



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

MARIA KARYNE FERNANDES BALBINO

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:
REFLETINDO ACERCA DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE**

CAMPINA GRANDE/PB
Novembro/2019

MARIA KARYNE FERNANDES BALBINO

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:
REFLETINDO ACERCA DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduada em Pedagogia.

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

CAMPINA GRANDE/PB
Novembro 2019

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.

B172e Balbino, Maria Karyne Fernandes.
Estágio supervisionado no programa de residência pedagógica (manuscrito) : refletindo acerca da observação participante / Maria Karyne Fernandes Balbino. - 2019.
39 p.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2019.
"Orientação : Profa. Dra. Francisca Pereira Salvino ,
Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."
1. Estágio supervisionado. 2. Residência pedagógica. 3.
Currículo. I. Título

21. ed. CDD 371.225

MARIA KARYNE FERNANDES BALBINO

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:
REFLETINDO ACERCA DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduada em Pedagogia.

Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 18 / 11 / 2019.

BANCA EXAMINADORA

Francisca Pereira Salvino

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

Lenilda Cordeiro de Macedo

Prof.^a Dr.^a Lenilda Cordeiro de Macedo
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Kátia Farias Antero

Prof.^a Ms. Kátia Farias Antero
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e ao Mestre Jesus. Expresso gratidão eterna a espiritualidade que me amparou durante todo o curso, me guiando e encorajando para chegar até a conclusão dessa etapa tão importante da minha vida.

Ao meu pai, que foi minha fortaleza, principalmente no início do curso, me encorajando a continuar e não desistir desse sonho.

À minha mãe, por sempre me amparar nas horas que eu mais precisei, me dando amor e afeto.

À toda a minha família, em especial aos meus avós, Daura Freire, Severino Balbino, Carmelita Guarita e Cloves Pimenta, a minha tia Katia, minha prima Kamilly

Às minhas tias Sônia, Neta e Delurdes (*in memoriam*)

A todos que fazem parte da Associação Espírita Chico Xavier, que me deram o suporte espiritual.

À minha amiga Lorena Rayssa, que me deu apoio sempre que precisei, me incentivando a continuar e ter disciplina para a realização das tarefas. Gratidão por tudo, você é um exemplo de amizade.

À minha amiga Fernanda Caroline, que foi meu alicerce, principalmente nos últimos períodos do curso e na parceria durante a Residência Pedagógica. Gratidão por absolutamente tudo. Você me inspira.

À minha amiga Aline Oliveira, por toda a parceria durante o curso, nos trabalhos e pela solidariedade em dividir emoções e compartilhar ensinamentos.

Às minhas amigas de curso, Luanna Raquel, Valeria Araújo, Nathalia Rodrigues, Nathalia Martins, Luana Mikaelle, Mikaela Alves, Kamilla Alves, Isabelle Montenegro, Alydiane Martins, Gilmara Albuquerque, Carla Barros, Rafela Formiga, Gleice, Virginia, Jailma, Gracimone, Manuela, Cleide, Ana Paula e Kétsia. Expresso minha gratidão a cada uma de vocês, que contribuíram para a minha formação pessoal e profissional.

A todos os docentes que me ensinaram, de maneira ímpar, a importância do ser professor. Em especial, Cristiane Nepomuceno, Jameson, Elvira, Val Margarida, Tereza Cristina, Socorro Montenegro, Gloria, Ruth, Margareth, Bruno, Antônio Carlos, Graça Ferreira, Edilazir (*in memoriam*), Roseane Albuquerque, Cecilia, Katia Antero, Guia Rasia, Tatiana, Eduardo Onofre, Ricardo.

À Gorete Pequeno, que em uma situação me entregou uma mensagem que foi fundamental para a minha decisão de continuar no curso e chegar até o fim. Minha eterna gratidão.

À coordenação e todos os funcionários que fazem parte da UEPB.

Às minhas colegas do Programa Residência Pedagógica.

