as crianças em suas dificuldades, de forma tanto coletiva como individual, auxiliando também a Professora no que fosse solicitado. Também foi possível observar o bom relacionamento existente entre os/as alunos/as e a Professora, assim como o respeito e as relações de afetividade que eram visíveis cotidianamente.

Foi possível estabelecer e firmar relações de confiança e afetividade com as crianças, que, de tão carentes, logo se apegavam aos gestos de carinho. É importante pensar que somos seres humanos carregados de sentimentos e emoções e o estabelecimento de relações de confiança na sala de aula contribui para o processo educativo.

4.2 Atividades de formação realizadas na UEPB

Em paralelo às observações, foram organizadas pela Prof^a Francisca Salvino, orientadora no PRP/Pedagogia, atividades na UEPB, objetivando aprofundar as reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem, sobre o estágio, a formação docente, bem como avaliarmos e replanejarmos continuamente as atividades. Como aponta Nóvoa (1992, p. 13), “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada”.

Conforme Silvestre e Valente (2014, p. 45), “denominadas de *contrapartidas*, estas ações contabilizam a oferta de cursos, oficinas, assessorias, entre outras, que são desenvolvidas tendo por base as demandas apresentadas pelas escolas-campo e as possibilidades institucionais da universidade”.

Seguindo as orientações do Programa, foram realizadas duas etapas de formação com bolsistas e preceptoras. A primeira aconteceu nos meses de agosto e setembro de 2018, as segundas e quartas-feiras à tarde, com atividades presenciais e virtuais. Nessa formação, foram realizadas diversas mesas temáticas, seminários, estudos e reuniões para avaliação sobre temas relevantes à nossa preparação para a imersão no ambiente escolar, tais como letramento, interdisciplinaridade, leitura e produção textual, BNCC, raciocínio lógico matemático e outros.

A segunda etapa foi realizada às segundas-feiras à tarde, alternando com as reuniões de planejamento nas escolas, portanto, a cada quinze dias. Nesses encontros foram realizadas quatro oficinas de Matemática, intituladas “Ensino e

Aprendizagem de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, ministradas pelo Prof. Dr. Aníbal de Menezes Maciel, do Centro de Ciências e Tecnologias (CCT/UEPB) e a palestra “Diálogos sobre disciplina na escola”, ministrada pela Psicopedagoga Anna Patrícia Barros Mendes, do Colégio Imaculada Conceição (CIC/DAMAS).

As oficinas de Matemática trataram sobre a importância da disciplina em nossa vida e sobre a utilização de materiais concretos como auxílio para o processo de ensino e aprendizagem. Foram realizadas aulas práticas, nas quais exercitamos a utilização desses recursos, como palitos de picolé e o Material Dourado, criados pela médica e educadora, Maria Montessori, aprofundando nossa compreensão quanto à importância destes como materiais táteis, que podem facilitar a compreensão dos conteúdos, favorecendo ao mesmo tempo o desenvolvimento do aluno/a pessoal e socialmente e contribuir com o desenvolvimento do raciocínio lógico.

Figura 1: Formação de Matemática



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Nicola e Paniz (2016) consideram que

Com a utilização de recursos didáticos diferentes é possível tornar as aulas mais dinâmicas, possibilitando que os alunos compreendam melhor os conteúdos e que, de forma interativa e dialogada, possam desenvolver sua criatividade, sua coordenação, suas habilidades, dentre outras. (NICOLA E PANIZ, 2016, p. 359).

Na educação brasileira, a Matemática ainda é vista como difícil, inútil e complicada de se compreender, porém, por meio das formações foi possível perceber o quanto esta disciplina está presente em nosso cotidiano. Foi possível, também, compreendê-la melhor e buscar metodologias que facilitassem a aprendizagem dos/as estudantes. É imprescindível que os materiais didáticos sejam utilizados de forma articulada com os objetivos e os conteúdos a serem desenvolvidos. Souza (2007, p. 113) analisa que os recursos diferenciados que são usados como facilitadores da aprendizagem “[...] deve servir de auxílio para que no futuro os alunos aprofundem, apliquem seus conhecimentos e produzam outros conhecimentos a partir desses”.

