



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

***DESAFIO DE SABER ENSINAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CAMPO DE
ESTÁGIO SUPERVISIONADO***

IRENE DE OLIVEIRA

Campina Grande, PB

2016

IRENE DE OLIVEIRA

***DESAFIO DE SABER ENSINAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CAMPO DE
ESTÁGIO SUPERVISIONADO***

Campina Grande,

2016

É expressamente proibida 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 da dissertação.

O48d Oliveira, Irene de
Desafio de saber ensinar [manuscrito] : relato de experiência
no campo de estágio supervisionado / Irene de Oliveira. - 2016.
26 p. : il. nao

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2016.
"Orientação: Profa. Dra. Maria do Socorro Moura
Montenegro, Departamento de Educação".

1. Estágio Supervisionado 2. Ensino 3. Prática Pedagógica
4. Relato de Experiência I. Título.

21. ed. CDD 371.225

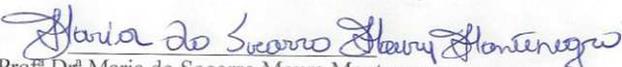
IRENE DE OLIVEIRA

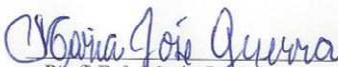
**DESAFIO DE SABER ENSINAR: RELATOS DE EXPERIÊNCIA
NO CAMPO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

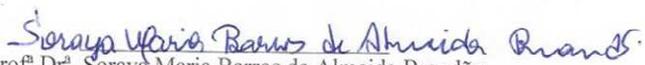
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Pedagogia da Universidade
Estadual da Paraíba, em cumprimento à
exigência para obtenção do grau de
Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em: ___/___/___.

BANCA EXAMINADORA


Profª Drª. Maria do Socorro Moura Montenegro
Orientadora/UEPB.


Profª Drª. Maria José Guerra
Examinadora/UEPB.


Profª Drª. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão
Examinadora/UEPB.

AGRADECIMENTOS

- **A DEUS**, nosso criador, sem ele não teria ânimo, forças e coragem para prosseguir, para realizar um dos meus mais almejados sonhos, que é o de concluir meu curso superior.

- **A MINHA FAMÍLIA**, por ter me encorajado a cada amanhecer, torcendo para que eu pudesse me dedicar a esse estudo e fechar mais um ciclo de minha vida acadêmica.

- A minha orientadora **Profa. Dra. MARIA DO SOCORRO MOURA MONTENEGRO** que, não só me estimulou e me incentivou a concluir esse trabalho, que ora está sendo apresentado, mas acreditou no meu potencial. Pois não tenho mais tempo para adia-lo.

- A Banca Examinadora: Profa. Dra. **SORAYA MARIA BARROS BANDRÃO** e a Profa. Dra. **MARIA JOSÉ GUERRA** que, de forma séria e comprometida, aceitaram o convite para participar dessa banca, de modo a contribuir com esse trabalho para que eu possa, de fato, não só terminar, mas fechar um ciclo de minha vida acadêmica e dar continuidade a outros.

- **A MINHA AMIGA** que, assim como eu, persistiu na caminhada. Sabendo que não é fácil concluir, quando a turma que iniciamos juntas, já não está mais conosco: uns concluíram, outros pararam no caminho.

SUMÁRIO

- 1. Introdução**
- 2. Uma História Concisa do Campo de Estágio**
- 3. Refletindo teoricamente sobre *o Desafio de Saber Ensinar* no contexto de uma escola da rede municipal de Campina Grande - PB**
- 4. Fotografando outras observações do estágio supervisionado**
- 5. Considerações Finais**
- 6. Referências**
- 7. Anexo**

DESAFIO DE SABER ENSINAR: RELATOS DE EXPERIÊNCIA NO CAMPO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de refletir criticamente sobre o desafio de saber ensinar no campo de estágio supervisionado, ao mesmo tempo em que contempla a compreensão de determinadas especificidades do fazer pedagógico, da identificação das necessidades e perspectivas do processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, o papel do pedagogo será vislumbrar a sua vivência na sua área de atuação, no sentido de buscar relacionar, de um lado, toda teoria vivenciada durante o curso. E, de outro, buscar estabelecer relação dessa teoria com a prática que, nada mais é que o desafio de saber ensinar. Enfatizamos que esse trabalho adveio de minha experiência no campo de estágio supervisionado no qual vivenciamos na escola uma pesquisa de caráter exploratório, quando participamos da observação no campo de estágio e de nosso envolvimento, do lugar de estagiária. O que, de fato, houve, mesmo que não tão abrangente, um diálogo entre a relação teoria e prática, viabilizando sair do campo teórico para o campo prático, no sentido de tentar dialogar, mais de perto, com a teoria e a prática. Utilizamos a pesquisa qualitativa, por intermédio da observação da prática docente, no que se refere ao desafio de saber ensinar dos professores e dos alunos. Para dialogar com a reflexão teórica, apoiamos-nos nos estudos de Santos (2001), Dornelles (2001), Freire (1991), Garcia (2002), Cademartori (2009), Nadal e Papi (2007), Vasconcellos (2003), Moysés (1998) e outros.

PALAVRAS-CHAVE: Relato de Experiência. Estágio Supervisionado. Desafio. Saber ensinar.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem o objetivo de refletir criticamente sobre o desafio de saber ensinar no campo de estágio supervisionado, ao mesmo tempo em que contempla a compreensão de determinadas especificidades do fazer pedagógico, da identificação das necessidades e perspectivas do processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, o papel do pedagogo será vislumbrar a sua vivência na sua área de atuação, no sentido de buscar relacionar, de um lado, toda teoria vivenciada durante o curso. E, de outro, buscar estabelecer relação dessa teoria com a prática que, nada mais é que o desafio de saber ensinar.

Em vista disso, o professor titular¹ contribui quando dialoga com os estagiários, tentando se colocar no seu lugar, para que, de fato, ambos possam construir junto um trabalho que contribua para uma melhor compreensão dos estudos teóricos sobre uma dada especificidade, inscrita na realidade educacional local. Pois, acreditamos que, é dessa forma, que o estagiário poderá crescer no âmbito do estágio, apesar de ser um tempo restrito, mas que, de certa forma, exige do aluno/estagiário e do próprio professor titular, posicionamentos comprometidos politicamente com a educação de nosso país, já que urge que tenhamos profissionais conscientes, cada um, do seu papel na construção de conhecimentos e de identidades.