À minha orientadora, Francisca Pereira Salvino, que me ensinou a persistir, a ter forças para continuar e realizar meus objetivos. Gratidão eterna pela professora, orientadora e amiga que se mostrou durante toda a minha trajetória. És minha inspiração.

À banca examinadora, composta por, Lenilda e Kátia, pelas orientações, ensinamentos e dedicação. Gratidão por estarem presentes, fazendo parte desse momento tão especial da minha vida.

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso objetiva analisar o estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/*campus* I, Campina Grande), desenvolvido por meio do Programa de Residência Pedagógica, considerando especialmente a etapa de imersão na escola e da observação participante. Esta ocorreu em uma escola municipal da cidade de Queimadas/PB, em uma turma de 4º ano do ensino fundamental. Como metodologia utiliza a observação participante, a partir da qual analisa-se aspectos do currículo no ensino fundamental, tais como gestão da sala de aula, planejamento, uso de tecnologias de informação e comunicação e interdisciplinaridade. Essa experiência foi proporcionada pelo Programa de Residência Pedagógica, instituído pela Portaria de nº 38, de fevereiro de 2018, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como objetivo a fomentação, acompanhamento e indução da formação inicial e continuada de profissionais de educação, estimulando assim, uma parceria com as escolas da rede pública de educação básica. Conclui que, a escola campo de estágio funciona em condições bastante precárias em termos de estrutura física e recursos didáticos-pedagógicos, não havendo acesso aos recursos tecnológicos, uma vez que a pequena sala destinada a tais recursos foi desativada por falta de manutenção dos equipamentos. Por meio da observação participante foi possível contemplar, analisar e refletir também acerca da interdisciplinaridade, podendo-se inferir que esta ocorre, mas que deve ser sistematicamente planejada. Essa metodologia proporcionou também uma relação de integração entre os sujeitos da comunidade escolar, o campo empírico e o pesquisador, favorecendo a troca de saberes e experiências.

Palavras-chave: Estágio. Residência Pedagógica. Currículo.

ABSTRACT

This course conclusion paper aims to understand and analyze the supervised internship of the Degree in Pedagogy of the State University of Paraíba (UEPB / campus I, Campina Grande), developed through the Pedagogical Residency Program, especially considering the immersion stage. at school and participant observation. This occurred in a municipal school in the city of Queimadas / PB, in a 4th grade class of elementary school. As a methodology it uses participant observation, from which aspects of the curriculum in elementary school are analyzed, such as classroom management, planning, use of information and communication technologies and interdisciplinarity. This experience was provided by the Pedagogical Residency Program, established by Ordinance No. 38 of February 2018, through the Ministry of Education (MEC) in partnership with the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), aiming at promotion, monitoring and induction of initial and continuing training of teaching professionals, thus stimulating a partnership with the public schools of basic education. It is concluded that the internship field schoolworks in very precarious conditions in terms of physical structure and didactic-pedagogical resources, with no access to information technologies, since the small room for such resources was disabled due to lack of maintenance. of equipment. Through participant observation it was possible to contemplate, analyze and also reflect on interdisciplinarity, and it can be inferred that it occurs, but must be systematically planned. This methodology also provided an integration relationship between the subjects of the school community, the empirical field and the researcher, favoring the exchange of knowledge and experiences.

Keywords: Stage. Pedagogical Residence. Curriculum.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

MEC – Ministério da Educação e Cultura

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PNE – Plano Nacional de Educação