A palestra “Diálogos acerca de indisciplina escolar”, realizada durante o curso de formação na UEPB, possibilitou refletir sobre a importância do contexto e das condições de vida das crianças, suas dificuldades e traumas, que tantas vezes são desconsiderados ao se pensar a questão e classificar determinados estudantes como indisciplinados, o que pode agravar estados e problemas emocionais e físicos. Há, por exemplo, casos de violência doméstica, que não devem ser ignorados porque é obrigação da escola zelar pelo bem estar dos/as estudantes, principalmente quando se trata de menores de idade, submetidos à violência por quem deveria protegê-los.

A disciplina, segundo Tiba (apud SANTOS, 2016, p. 1), é um “conjunto de regras que devem ser obedecidas para o êxito do aprendizado escolar”. Portanto, não deve ser entendida como uma atitude de obediência, mas, como um conjunto de regras dialogadas e combinadas entre professores/as e educandos/as. Dessa forma, a indisciplina pode estar associada à quebra destes combinados, influenciando a aprendizagem e o inter-relacionamento entre os/as alunos/as e os/as professores/as na sala de aula e na escola. A palestrante, a Psicopedagoga Anna Patrícia Barros Mendes, nos fez refletir que a indisciplina pode estar associada a fatores oriundos de problemas que as crianças enfrentam: social, familiar, *bullings*, racismo, mentais, dentre outros. Muitas vezes, devido a estes problemas, não conseguem compreender e ou cumprir as regras ou os deveres que lhes são atribuídos.

Como adverte Freire (1996, p. 155), “a formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos”. Assim, a formação possibilitou

pensar quanto às diversas situações em que os/as alunos/as que praticam a “indisciplina” podem estar inclusos. Trouxe a reflexão de que, mesmo não podendo solucionar sozinhos os problemas de indisciplina que surgem, os/as professores/as podem amenizá-los através da construção de regras, do diálogo com os/as discentes. Sobre esse assunto, Vasconcelos (1995 apud SANTOS, 2016, p. 6) apresenta a seguinte orientação:

Por sua vez, o professor precisa assumir o papel de coordenador do processo de aprendizagem de tal forma que não seja omissivo e sim, interativo. Para tanto, é primordial que esteja atento às diferenças entre os seus alunos de forma que possa combinar atitudes e possibilidades múltiplas. O professor precisa ficar atento a não tomar uma atitude que aparentemente possa ser mais fácil de conduzir, que é a padronização de comportamento. Um grupo de alunos de uma mesma sala de aula não pode significar padronização e sim combinação de comportamentos a serem trabalhados pelo professor coordenador.

Compreendemos a importância do diálogo, do respeito às diferenças e da combinação das regras de disciplina e de convivência é possível desenvolver atividades e ter um ambiente saudável, no qual os conflitos e divergências existem, mas são resolvidos sem recorrência ao autoritarismo e à violência.

Figura 2- Formação sobre indisciplina na escola



Fonte: Acervo pessoal da autora.

A partir dos cursos de formação, compreendemos que os métodos ativos também podem contribuir com a disciplina escolar de forma positiva, devido a

capacidade de envolver os/as estudantes, despertar interesses e fortalecer a concentração. As mesas temáticas foram de grande importância pelos esclarecimentos, pela motivação e pelo aprimoramento em diversos aspectos, bem como pela reflexão acerca de competências e habilidades necessárias a regência de classe.

4.3 A regência de classe e as metodologias ativas: experiências de ensino e aprendizagem

O PRP foi desenvolvido com um total de 440 horas de atividades, sendo 100 de regência de classe, distribuída no período de outubro de 2018 a novembro de 2019. Para este estudo, consideramos a regência ocorrida no período de 21 de agosto a 19 de novembro de 2019, destacando seis temas em especial. Ao iniciarmos a regência, encontrava-se em andamento na escola o Projeto “Cidadania e Sustentabilidade”, que tinha como objetivo conscientizar os alunos/as a exercerem sua cidadania com atitudes de preservação do meio ambiente.