Enfatizamos que esse trabalho adveio de minha experiência no campo de estágio supervisionado no qual vivenciamos na escola uma pesquisa de caráter exploratório, quando participamos da observação no campo de estágio e de nosso envolvimento, do lugar de estagiária. O que, de fato, houve, mesmo que não tão abrangente, um diálogo entre a relação teoria e prática, viabilizando sair do campo teórico para o campo prático, no sentido de tentar dialogar, mais de perto, com a teoria e a prática. É importante apresentar como foi sistematizado o relatório: em primeiro lugar, estruturamos em dois capítulos. Logo após, foi definido que o primeiro caracterizava-se pelo campo de estágio e pela apresentação da análise do período de observação. E o segundo caracterizava-se pela descrição e análise das observações da prática docente. Para isso, utilizamos a pesquisa qualitativa, por intermédio da observação da prática docente, no que se refere ao desafio de saber ensinar dos professores e dos alunos.

¹ Professor titular, aqui, nesse trabalho significa o professor da escola na qual o estagiário desenvolveu o seu estágio (GRIFOS MEUS).

Portanto, faz-se necessário evidenciarmos as razões pelas quais elegemos essa temática, considerando que partiu de nosso comprometimento em refletir criticamente sobre o desafio de saber ensinar no campo de estágio supervisionado. Ao compreendermos que, nessa reflexão crítica, estão presentes, não só os vários campos do saber, inerentes as reflexões teóricas proporcionadas. Mas, sobretudo, como estas podem de uma forma ou de outra, dialogar com a prática, posto que não é tão fácil, sobretudo para quem está na condição de estagiário, tentar por em prática o que vem sendo discutido na universidade, ao longo de sua formação, no que se refere às diferentes aprendizagens específicas do processo ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental I em sala de aula, que se fizeram presentes na nossa formação docente em sala de aula. Eis o principal desafio de saber ensinar, já que é nessa direção que iremos refletir sobre o desafio de saber ensinar em sala de aula.

Enfim, é oportuno reforçar que esse artigo partiu do nosso campo de estágio supervisionado e do nosso amadurecimento teórico, depois de concluída essa etapa de minha formação docente, por entendermos que é de suma importância essa reflexão, não só para o futuro profissional das licenciaturas, mas principalmente, para os alunos/estagiários do curso de pedagogia. Para isso, nos ancoramos nos estudos de Santos (2001), Dornelles (2001), Freire (1991), Garcia (2002), Cademartori (2009), Nadal e Papi (2007), Vasconcellos (2003), Moysés (1998) e outros.

1. UMA HISTÓRIA CONCISA DO CAMPO DE ESTÁGIO

O Estágio Supervisionado V desenvolveu-se no período de 19 de setembro a 31 de novembro de 2013. As visitas transcorreram no turno da manhã e tarde numa escola da rede municipal na cidade de Campina Grande – PB. Vale ressaltar que essa instituição escolar possui uma estrutura física de alvenaria com dependências distribuídas da seguinte maneira: 01 sala de diretoria; 03 salas de aula; 01 sala de leitura; 01 almoxarifado; 01 Laboratório de informática com 14 computadores; 01 cozinha; 01 refeitório com 4 mesas; 03 banheiros, sendo 01 para os funcionários, 01 para as meninas e 01 para os meninos, estes são adequados e atendem as necessidades de higiene das crianças e 01 pátio descoberto. Estruturalmente a escola encontra-se em conservação, com mobiliários adequados, salas arejadas e iluminadas, possibilitando o desenvolvimento das capacidades de criação e imaginação da criança, realidade não vista na maioria das instituições de ensino municipal, segundo Santos (2001, p. 97):

[...] Nem sempre as escolas dispõem de espaços adequados, tanto no que se refere à dimensão, à luminosidade, ao mobiliário e, até mesmo, às condições de segurança e higiene, para a realização das atividades a que se propõem. Mesmo contando com mínimas condições, com um pouco de atenção e bom-senso é possível transformar significativamente o ambiente da sala de aula, tornando-o mais agradável e estimulante ao pleno desenvolvimento das crianças.

Todavia essa unidade de ensino disponibiliza de um espaço pequeno para recreação e para as atividades de Educação Física das crianças, embora tenha havido a necessidade de ter sido utilizada a Sociedade de Amigos de Bairro.

A instituição de ensino exerce suas respectivas funções em turno integral das 07 horas às 17 horas para crianças do Ensino Fundamental I (Sistema de ciclos) e no turno da noite oferece a Educação para Jovens e Adultos. Nos respectivos turnos, os sujeitos estão dispostos da seguinte maneira: 01 gestora, 01 adjunta, 02 secretárias, 09 professoras, 03 merendeiras, 02 auxiliares de serviços gerais, 02 vigilantes. Além disso, conta com assistência de 02 orientadoras pedagógicas e 172 discentes.

A referida Escola Municipal conta com a parceria da empresa Alpargatas para a realização do projeto “Mais Educação” que oferece para os alunos do Ensino Fundamental I oficinas de recreação, sessões de cinema, pintura, capoeira e letramento (leitura e escrita). Para realização das atividades de tal projeto a organização disponibiliza a repartição de ensino, material esportivo como: bola, rede, corda, bambolê; jogos educativos e uma biblioteca móvel. É importante frisar que a realização deste projeto através das brincadeiras educativas contribuirão para interação dos alunos com o professor, interação de alunos e alunos cooperando desta forma com a formação social e educativa do sujeito.

Define Dornelles (2001, p.104):

[...] A brincadeira é algo de pertence à criança, à infância. Através do brincar a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro. Ela cria e recria, a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo.

Quanto à orientação curricular para o Ensino Fundamental I referentes às dimensões que trata da prática do docente foram explicitados pela gestora, e pelos demais profissionais: orientadoras pedagógicas e professores/as, ao terem afirmado que o planejamento pedagógico se dá de forma geral para toda escola, onde os encontros ocorrem bimestralmente, nos quais se fazem presentes, além da gestora, a equipe técnica formada pela orientadora e pelo corpo docente.

Além disso, é oportuno ressaltar que o estágio é um momento de grande relevância para nossa formação acadêmica, visto que é uma experiência que nos permite comparar a teoria com a realidade escolar. Confirmando a importância dessa atividade Cury (2003, p.117) explica:

[...] Estágio será aquele período transitório de formação e aprendizagem que, através de um tempo de permanência, se torna pré-condição de classe inicial de uma carreira ou é esta mesma classe. É o momento de um treinamento técnico-profissional em empresa pública ou privada, em geral sem vínculo empregatício, em vista do exercício profissional.