Para iniciarmos a etapa de regência de classe, realizamos rodas de conversas com a professora orientadora na UEPB e elaboramos *Planos de Ação Pedagógica (PAP)*, conforme orientação da preceptora.

Tendo por base as demandas apresentadas pelo professor-formador, o *PAP* é um momento singular em que o preceptor pode tratar especificamente sobre os saberes da prática, principalmente aqueles relacionados ao ato de planejar e avaliar. É nesse momento que é possível realizar estudos e reflexões sobre como selecionar conteúdos a serem ensinados; sobre as aprendizagens esperadas, ou os objetivos a serem alcançados; sobre processos de avaliação; sobre as formas mais adequadas de organizar o ensino dentro de um espaço de tempo determinado pela rotina escolar. (SILVESTRE e VALENTE, 2014, p. 50).

Dessa maneira, os momentos de planejamento foram norteadores da regência no estágio, pois ofereceram um suporte para apropriação e amadurecimento quanto aos processos de ensino e aprendizado, bem como das intervenções didático-pedagógicas e da avaliação. Quanto a isto, o apoio da preceptora foi fundamental para que tivéssemos a autonomia e a confiança necessária para planejar e ministrar as aulas, tendo como princípio orientador a interdisciplinaridade. A BNCC (BRASIL, 2017, p. 13) propõe “a superação da

fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida”.

Além da interdisciplinaridade, enfatizamos a afetividade, fator importante para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças. Em todas as atividades, sempre priorizamos a construção de relações afetivas, desde a acolhida até o final das aulas. Quando se sentem acolhidas, as crianças criam laços de confiança e afetividade, e se sentem instigadas à participação e à cooperação nas atividades realizadas na escola. Deve-se compreender que

A criança é uma pessoa em desenvolvimento. Embora ela traga consigo conhecimentos, qualidades e características que precisam ser melhoradas, ela apresenta necessidades físicas e psicológicas, e a qualidade e intensidade dos contatos afetivos que ela estabelece com os adultos interfere diretamente no percurso do seu desenvolvimento. (RAMOS, 2014, p. 56).

As primeiras aulas analisadas contemplaram Geografia e Língua Portuguesa, com o conteúdo “Problemas ambientais e gênero dos substantivos”. A princípio, aconteceu o momento de acolhida, saudando as crianças e cantando algumas músicas. Logo após, por meio de uma conversa informal com os/as alunos/as, falamos sobre o meio ambiente e sua importância para a vida de todos os seres vivos. Após a conversa, trabalhamos um texto, “A menina que desenhava” (HAZIN, 2015), um conto muito interessante que abordava a ação do homem sobre o meio ambiente.

Neste momento, realizamos uma leitura compartilhada, discutindo com as crianças sobre o assunto e incentivando-as a falarem sobre atitudes boas e ruins que influenciam na paisagem, na preservação e ou recuperação do meio ambiente e na qualidade de vida das pessoas. Durante a discussão, construímos no quadro uma paisagem bonita, com figuras que simulavam o texto. A partir do texto, realizamos uma atividade de interpretação e percebemos a participação das crianças, pois elas falavam sobre o assunto com domínio, antes de responderem à atividade.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), a criança, antes mesmo de iniciar sua vida escolar, já tem um convívio com o ambiente e seus diversos fenômenos, e ao iniciar na educação infantil, esse convívio é ampliado através de explorações em

todos os campos de experiências. Desta forma, no ensino fundamental, anos iniciais, as crianças já possuem saberes e vivências e as atividades devem levá-las a terem seus conhecimentos aprofundados por meio da reflexão e práticas colaborativas de preservação do espaço em que vivem.

A educação ambiental é um fator relevante para o exercício da cidadania, pois, os cuidados com os espaços coletivos e as consequências da sua deterioração e destruição é de responsabilidade de todos/as. Cada ser humano, individual e coletivamente, deve cumprir seu dever de contribuir com a educação ambiental e com a sua preservação. A escola, portanto, assume um papel muito importante na construção desta consciência. Nesta aula, propomos ao aluno autista uma atividade de pintura e colagem relacionada ao conteúdo, porém, diferenciada, para estimular sua concentração e coordenação motora.

Na semana seguinte, essa temática foi retomada. Após a acolhida, conversamos sobre a atividade que as crianças haviam desenvolvido. Para aprofundar o assunto, assistimos a um vídeo da turma da Mônica (Vamos cuidar do meio ambiente, 2011⁸), através de data show, que abordava atitudes erradas e destrutivas que o ser humano pode adotar sobre o meio ambiente. As crianças demonstraram muito interesse e participaram ativamente da discussão.

Nicola e Paniz (2016) afirmam que a utilização de recursos diferentes na disciplina de Ciências, como em outras, podem intermediar o acesso à informação e ao conhecimento. As autoras refletem que muitos professores/as, por terem receio de utilizá-los, ou até por comodismo, deixam lacunas na aprendizagem das crianças, desperdiçando oportunidades de fazê-las participar do processo. Porém, é importante ressaltar que a utilização de diferentes recursos deve ter objetivos claros e planejamento cuidadoso, uma vez que estes, por si só não produzem resultados.

Para que isso ocorra, faz-se necessário que o material que será aplicado para os alunos esteja em consonância com o que vai ser ou já foi estudado, e assim, é necessário um planejamento crítico, para que o professor saiba e consiga usar de forma que seus objetivos sejam alcançados e o aluno consiga atrelar teoria e prática. (NICOLA e PANIZ, 2016, p. 359).

Na perspectiva de cativar as crianças, utilizamos o recurso e discutimos sobre o conteúdo, questionando-as sobre o que viram e sobre suas opiniões e atitudes.

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pT8Oh4307F8>

Em seguida, propomos que os/as alunos/as desenhassem, em um cartão entregue para elas, (para elaboração de um cartaz com os desenhos), uma boa atitude que podemos ter para preservar nosso ambiente e contribuir para deixá-lo sempre limpo e belo. Ao concluírem a atividade, convidamos cada um para colarem os desenhos e juntos fizemos a exposição do cartaz à turma. Neste dia, o aluno autista não compareceu à escola.

Figura 3– Atividade sobre o meio ambiente.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

No segundo tema, “Utilização das plantas”, foram contempladas às disciplinas Ciências e Língua Portuguesa e os conteúdos interpretação de texto, dígrafos e produção textual. Inicialmente, realizamos o momento de acolhida e fizemos uma leitura compartilhada do livro “Casinhas de bichos” (FILHO, 1997), para mostrar aos alunos/as que as plantas têm muitas utilidades, inclusive, servem como moradias para os animais.

Em seguida, entregamos um texto sobre a origem e importância das plantas (disponível na Internet). Objetivávamos trabalhar a concentração e a leitura fluente, realizando uma leitura silenciosa e em voz alta. Trabalhamos, também, a interpretação do texto por meio de conversa, ouvindo as opiniões dos/as estudantes sobre a importância das plantas para a vida na terra. A partir do texto, abordamos o conteúdo “dígrafos” e junto com os alunos, identificamos os dígrafos.

Apresentamos, em seguida, algumas palavras escritas em cartões, no tamanho visível, para que as crianças fizessem a leitura e identificassem os

dígrafos, sempre incentivando à leitura. Ao final, propomos uma atividade no texto já citado, no qual os alunos deviam encontrar os dígrafos e pintá-los. Como orienta a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que determina o atendimento especializado com métodos, técnicas e recursos e em acordo com as particularidades dos alunos/as com deficiência, foi proposta para o aluno autista uma atividade de coordenação motora, na qual ele colou um fio de lã no caminho em que um passarinho teria que percorrer para chegar em sua casa na árvore.

Mesmo a escola tendo uma sala de AEE, como já dito anteriormente, é importante que o aluno/a também realize atividades na sala de aula juntamente com seus colegas, para que o processo de inclusão seja intensificado e contribua com o desenvolvimento de ambos.

Figura 4: Atividade sobre dígrafos



Fonte: Acervo pessoal da autora.