Deste modo, podemos dizer que o estágio é um momento que oportuniza a reflexão acerca da construção e do fortalecimento da identidade do/a professor/a, que é construída na formação docente e ao longo da trajetória profissional. Nesse sentido, consideramos que o período de estágio nos anos iniciais do ensino fundamental é de suma importância para se perceber a realidade educacional através dos desafios presentes no espaço da sala de aula, tal como o estabelecimento da relação sócio – afetiva entre professoras estagiárias e alunos/as. Sendo assim, o estágio proporciona ao/ aluno/a estagiário/a ter conhecimento da realidade educacional, bem como prepará-lo/a para o trabalho como professor/a na sociedade.

Portanto, a ocasião do estágio contribui não só para a construção da identidade do/a estagiário/a, mas também para o repensar do *fazer pedagógico*. Considerando que, segundo Regina Leite Garcia no seu livro *A Formação da Professora Alfabetizadora: reflexões sobre a Prática (1996)* este fazer necessita ser constantemente refletido, repensado, construído, desconstruído e reconstruído, por se concretizar num ambiente que proporciona a troca de experiências entre o/a professor/a titular e o/a professor/a estagiário/a, os/as alunos/as e o/a professor/a estagiário/a, favorecendo a construção do conhecimento.

2. REFLETINDO TEORICAMENTE SOBRE “O DESAFIO DE SABER ENSINAR” NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE - PB

As observações transcorreram no 1º ciclo inicial (1º ano) no turno da tarde; 2º ciclo inicial (3º ano), no horário vespertino e no 2º ciclo final (5º ano), no período da manhã. Nestas turmas não percebemos nenhum caso de crianças com necessidades especiais educacionais.

Na sala do 1º ciclo inicial têm 19 (dezenove) alunos/as, sendo 10 (dez) meninos e 9 (nove) meninas, os/as educandos/as encontram nos níveis de leitura pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. O espaço da sala de aula é proporcional à quantidade de alunos/as, arejado, bem iluminado e com instrumentos didáticos que auxiliam no processo de leitura e escrita como: alfabeto exposto na parede, regras de convivência básicas de cidadania e calendário com os aniversariantes do mês.

Em uma aula observada, a professora titular trabalhou a leitura, para isso, ela organizou as cadeiras em círculo e distribuiu para os/as alunos/as alguns livros de literatura infantil, no intuito de que estes lessem e realizassem um comentário acerca da leitura. Posteriormente, a educadora solicitou que os/as educandos/as socializassem a leitura. Neste momento a docente assumiu um importante papel, o de mediadora do conhecimento, na medida em que estimulava as crianças para falar sobre o que havia lido.

Apesar de a educadora assumir um papel mobilizador da leitura, faltou ainda abordar comentários de forma espontânea e comprometida acerca das literaturas trabalhadas, como: O que vocês esperam do texto? Quando vocês visualizam livros o que mais chama atenção? De acordo com Cademartori (2009, p. 79):

[...] Pode-se, num primeiro momento, conversar, do modo mais espontâneo e honesto possível, sobre o livro indicado. E fazer isso lembrando que a pergunta que fundamentalmente importa não é o que o autor quer dizer com o texto, mas o que o leitor sentiu ao ler, porque essa é a condição básica para qualquer entendimento posterior. Professores e alunos, num primeiro tempo, devem esquecer a seleção, a indicação, a pressão, e trocar impressões de leitura, do mesmo modo como se fala de qualquer forma de expressão cultural, seja um filme, uma peça, um show.

Como defende Cademartori (2009) conscientizar o leitor sobre a leitura é de fundamental importância para uma leitura consistente e prazerosa. Quando se faz uso dessas estratégias é notório o envolvimento e o entusiasmo do aluno com a literatura trabalhada. Sendo assim, antes de qualquer obra textual é relevante que antes haja um aquecimento literário, ou seja, uma conversa coletiva sobre os temas que irão ser abordados. Na sequência, será apresentado os livros aos educandos para leitura, e em seguida a roda de conversa para cada uma realizar as inferências da leitura. (IBIDEM, 2009, p. 81) mostra que:

[...] Se o aluno puder manifestar o quanto foi penoso – ou sem sentido, ou surpreendente, ou fabuloso – seu encontro com a obra, por mais superficial que tenha sido sua leitura, uma promissora discussão sobre o texto poderá ser iniciada. Lembre que explicar ao outro por que nos encanta tanto, não é tarefa simples. Ao contrário, requer uma elaboração complexa e abre caminho para muitas questões e reflexões.

Considerando a opinião da autora é importante valorizar o conhecimento prévio dos leitores acerca da temática trabalhada. Sabemos que ao considerar o conhecimento de mundo do aluno e suas reflexões, o conhecimento científico é assimilado e acomodado com mais facilidade. Nesse sentido, o educador deve assumir uma postura de investigador, de mobilizador da aprendizagem. É sabido que o educador da atualidade busca interagir com os alunos, visando a construção do conceito científico. Conforme Nadal e Papi (2007, p. 24):

[...] o aluno deve participar na condição de sujeito que constrói saberes e que os próprios saberes que ele já traz consigo precisam ser aí considerados e envolvidos, as decisões sobre as situações didáticas tornam-se ainda mais importantes, principalmente porque nem todas permitem alcançar esse objetivo.

Acreditamos que, partindo do conhecimento prévio, é elaborado um conceito formal e significativo que permeará o ciclo da vida do sujeito. Pensando na proposta dos PCNs (2001), o/a docente é provocado a repensar sobre a sua didática, a avaliar sua abordagem metodológica, no sentido de procurar perceber como em que situação de ensino se desenvolve a aprendizagem do/a aluno/a.

Nesse sentido, é pertinente e fundamental o/a professor/a refletir como os saberes trabalhados em sala de aula estão ou não articulados as metodologias que tornem o ensino significativo na prática escolar e na vida cotidiana do/a aluno/a. Assim, devemos encontrar formas didáticas que possam instigar o/a aluno/a ao conhecimento, ao querer saber mais, a ser curioso/a e a ser um sujeito pesquisador e criativo e que esta criatividade lhe possibilite ser protagonista da sua aprendizagem. De acordo com Freire (1996, p. 21):

[...] Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

O ensino tradicional pretende transmitir Com base na citação de Freire (1996), é relevante que o/a educador/a assuma uma postura renovadora em sala de aula, que perpassa o modelo de uma educação tradicional, aquela que era valorizada apenas o corpo do/a educando/a, sendo desconsiderado o conhecimento empírico do sujeito. Conforme apresenta Saviani apud Leão (1999, p. 91):

[...] os conhecimentos, isto é, os conteúdos a serem ensinados por esse paradigma seriam previamente compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade. Dessa forma, é o professor que domina os conteúdos logicamente organizados e estruturados para serem transmitidos aos alunos. A ênfase do ensino tradicional, portanto, está na transmissão dos conhecimentos.

Desse modo, corroboramos com a ideia de Saviani apud Leão (1999), quando afirma que o/a docente, queira ou não, perpassa pelo modelo de educação tradicional, mesmo porque todos nós, de alguma forma, fomos formados por este modelo. Embora, devamos reconhecer que devemos rever as nossas posturas no cotidiano de sala de aula, sem desconsiderar a separação e acumulação de conteúdos. Nesse sentido, as posturas dos/as educadoras passam, de certa forma, a se adequar às necessidades educacionais do novo milênio, já que, entre várias, está a necessidade de explorar/trabalhar o assunto de maneira interdisciplinar. Com isso, por exemplo, os livros de literatura, antes de ser utilizado de forma interdisciplinar, primeiro devem ser trabalhados sem ser “didatizado”, sem ser usado como pretexto para aprender português, matemática, história, geografia, ciências, artes e outros. Após esse trabalho a forma interdisciplinar que estamos defendendo é entendida quando o próprio aluno traz, por si só, as diferentes temáticas que se fazem presentes na literatura para os vários campos do saber, de forma interdisciplinarizada e contextualizada com todas as disciplinas do currículo.

Para refletir o fazer pedagógico, necessário se fez que parássemos para examinar, de modo que começamos a dar importância ao que antes parecia não ser tão importante, pois:

[...] Parecia-me perda de tempo tratar de certos assuntos absolutamente irrelevantes na formação do educador, segundo dizia da minha prática como professora. Por mais que eu procurasse me aproximar das situações do cotidiano escolar, sentia que só tangencialmente o conseguia. Minha inquietação aumentava, sobretudo quando entrava na área da Psicologia da Aprendizagem. Nessas horas cresciam dentro de mim os questionamentos. Por que tinha de perder tempo abordando questões ligadas ao comportamento animal? Por que não substituí-las por outras ligadas, por exemplo, às questões mais pertinentes aos processos de aprendizagem escolar? Por que dar tanta ênfase à manipulação de comportamentos quando estava convicta do valor da autonomia como uma das metas da educação? Como continuar divulgando teorias tecnicistas da aprendizagem quando sabia que por trás de cada aluno que aprende há um ser histórico e socialmente determinado? (MOYSÉS, 1998, p. 9 – 10).

Com o passar do tempo e, com as experiências do *desafio de saber ensinar* passamos a ter um olhar mais cuidadoso e criterioso sobre determinados assuntos relativos à formação do

educador. Considerando que esta formação do educador, queiramos ou não, diz respeito ao “fazer pedagógico”, que nada mais é que o cotidiano de sala de aula.

E, em sendo assim, acreditamos que essa autora trata de aspectos extremamente relevantes para o enfrentamento dos problemas que os educadores vivenciam no seu dia a dia em sala de aula. Bastando, apenas, rever e, de certa forma, repensar, mesmo que não seja possível resolver, pelo menos busquemos minimizar, não só os problemas, mas os agravamentos, advindos desses problemas e também das disparidades existentes nas instituições do ensino básico no Brasil.

Vale dizer que a qualidade da prática educativa tem sido bastante discutida, tanto nos cursos de formação das licenciaturas, como nas pesquisas das pós-graduações, mas mesmo assim, os problemas continuam persistindo, ao invés de os estudos servirem para, ou melhorar, ou minimizar, a qualidade da formação dos profissionais que estão e/ou estarão atuando nas escolas, de modo a buscar rever diferentes metodologias e assim promover uma educação de qualidade para todos.

Convém enfatizar que, mesmo não sendo objetivo desse trabalho, suscitar determinadas reflexões, é salutar que incluamos essa reflexão, referente às inúmeras pesquisas que são realizadas no cotidiano da academia e que precisam ser levadas em consideração. Basta apenas que o docente busque, à luz da didática, repensar a sua prática em cada ação de ensinar e aprender com os alunos, já que, por mais experiência que o docente tenha, pode se deparar com outros novos desafios do saber ensinar, anteriormente, não vivenciados.

3. FOTOGRAFANDO OUTRAS OBSERVAÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Para iniciar essa reflexão, no que tange ao estágio supervisionado V é preciso que assinalemos o fato de que consideramos de fundamental importância trazer outras observações que até então não foram evidenciadas nesse trabalho. Em razão de se tratar daquele momento histórico no qual tivemos a oportunidade de experienciar. Como é o caso dessa observação, aqui relatada: essa observação refere-se à turma do 1º ciclo inicial foi feita na sala de leitura, utilizada também para sessões de filme. Neste espaço a professora apresentou as crianças alguns filmes, no intuito de que elas selecionassem um para assistirem. O filme escolhido pelos/as alunos/as foi “Toy Story 3”. Para a exposição de tal filme os/as educandos/as foram organizados/as em círculo, entretanto durante a exibição da história do filme algumas crianças ficaram bastante inquietas. Por tal motivo a educadora as retirava da “roda” e sentava-as próximo a ela. Acredita-se que a inquietação de alguns alunos/as ocorria

devido à alta temperatura que tinha a sala de vídeo, uma vez que, não possui janelas, nem ventiladores para ajudar tornar o ambiente mais agradável.

Após o encerramento do filme as crianças retornaram a sala de aula e discutiram acerca do longa-metragem visto. Nesta discussão a educadora valorizou os conhecimentos prévios do aluno e as particularidades de cada criança, o que favoreceu uma conversa mais aberta entre professora e alunos/as.

De acordo com Andrade:

[...] as crianças nas interações estabelecidas em diferentes situações sejam elas as relações com outras crianças, ou com adultos. É preciso reconhecer as crianças nas fases de desenvolvimento, considerando suas individualidades, estimulando-as sempre na formação de laços afetivos para a formação de vínculos e, sobretudo entender a importância da expressividade, espontaneidade, curiosidade e criatividade na pequena infância; (ANDRADE, 2009, p. 14).