No quarto tema, “Os rios na paisagem”, foram desenvolvidos conteúdos das disciplinas de Geografia e Matemática, promovendo a interdisciplinaridade com o conteúdo “Problemas de adição e subtração com reserva”. Nesta aula, os objetivos específicos foram: compreender a importância da preservação dos rios na paisagem; aperfeiçoar a leitura e interpretação de texto; identificar os caminhos percorridos

pelos rios (nascente, afluente, leito, margem e foz.); e solucionar problemas (relacionados ao tema) envolvendo adição e subtração com reserva, com a utilização do “Quadro de Valor de Lugar (QVL)”.

Inicialmente, foi realizada a acolhida com um momento de oração opcional para as crianças. Em seguida, realizamos a leitura coletiva e a interpretação de um texto impresso⁹, fazendo questionamentos para motivar as crianças a se pronunciarem. Nesse momento, objetivando estimular a concentração e a leitura, realizamos uma leitura silenciosa e, em seguida, dinamizada, na qual cada aluno/a podia ler partes do texto.

Logo após, expomos a figura de um rio no quadro e observamos as características dos rios, nomeando suas partes: nascente (onde nascem), leito (por onde correm), margens, afluentes e foz. Posteriormente, realizamos uma atividade sobre "os rios", orientando para que as crianças identificassem as suas características. A atividade contemplava problemas de adição e subtração com reserva, associados a poluições de rios, como por exemplo: a quantidade de garrafas e sacolas que eram descartadas de forma indevida pelo ser humano. Conversamos sobre o fato de que, com o tempo, esse tipo de material percorre caminhos até chegar aos rios e poluí-los. Com auxílio de material concreto (um ábaco confeccionado com material reciclável e palitos de picolé), resolvemos a atividade coletivamente, com a participação das crianças.

Com a utilização de materiais, como recurso pedagógico, é possível tornar o ambiente mais lúdico, incentivando os/as alunos/as à participação, à interação e ao desenvolvimento cognitivo e oral, como orienta a BNCC quando destaca que

O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. (BRASIL, 2017, p. 58).

Podemos contribuir com o desenvolvimento das crianças, possibilitando a interação, o desenvolvimento psicomotor e cognitivo. Não são necessários grandes recursos para construção de aulas dinâmicas, mas é importante que seja um

⁹ Do livro de Geografia da preceptora: poluição de rios e lagos.

processo de construção entre o professor/a e os alunos/as, promovendo a participação dos mesmos no processo de ensino e aprendizagem.

Essa ideia vai ao encontro do que afirma Souza (apud NICOLA e PANIZ, 2016, p. 357), de que “é possível a utilização de vários materiais que auxiliem a desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem, isso faz com que facilite a relação professor–aluno–conhecimento”. Nessa perspectiva, os recursos utilizados ajudaram na compreensão do conteúdo de Matemática, pois as crianças tinham a oportunidade de tocar e manusear o material e construir o conhecimento de forma ativa. Ao final, pedimos que as crianças voltassem ao texto discutido no início da aula e circulassem as figuras de lixos no desenho do rio. Para o aluno autista, propomos uma atividade de pintura, recorte e colagem de peixinhos no rio.

Figura 5: Atividade sobre multiplicação.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 6: Atividade sobre multiplicação.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Na aula posterior, abordamos o quinto tema, desenvolvemos atividades referentes às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Foram integrados os conteúdos gênero textual “bilhete” e multiplicação. Os objetivos desta aula foram: compreender a ideia de multiplicação por meio da tabuada; resolver problemas empregando a multiplicação (por 2 e 3); identificar a multiplicação como a soma de parcelas iguais; reconhecer o gênero textual bilhete e sua estrutura.

O desenvolvimento das aulas aconteceu, inicialmente, com a acolhida e com a leitura do livro “Deus me conhece” (ANDERSON, 2013). Durante a leitura, conversamos sobre a importância que cada, com o seu modo de ser, com as suas diferenças. Logo após a acolhida, realizamos um momento de questionamento sobre o conteúdo que seria trabalhado na aula. Nesse momento, uma colega estagiária nos interrompeu na frente das crianças, dizendo que havia um bilhete que a professora Francisca havia mandado e estava com ela para que nos fosse entregue.