Em se tratando da atividade para casa, a professora desconsiderou o que foi vivenciado na sala de aula, visto que, passou uma atividade de leitura acerca do poema “As Borboletas” de Cecília Meireles. Sendo assim, a tarefa para casa deveria ser uma releitura não verbal (através de desenho) baseada na história do filme. Desta forma seria desenvolvido e valorizado o conhecimento artístico dos/as alunos/as. Segundo Fusari e Ferraz (1993): É nessa relação com o mundo que os estudantes desenvolvem as suas experiências estéticas e artísticas, tanto as referentes a cada um dos assuntos abordados no programa de Arte, [...].

Já na sala do 1º ciclo intermediário têm 21 alunos/as, sendo 13 meninos e 8 meninas. O espaço da sala de aula é arejado e bem iluminado. No primeiro momento da observação quem estava como professora da turma era a orientadora. Esta, contou a história “O patinho feio”, que trabalha o respeito ao outro. Posteriormente, a orientadora comentou a história e organizou a sala em grupos para recriarem a história de forma verbal e não-verbal.

É importante ressaltar que a literatura infantil não deve ser usada como pretexto para aprendizagens específicas de português, matemática, história, geografia e ciências, já que ao usar a literatura, também aprendemos tudo isso sem ser “obrigada” a dizer que estudou com esse fim, a literatura. Ela deixa de ser uma atividade “chata” e passa a ser uma atividade na qual podemos nos identificar de certa forma.

Diante da mediação da professora os/as alunos/as começaram a criar suas histórias, ainda quando os/as discentes estavam fazendo a atividade à professora titular da turma chegou. Ela por sua vez, percebendo a dificuldade de alguns/as alunos/as em produzirem seus textos buscou fazer a intervenção, porém de forma equivocada, uma vez que, soletrava a

palavra que o/a aluno/a estava com dificuldade, no intuito, de que a escrevesse no caderno. Nesta perspectiva a educadora não estimulava, nem mobilizava o/a aluno/a e nem mediava o processo de ensino e aprendizagem.

É importante frisar que enquanto a professora mediava alguns/as alunos/as que tinham dificuldade em realizar o exercício, outros por já terem concluindo suas atividades ficavam conversando e brincando na sala de aula, uma vez que, não tinha outra tarefa planejada para eles/as. Nesse sentido, percebe-se, provavelmente, a falta de planejamento da professora, instrumento este de grande relevância para a atuação docente.

[...] Na medida em que um professor planeja suas aulas, a partir do desejo dos [alunos], ele abre a possibilidade de romper com a ideia de que há um conteúdo a ser seguido depois do outro, uma ordem lógica para aprender. [...] Esse processo se dá por parte do professor, ao preparar as aulas, [...] os alunos irão construir o seu conhecimento cadenciado a partir de um conjunto de atividades que responderão às perguntas prévias (CAVALCANTE, 2011, p. 9).

Nas observações realizadas acerca da prática docente na turma, percebe-se que a educadora segue a concepção tradicional, uma vez que, é autoritária, visando o controle e o disciplinamento dos/as alunos/as. Hoje, as pesquisas estão a nos mostrar que o professor deve, pelo menos, tentar superar essa prática tradicional de, não só ministrar aulas, mas a de “reproduzir”, “re-petir” aulas, que já foram ministradas em anos e semestres anteriores, por entendermos que o professor precisa desenvolver uma autocrítica de sua aula, com base nas conversas dos alunos. E, com base nisso, buscar se atualizar a cada dia, conversar e interagir com os seus alunos.

De acordo com Vasconcellos (2003, p. 51):

Historicamente, a função docente foi associada ao controle, à fiscalização, ao disciplinamento, à medida, à verificação, a ponto que para muitos professores sua principal tarefa passou a ser transmitir os conteúdos e logo constatar o quanto os alunos assimilaram, indicando claramente, através de notas, conceitos ou menções, quais são os ‘aptos’ e os ‘inaptos’, ou seja, aqueles que merecem ou não prosseguir nos estudos, [...].

E na sala do 2º ciclo final têm 29 alunos/as, sendo 14 meninos e 15 meninas, os/as. Na observação da aula desta turma a professora titular não estava presente, por tal motivo quem assumiu a sala de aula foi à professora adjunta. No primeiro momento esta fez a apresentação das professoras estagiárias, e por seguinte, passou exercícios referente a questões lógicas de Matemática.

As atividades foram todas copiadas na lousa e respondidas pelos/as alunos/as de forma individual no caderno. Durante a realização das atividades, a educadora adjunta motivava os/as alunos/as para responderem os exercícios. A correção das atividades era feita na lousa, para tal a adjunta convidava um/a aluno/a para colocar a solução da questão no quadro, em seguida, a professora juntos com os/as outros/as discentes verificava se a questão estava correta. Esta postura da educadora considera-se positiva, uma vez que, busca motivar os/as educandos/as a participarem da aula e a interagirem entre si.

Com base em Vasconcellos (2003, p. 163):

[...]. A mobilização visa possibilitar o estabelecimento de um vínculo significativo inicial entre o sujeito (aluno) e o objeto de conhecimento (conteúdo, matéria), provocar a necessidade, criar uma atitude favorável à aprendizagem, acordar, desequilibrar, fazer a ‘corte’, ‘aquecer’ a relação para que possa ocorrer mais interação: disposição de energias físicas e psíquicas para o ato de conhecer.

Em suma, a partir das observações considera-se que é necessário repensar determinadas práticas docentes, que se fazem presentes na escola, bem como, as relações entre docente e discentes. Associado a isso,

[...] Do ponto de vista da semântica, deve-se ter a preocupação de levar o aluno a compreender o sentido do conteúdo, qual a relação que ele tem com sua vida, com seu mundo e com a sociedade na qual está inserido. Há inúmeros trabalhos que nos mostram como isso pode se dar. [...] É importante assinalar que esse processo não pode prescindir da atitude de querer aprender, por parte do aluno. Essa se expressa através de uma disposição para relacionar, de maneira consistente e coerente, à sua estrutura cognitiva o novo conhecimento, potencialmente significativo. Em outras palavras, o que queremos dizer é que não basta que o professor ache o assunto relevante e significativo. É necessário que o aluno chegue também a essa conclusão. Só assim ele estará em condições de se apropriar do conteúdo, reconstruindo-o na sua estrutura cognitiva. O movimento no sentido de querer aprender é, pois, condição *sine qua non* para que a aprendizagem ocorra (MOYSÉS, 1998, p. 23-24).