Fizemos a leitura do bilhete em voz alta, compartilhando com as crianças o que estava escrito nele. No bilhete estava escrito que a Professora Francisca iria comparecer para participar da aula naquele dia e avaliar como iríamos desenvolver

o conteúdo sobre matemática, na qual iríamos construir com as crianças a tabuada de 2 e 3. Com esta simples encenação, da entrega do bilhete, abordamos o assunto sobre o gênero “bilhete”, discutindo sobre a sua importância e as suas características: informação, a cidade, a data, a autoria, etc. Em seguida, como informado no bilhete, foi trabalhada a construção da tabuada com as crianças. Esta construção aconteceu mediante material concreto.

A aula aconteceu de forma bem dinâmica, com a participação das crianças, demonstrando entusiasmo para realizar as operações das tabuadas. Isto corrobora com a afirmação de Veiga (apud BRIGHENTI, 2015, p. 4): “o professor não pode mais ser aquele que tem uma didática definida com papel de apenas ensinar o conteúdo, ele deve assumir seu papel de mentor e facilitador, deve priorizar e intermediar o acesso do aluno à informação”.

A utilização de materiais diferenciados nas aulas de Matemática contribuiu para instigar os/as alunos/as a aprenderem os conteúdos e a sentirem-se participantes ativos na construção do conhecimento e não meros receptores. Com um material construído com isopor e copos descartáveis, convidamos os/as alunos/as para participarem e eles construíram as tabuadas de 2 e de 3, como orientado no bilhete. Primeiro, construíram a tabuada de 2, com o auxílio de um *spinner*, com o qual sorteavam o número a ser multiplicado e um aluno/a realizava a operação com palitos. Em seguida, o mesmo foi feito com a tabuada de 3.

Figura 7: Atividade sobre multiplicação.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Orientamos a elaboração de um bilhete a ser entregue a um/a colega, possibilitando a aplicação do conhecimento na vida real. Enquanto a turma realizava essa atividade, propomos ao aluno autista uma atividade matemática diferenciada para reconhecimento de quantidades e representação numérica de um a cinco.

No sexto e último tema analisado, “História em Quadrinhos (HQ) e Multiplicação” foram desenvolvidas atividades referentes às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, integrando conteúdos, a partir de um diálogo entre duas crianças de uma história em quadrinhos. Os objetivos desta aula foram: reconhecer o gênero textual HQ e suas características; compreender a ideia de multiplicação por 4, através de jogo matemático; resolver problemas empregando a multiplicação (por 4); identificar a multiplicação como a soma de parcelas iguais; desenvolver atividade de cooperação em grupo.

De início, trabalhamos o gênero textual “História em Quadrinhos”, enquanto explicávamos de forma expositiva no quadro, um diálogo em quadrinhos para que as crianças acompanhassem a sequência dos quadros, das falas e das ideias. A conversa que a HQ apresentou foi sobre a multiplicação. Ao montar a sequência da história, realizamos a leitura e resolvemos, coletivamente, o problema matemático que ela apresentava.

Dando continuidade, trabalhamos com um jogo matemático. Cada criança dos grupos tinha que escolher uma operação da tabuada de multiplicação por 4 para um jogo de encaixe e com nosso auxílio tentar resolver, utilizando um ábaco feito com caixas de ovos, canudos e macarrão, enquanto as crianças brincavam e jogavam, interagiam umas com as outras, com a nossa mediação e participação. Para esta aula, tínhamos preparado uma atividade especializada para o aluno autista, no entanto, ele não compareceu.

Figura 8: Atividade sobre multiplicação.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

De acordo com as dúvidas e questionamentos das crianças, fomos auxiliando-as para que montassem o jogo de encaixe, de forma a montar a sequência da tabuada de multiplicação por 4. Cada criança resolveu uma operação da tabuada e, ao final, fizemos a organização da mesma. Por fim, escrevemos as multiplicações resolvidas, no quadro. Segundo Ramos,

as atividades envolvendo jogos e brinquedos, além de favorecer o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação, por seu caráter lúdico, essas atividades favorecem diretamente a aprendizagem (RAMOS, 2014, p. 57).