Todavia, o que ocorre nas escolas públicas principalmente é a obrigatoriedade de repassar conteúdos que os alunos precisarão nas séries seguintes e sem este o IDEB e as avaliações oficiais a ser realizadas pelo Ministério da Educação no país tendem a apresentarem índices indesejáveis, principalmente no que diz respeito à Língua portuguesa e a Matemática. Com isso, os professores são submetidos a duas diretrizes, uma diz que siga o conteúdo e a outra determina que inove as práticas pedagógicas no processo de ensino

aprendizagem para que esse aluno venha a se desenvolver tanto como cidadão e indivíduo socialmente construído para assim tornar um agente crítico para atuar na sociedade.

Desse modo, a questão do aprender em virtude dos problemas que a sociedade vem enfrentando a qualidade da aprendizagem tem sido prejudicada, uma vez que, as crianças não tem conseguido assimilar na idade certa o que deveriam aprender. Isso fica evidente na defasagem de conteúdos que as crianças não tem conseguido aprender e assim, não tem alcançado avançar no que diz respeito à aquisição de novos conhecimentos.

Não poderíamos deixar de destacar, aqui, o conceito de aprendizagem que ora explicitamos nesse trabalho é de fundamental importância, já que Moysès (1998), privilegia o enfoque cognitivista de aprendizagem, ao defender que a aprendizagem se dá não pela simples memorização, mas pela compreensão, no sentido de que o sujeito só aprende quando é capaz de transitar do geral para o particular e deste para aquele. Portanto, o sujeito/aluno(a) é capaz de compreender o significado, quando o(a) professor/a não dá a resposta certa, mas leva o aluno a pensar, a associar, a reorganizar a sua estrutura cognitiva, segundo Vygotsky.

Outro aspecto que merece ser tratado, aqui, diz respeito à categoria de BOM e de MAL professor, já que houve uma pesquisa de Maria Izabel Cunha, *O Bom Professor e Sua Prática* (2012), de modo que essa pesquisa retrata o que eles entendam por bom e por mal professor, ao mesmo tempo em que o aluno e outros alunos registram na memória a representação dos que eles têm dessa categoria de professores.

A respeito do professor neste momento em que estamos vivenciando diferentes transições no interior da sociedade brasileira, é importante que a escola (professores, técnicos) possam repensar suas atuações pedagógicas. Sendo que os “bons” professores, nessa condição, necessitam desenvolver um fazer coerente com a prática pedagógica frente a um cenário contraditório entre comportamentos enraizados há muitos anos e o sentimento de responsabilidade, a fim de poder construir novas possibilidades para os problemas que vivenciamos na educação, de uma forma geral.

Nesse enfoque, podemos partir do princípio de que a educação está ancorada em meio a diferentes perspectivas teóricas nas quais o histórico e social se fazem presentes, em cada tempo e lugar, já que, a nosso a ver, não podem ser deixados de lados. Sobretudo, quando se leva em consideração que a sociedade convive com problemas extremamente complexos e é por isso que, em seu entorno, tanto existem problemas e dilemas que precisam ser enfrentados, como podem surgir problemáticas que se apresentam a partir das condições da realidade que ali se encontram, sejam aquelas já conhecidas de maneira real ou concreta vivenciada no dia a dia do professor revelando práticas que desvela atividades, valores, etc.

Assim, a partir disso, é possível entender que, a educação necessita de docentes intelectualmente capazes e efetivamente competentes para lidar com a diversidade, o que exige maior comprometimento e seriedade dos profissionais no interior de sua formação continuada, não àquela da universidade, mas fora dela, nos nossos estudos, nos nossos planejamentos, nas nossas conversas com os nossos pares. Porém, o que ainda se precisa nas instituições de ensino fundamental, onde o professor atua, é um projeto de ação claro e objetivo para assim os docentes poderem construir projetos pensando na realidade da comunidade na qual está desenvolvendo seu trabalho.

A partir disso, Cunha (2012), destaca e ao mesmo tempo justifica que, a escola ainda não tem “bons” professores, devido aos poucos conhecimentos dos profissionais, de um modo geral. Paralelamente a isso, existem as políticas públicas que não promovem a expansão da qualidade em detrimento de uma maioria de professores leigos. Pois considera fundamental um profissional empenhando a desenvolver as competências e habilidades dos alunos. Porém, ser um “bom” professor necessariamente passa pela questão metodológica: “o que fazer”? Nisso, reside a falta de seriedade com o planejamento de aula. Certamente, quando o docente tem dificuldade de “fazer” e o aluno percebe. Ao entendermos que não há comprometimento com ao “fazer pedagógico”, nem o aluno aprende, já que desestimula os alunos a aprenderem, além de comprometer, negativamente, todo processo de ensino e a aprendizagem.

Para que ocorra uma relação dialética e transformadora na escola, os professores precisam se deslocar e focar o atendimento para o aluno e a produção do conhecimento. Esse argumento é válido devido à expansão de abrangência do seu foco em direção ao patamar das mudanças e do paradigma presente na educação e historicamente constituído.

Para um melhor entendimento sobre os desdobramentos de ser um bom professor A autora Maria Izabel Cunha, *O Bom Professor e Sua Prática*, (2012) descreve sobre suas motivações que levaram a escrever sobre a questão do bom professor e especificamente em relação à prática pedagógica. Destaca ainda que, o ensino tem sido sempre situado em alunos reais nas diversas situações definidas. Assim, pensar dessa forma nos leva a compreender a dimensão desse contexto em relação à realidade da escola no Brasil, pois de acordo com a mesma a prática do professor tem sido restrita a capacitar mão de obra para o mercado de trabalho.

Nesse contexto, a escola tem como função social promover o cidadão que ela produz para a sociedade que, reproduz seus valores. A partir disso, entende-se que, a importância do professor seria em função dos valores e interesses que caracterizam essa sociedade. Cabe

lembrar que, o professor no seu cotidiano do fazer pedagógico tem como meta intervir na realidade. Como se pode perceber nas palavras desse autor:

[...] Na Sala de Aula que existe hoje, com todas as críticas que ela recebe, há sempre a possibilidade, no preparo de homens para o processo produtivo, desvelar-se também o como e o porquê da produção. Isto significa que a educação/reprodução da Sala de Aula pode ser, concomitantemente, educação/fermentação. Nesse sentido, minha posição é a de que a mudança é construída a partir do que está aí, porque o quê está aí, está em mudança permanente e pode ser qualitativamente superado (SANFELICE, 1994, p. 92).

Com esta breve reflexão, é fundamental perceber o fazer pedagógico do docente em seu cotidiano, toda a trama existente no espaço de sala de aula para que possamos, segundo esse autor, formar “homens”. É nessa direção que podemos afirmar que, o cotidiano do professor não se restringe apenas ao “dar” aulas, mas se refere a um amplo comprometimento, não de uma educação reprodutora, mas de uma educação transformadora.

Desse modo, a sociedade precisa construir a ideia de que o professor possa ser visto como um profissional que tem uma significativa responsabilidade na formação do sujeito, não só para legitimar um diploma, mas para formar um sujeito para a vida inteira. Sabendo que, é a partir da escola, que o sujeito, na maioria das vezes, tem a possibilidade de alçar voos, ampliar seus horizontes e participar ativamente da sociedade na qual está inserida, seja como profissional ou não. Mas sempre tendo tido a escola como seu principal ponto de referência, seu porto de seguro, para se realizar em todo e qualquer campo profissional.

Posto isto, necessário se faz que se repense o fazer pedagógico ligado a vida profissional do professor, que, muitas vezes, não é levada tão a sério, seja pelos próprios docentes, seja pela própria sociedade. Ao entendermos que, queiramos ou não, não pode se desvincular do seu cotidiano. Porém, é nesse cotidiano que ocorrem a participação da vida social que pode também influenciar nesse contexto. Essa abordagem utilizada por Cunha (2012), em sua pesquisa qualitativa sobre o professor no seu contexto social abrange as várias percepções que o rodeia, pois, estas tendem a fazer parte do seu comportamento social.

Percebemos que, esse professor atua como parte de um contexto social e este influencia no seu desempenho. Assim, o que seria um Bom Professor? Entende-se que, o “bom” professor nesse contexto histórico-social está determinado socialmente pela escola. No entanto, as questões afetivas na relação professor-aluno chama atenção, porém nem sempre, o “bom” professor é aquele que é um amigo, mas que apresenta uma metodologia eficiente no seu trabalho.

Sendo assim, o professor exigente em relação ao processo de ensino aprendizagem seria o ideal, isto está evidente nas análises da autora segundo o ponto de vista dos alunos sobre o que é um bom professor?

Enfim, a análise da autora sobre o bom professor destacou a importância da vida pessoal dos professores, os valores que receberam durante o percurso de sua existência. Todavia, não há como padronizar e generalizar a influência dos elementos pessoais, mas, também é preciso apontar às dificuldades inerentes a profissão, É preciso levar em conta os fatores como o desgaste emocional, físico e psicológico que implicam no desempenho do professor.

Vale salientar ainda que, uma influência marcante para o professor se deve a formação profissional. Muitos consideram a formação pedagógica como algo fora da realidade da sala de aula. Essa influência social para muitos professores ocorre de forma inconsciente. Mas consiste em uma significativa influência para os professores. Além disso, ao abordar a visão social que o professor possui sobre a função social da escola, se percebeu que, a desvalorização da carreira do magistério contribui para a desmotivação dos docentes. Além disso, o entrave para a eficiência do trabalho é percebido pela falta de estrutura e de recursos na escola que favoreça o desenvolvimento do trabalho dinâmico e de excelência que todos merecem.

Nesse sentido, a escola pública não oferece condição plena para a construção da cidadania dos alunos. Assim, o professor é alienado quanto ao papel social da escola e aos problemas que a educação vem enfrentando, porém, o envolvimento com as associações políticas ou sociais possibilitam mais dinamismo na escola.

Destaca-se assim, a importância sobre o fazer pedagógico do “bom” professor, segundo as observações da autora que, os procedimentos dos professores em suas aulas e a exposição oral dos conteúdos permanecem sendo trabalhados de maneira mecânica sem incentivos para discussão sobre os assuntos relevantes. Sendo assim, os professores trabalham os conteúdos numa perspectiva e expressam de forma intencional suas opiniões talvez a preocupação esteja relacionada à formação crítica do aluno e desenvolver um posicionamento crítico do professor.

Dessa forma, foi percebido que, em relação ao fator “neutralidade” para o professor em seu trabalho este aspecto, a nosso ver, não existe, sobretudo quando compreendemos que, segundo Paulo Freire (1991), o ato de ensinar, por si só, já é um ato político. Mesmo que, para uns, o ensino consiste em uma prática, muitas vezes, ingênua, sem reflexão política.

[...] Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo (FREIRE, 1991, p. 24).

O que se observa nessa reflexão do grande educador brasileiro é que uma escola em que não se pratique a pedagogia da pergunta não é uma escola levada a sério, ao entender que a escola foi construída para ensinar e nesse ensinar, também se ensine a, não só aprender, mas que se aprenda a ensinar certo. Entendendo este certo, como sendo um conteúdo no qual se leve a sério.

Sabemos que, queiramos ou não, esse ensinar certo, pode, de certa forma, está relacionada à questão propagada, por sua vez, no meio educacional, sobre “o bom professor”, pois entendemos que este é um conceito que ainda precisa ser elaborado, refletido e/ou discutido. Porém sociedade se acha, muitas vezes, no direito de ditar o que o doente deve fazer, talvez por não entender que o professor mereça o mesmo respeito que o médico, engenheiro e advogado, profissões muito antigas nas quais a sociedade trata com o devido respeito. Ao mesmo tempo em que percebermos que existe uma vida particular influenciando na realidade da qual os docentes estão inseridos.

Com efeito, a visão de Cunha (2012), em relação ao educador em si não poderia ser diferente, uma vez que ela não explicita nenhuma relação hipotética ou idealizadora sobre o que vem a ser um bom professor, mas mostra que este, pode ou não, ser moldado segundo o meio em que está inserido, depende de suas concepções e de suas posturas políticas. Por isso, a sociedade pode mudar a sua forma de pensar, basta que essa mudança parta do espaço social da escola, com base em suas necessidades. Assim, o papel do professor, pode ou não, está predeterminado pela cultura do seu meio. Posto isto, ainda nos questionamos: o que é um “bom” professor? Contudo, enfrentamos as influências advindas de todos os âmbitos comprometendo de uma forma ou de outra na prática pedagógica seja positivamente ou negativamente o desempenho dos profissionais em educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no objetivo geral desse trabalho, que foi o de refletir criticamente sobre o desafio de saber ensinar no campo de estágio supervisionado, ao mesmo tempo em que buscamos contemplar a compreensão de determinadas especificidades do fazer pedagógico, da identificação das necessidades e perspectivas do processo de ensino e aprendizagem, acreditamos que está presente nesse artigo algumas reflexões teóricas a que nos propusemos.