Dessa maneira, o brincar passa a ser uma atividade vista como oportunidade de desenvolvimento da criança, de maneira planejada, com objetivos previamente definidos e com mediação das professoras, que é fundamental nesse processo. Ramos (2014, p. 59) ainda acrescenta que “a interação social constitui, juntamente com os contatos sociais, condição indispensável à associação humana”. Assim, por meio das atividades coletivas, a criança percebe o outro, constrói relações, se desenvolve socialmente e individualmente, compreendendo que o ser humano necessita dos contatos sociais para se desenvolver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do PRP/Pedagogia e da imersão em duas escolas públicas municipais, foi possível vivenciar e refletir em relação às dificuldades encontradas nos processos pedagógicos em escolas públicas. Principalmente, em relação às potencialidades e recursos materiais e humanos que essas comunidades escolares dispõem. Segundo a orientadora do Subprojeto de Pedagogia, Prof^a Francisca Salvino, fomos informadas de que a SEDUC/CG havia decidido encaminhar as estagiárias do Programa para as melhores escolas da rede municipal porque, assim, teriam a oportunidade de conhecer e vivenciar projetos exitosos, o que contribuiria mais decisivamente para as suas formações. Lamentavelmente, sabemos que nem todas as escolas públicas brasileiras e, particularmente, da Paraíba e de Campina Grande/PB, dispõem das mesmas condições de trabalho e de estágio.

As dificuldades eram enormes, as crianças frequentemente faziam relatos de situações de pobreza, de violência doméstica, de abandono. Diante dessa realidade, a preceptora desenvolveu um trabalho competente, com autoridade, porém com atenção, dedicação e cuidado com cada uma das crianças. Por meio da imersão nesse universo e das vivências proporcionadas, foi possível refletir sobre as práticas pedagógicas, sobre a aprendizagem das crianças em sala de aula, assim como sobre a influência que o contexto social tem sobre elas.

Em tudo o que foi realizado pelo PRP, desde as atividades de formação, às observações, à regência em sala de aula, foi possível conhecer o cotidiano da escola e da sala de aula, bem como contribuir com o projeto educativo daquela comunidade. A experiência fortaleceu nossa formação, mas temos consciência de que também fortalecemos o projeto da turma e, conseqüentemente, da escola. É relevante destacar a contribuição dos cursos de formação com as temáticas, os estudos e as oficinas que o Programa proporcionou como preparação para a imersão nas escolas e durante esta, uma vez que proporcionou subsídios para chegar às escolas com maior nível de conhecimento teórico-metodológico, segurança e estímulo.

Todas as aprendizagens foram significativas, graças ao planejamento sistemático, ao acompanhamento permanente da professora-orientadora e da preceptora. Suas contribuições foram de fundamental importância para o sucesso

das atividades e não houve disparidade entre as referências teórico-metodológicas estudadas no curso de Pedagogia, no PRP e aquelas adotadas na escola. Ou seja, a interdisciplinaridade, as metodologias ativas, as participações dos/as estudantes nas atividades já faziam parte do cotidiano da escola e das práticas da preceptora.

O Programa proporcionou ambiente e condições para observar, analisar e refletir sobre o processo educativo escolar, a comunidade escolar, o trabalho pedagógico e as inter-relações entre profissionais e alunos/as, destes entre si e de todos com a comunidade do entorno. Por meio das atividades, foi possível compreender o papel formador das Instituições de ensino e a responsabilidade do/a professor/a no processo educativo.

Por meio do estágio supervisionado, analisamos e refletimos sobre a singularidade das crianças, sobre o cotidiano escolar e sobre o direito que elas têm a uma educação de qualidade. Além disso, aprofundamos nossas experiências e saberes em contato direto com o cotidiano escolar, relacionando a teoria à prática.

Compreendemos a importância de uma educação permeada pelo afeto e respeito às crianças, enquanto cidadãos e enquanto seres humanos. Reafirmamos a importância do trabalho do/a pedagogo/a como mediador/a desse processo, que deve promover a participação dos/as alunos/as, envolvendo-os no processo de aprendizagem e não apenas considerando-os como repositório de conteúdos.