Buscamos trazer à tona alguns autores que proporcionaram reflexões, por demais relevantes para o desafio de saber ensinar no cotidiano de nossas escolas, não só da escola na qual o estágio supervisionado foi observado e realizado, mas para a reflexão do discente em geral, que está para concluir seu curso superior na área das licenciaturas e, mais particular, do curso de pedagogia.

É sabido que o estágio é de grande importância para a formação do professor das licenciaturas e dos anos iniciais, porém neste estágio passamos por alguns conflitos para realizá-lo, um deles foi a não aceitação das professoras estagiárias numa escola municipal, na cidade de Campina Grande-PB. Por essa razão, fomos à busca de outra escola para a realização do estágio. Após alguns dias de busca, a Escola Municipal Maria Minervina Figueiredo nos acolheu de braços abertos.

Após a escolha do campo de estágio para investigação docente, partimos para as observações e registros das práticas docentes. A partir destes instrumentos chegamos à conclusão que a metodologia da observação foi uma ferramenta de fundamental importância para a efetivação de uma atuação, voltada à prática pedagógica. Esta deve partir da compreensão das necessidades reais dos/as alunos/as, uma vez que, pode contribuir com os desafios de saber ensinar, no que diz respeito ao ensino e aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento histórico, cultural e social dos/as educandos/as.

Sendo assim, desenvolvemos uma reflexão sobre a importância do planejamento que, de uma forma ou de outra, oportuniza uma intervenção na qual pudesse resultar na análise das atividades realizadas. Neste sentido, a observação pode ser entendida como uma estratégia para conhecer melhor, não só o aluno, mas também a atuação do docente, além de constatar o que estava sendo aprendido, de modo a buscar melhorar o processo de ensino e aprendizagem, no sentido geral da atuação pedagógica e do processo de ensino e aprendizagem.

Em suma, acreditamos que na medida em que o/a educador/a planeja suas aulas, a partir das necessidades do/a aluno/a, ele/a abre a possibilidade para romper com a idéia de que há, não só um conteúdo a ser seguido depois do outro, ou seja, uma organização lógica para aprendê-lo, mas um docente que precisa rever a sua prática para que possa, de fato, exercer o seu papel com seriedade e comprometimento político com a educação de seu país..

Contudo, por mais dificuldades que possamos enfrentar no desafio de ensinar, nós docentes devemos primar pela qualidade de nossa prática pedagógica, considerando que é essencial, refletir acerca de aspectos relevantes à uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem de nossos alunos.

ABSTRACT

This paper aims to critically reflect on the challenge of knowing how to teach the training field supervised, while contemplating the understanding of certain specific characteristics of pedagogical, identifying the needs and perspectives of teaching and learning process. Thus, the role of the teacher will catch a glimpse of their experience in their area of expertise, in order to seek to relate on the one hand, every theory experienced during the course. And the other, seek to establish relationship of this theory with practice that is nothing more than the challenge of knowing how to teach. We emphasize that this work stemmed from my experience on stage supervised field in which we experience in school an exploratory research, when we participated in the observation in the training field and our involvement, the place of intern. What, in fact, there was even not as comprehensive dialogue between the relationship between theory and practice, enabling leaving the theoretical field to the practical field, to try to engage more closely with the theory and practice. Let us use qualitative research, through the observation of teaching practice, as regards the challenge of knowing how to teach teachers and students. To dialogue with the theoretical reflection, we support the studies of Santos (2001), Dornelles (2001), Freire (1991), Garcia (2002), Cademartori (2009), Nadal and Papi (2007), Vasconcellos (2003) Moses (1998) and others.

KEYWORDS: Experience Report. Supervised internship. Challenge. Knowing teach.

4. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Aurília Coutinho Bezerra de. Cuidar e educar: funções complementares e indissociáveis na educação infantil. In: FARIA, Evangelina Maria Brito de (org.). **A criança e as diversas linguagens na educação infantil**. João Pessoa, PB: Editora Universitária / UFPB, 2009.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. MEC/SEF. 3. ed. Brasília: 2001.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAVALCANTE, Márcia Helena Koboldt. Para aproximar a escola do aluno. **Mundo Jovem: o jornal de idéias**. Porto Alegre – RS, n. 414, p. 9, mar. 2011.

CUNHA, Maria Isabel. O bom professor e a sua prática. São Paulo: Papyrus Editora, 2012. 24ª edição.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estágio supervisionado na formação docente. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E.C. P. (orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DORNELLES, Leni Vieira. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: _____. CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artemed, 2001.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura)

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e.; FERRAZ, Maria Heloíza C. de T. **Arte na educação escolar**. São Paulo, Cortez, 1993.

GADOTTI, Moacir. Convite à leitura de Paulo Freire. 2ª ed.; São Paulo: Scipione, 1991.

NADAL, Beatriz Gomes [et al]. **Práticas pedagógicas nos anos iniciais: concepção e ação**. Ponta Grossa: UEPG, 2007.

REDIN, Marita Martins. Planejando na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento. In: _____. REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda e REDIN, Marita Martins (orgs.). **Infâncias: Cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

SANFELICE, José Luís. **Sala de Aula: Intervenção no Real**. IN, SALA DE AULA: QUE ESPAÇO É ESSE? Campinas, SP: Papyrus, 1994.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na educação infantil. In: _____. CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

LEÃO, Denise Maria Maciel. **Paradigmas contemporâneos de educação: escola radical e escola construtivista.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>>. Acesso em 03 de jun. 2016.

MOYSÉS, Lucia. O Desafio de Saber Ensinar. Campinas - SP: Editora Papirus, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança – por uma práxis transformadora.** 5 ed. São Paulo: Libertad, 2003.

Disponível em : <http://intranet.fainam.edu.br/acesso_site/fia/academos/revista4/res_2.pdf>
Acesso em 13 de jun 2011.