O Programa foi uma ponte entre a Universidade e a escola da rede pública, oportunizando adquirir experiências singulares sobre o campo educacional e a docência. Possibilitou conhecer e enfrentar nossas limitações, conhecer e valorizar nossas capacidades, diante dos desafios que se apresentaram no decorrer das atividades, capacitando-nos para exercer a docência com a concepção de sua importância para a construção de uma sociedade mais justa, incentivando-nos a acreditar na profissão e prosseguir nessa caminhada bastante árdua, mas igualmente gratificante.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Debby. **Deus me conhece**. Curitiba: Publicações Pão Diário, 2013.

BEZERRA, Danielly de Sousa; COSTA, Edinaldo Nogueira; MARQUES, Jefferson Antonio. **CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DISCENTE**. Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras, v. 1. ed. Especial, 212-221, set/dez. de 2016. Disponível em: < [file:///C:/Users/win7/Downloads/85-412-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/win7/Downloads/85-412-1-PB%20(1).pdf)> Acesso em: 28 de Nov. de 2019

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. Ministério da educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. Resolução CNE/CP, n. 1/2006 – **Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia. Licenciatura**. 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 29 de Nov. de 2019.

BRIGHENTI, Josiane. Metodologias de ensino aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos. Florianópolis. **Revista Gual**. vol.5. 2015.

CALDEIRA, Jeane dos Santos. **Relação professor-aluno**: uma reflexão sobre a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Curitiba: [s.n], 2013.

FILHO, Hard Guedes A. **Casinhas de bichos**. São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Licenciatura em Pedagogia. In: _____. **Professores do Brasil**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 118 - 130.

HAAS, Celia Maria. **A Interdisciplinaridade em Ivani Fazenda**: Construção de uma atitude pedagógica. International Studies on Law and Education. CEMOrOc Feusp / IJI-Univ. do Porto, 2011. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/isle8/55-64Cel.pdf>> Acesso: 02 de Nov. de 2019.

HAZIN, Márcia Maria V. **A menina que desenhava**. 2015. Disponível em: <<http://cantinhomaissaber.blogspot.com/2015/03/a-menina-que-desenhava.html>>. Acesso em: 17 de Ago. de 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo – SP: Cortez, 2006.

MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. **FORMAÇÃO DOCENTE: DA TEORIA À PRÁTICA, EM UMA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA**. Revista E-Curriculum, ISSN 1809-3876, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3122/2060>>. Acesso em: 25 de Nov. de 2019.

MÓNICO, Lisete S. *et al.* **A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa**. Rev. ATAS – Investigação qualitativa em Ciências Sociais. [s.l.: s.n.]. v.3. 2017. p. 724 – 731. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447>>. Acesso em: 24 de Mar. de 2020.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. 2. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 18 de Mar. de 2020.

NICOLA, Jéssica Anese; PANIZ, Catiane Mazocco. **A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia**. Infor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp, São Paulo, v. 2, n. 1, p.355-381, 2016.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 14 de Nov. de 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência: Diferentes concepções. **Revista Poíesis** [s.l.]. 2006. v. 3, n. 3 e 4. p. 5-24.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15 - 34.

RAMOS, Sandra Lima de V. **Jogos e brinquedos na escola: orientação psicopedagógica**. São Paulo: Respel, 2014. 192 p.

SANTOS, Humberto Corrêa dos S. **A Indisciplina na Escola: causas, prevenções e enfrentamento**. Estação Científica - Juiz de Fora, nº 15, janeiro – junho / 2016. Disponível em: <<https://portal.estacio.br/media/6078/3-a-indisciplina-na-escola>>

[causas-preven%C3%A7%C3%B5es-e-enfrentamento.pdf](#)>. Acesso em 03 de Dez. de 2019.

Senado Federal. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=118223>> Acesso em 27 de Nov. de 2019.

SILVESTRE, Magali Aparecida; VALENTE, Wagner Rodrigues. **Professores em Residência Pedagógica**: estágio para ensinar Matemática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII semana de pedagogia: **Infância e Práticas Educativas**. Maringá, PR, 2007. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8019_4931.pdf> Acesso em: 27 de Nov. de 2019.

Vamos cuidar do meio ambiente. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pT8Oh4307F8>>. Acesso em: 26 de Ago. 2019.