TIC- Tecnologia da Informação e Comunicação

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PABAEE - Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REFLEXÕES ACERCA DO CURRÍCULO DE ENSINO FUNDAMENTAL.....	11
2.1 Currículo e Base Nacional Comum Curricular ao nível do segundo ciclo do.....	11
ensino fundamental.....	11
2.2 O campo do currículo no Brasil	15
2.3 Refletindo sobre o planejamento.....	20
2.4 Refletindo sobre tecnologia da informação e comunicação	21
2.5 Práticas curriculares interdisciplinares.....	22
3 CAMPO EMPÍRICO, IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS E METODOLOGIA.....	25
4 REGISTRO DE AMBIENTAÇÃO E OBSERVAÇÃO	28
4.1 Letramento	28
4.2 Reflexão e diálogo acerca da prática.....	30
4.3 Os alunos e o sentimento de pertença em sala de aula	30
4.4 Tecnologia.....	32
4.5 Interdisciplinaridade no cotidiano escolar	34
CONCLUSÃO.....	35
REFERÊNCIAS.....	37

1 INTRODUÇÃO

O currículo sempre esteve presente em diversas sociedades letradas, mesmo não tendo essa denominação, tendo em vista que, diversos povos sempre buscaram maneiras de se organizar, perpassando diversas áreas, inclusive criando uma educação formal para transmitir às gerações mais jovens os conhecimentos acumulados e necessários à sobrevivência e convivências dos grupos. Para os sujeitos que compõem a instituição escolar, é de extrema importância que discutam e debatam sobre a mesma, sabendo que, sua função é muito mais do que orientação acerca de conteúdos e de metodologias dos processos de ensino e aprendizagem. É fundamental que compreendam a sua amplitude, refletindo acerca de um currículo que não é neutro, que tem função na formação cognitiva/intelectual dos cidadãos, mas também política, moral, ética, afetiva e cultural.

No Brasil, essas funções encontram-se previstas em documentos, tais como a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), aprovados em 1997, que surgiram como norteadores para os currículos escolares; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), reeditados em 2013 e, mais recentemente, aprovada em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento definidor do que deve ser ensinado e aprendido em todas as escolas do Brasil. Apesar de propor-se a direcionar todos os direitos de aprendizagens, campos de experiências (educação infantil), competências e habilidades por disciplinas para todas as escolas do país, a BNCC afirma prezar pelo respeito às diferentes culturas.

Diante do exposto, essas reflexões resultaram no desenvolvimento desse trabalho. Objetivamos analisar o estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/*campus* I, Campina Grande), desenvolvido por meio do Programa de Residência Pedagógica, considerando especialmente a etapa de imersão na escola e da observação participante. O estágio foi realizado em uma escola do município de Queimadas/PB, em uma turma de 4º ano. Para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizada a etnografia, nos moldes da observação participante, que busca a integração entre os sujeitos e o pesquisador, como defende Castro (2011).

Este trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro são apresentadas reflexões acerca do currículo no ensino fundamental. Nesse sentido, foram expostas reflexões acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do campo do currículo no Brasil, bem

como acerca do planejamento que é fundamental para o desenvolvimento escolar. Ainda nesse capítulo, refletiu-se acerca das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e da interdisciplinaridade.

No segundo capítulo, é apresentada a metodologia e o campo empírico no qual realizou-se a pesquisa, através do Programa Residência Pedagógica, em uma turma de 4º ano, em uma escola do município de Queimadas/PB. Encontra-se também a descrição e identificação dos sujeitos da pesquisa.

No terceiro capítulo descreve-se e analisa-se o processo de imersão na escola, período em que ocorreu a observação participante, refletindo sobre tecnologia, interdisciplinaridade, letramento e sentimentos de pertença. Por fim, apresentamos nossas conclusões.

2 REFLEXÕES ACERCA DO CURRÍCULO DE ENSINO FUNDAMENTAL

2.1 Currículo e Base Nacional Comum Curricular ao nível do segundo ciclo do ensino fundamental

As diversas sociedades sempre buscaram maneiras de se organizarem para sobreviver e, nesse processo, produziram bens necessários à sua subsistência (alimentos, habitações, vestuários, transportes e outros) e bens simbólicos, tais como conhecimentos, cultura, artes (ciências, danças, músicas, obras de artes diversas e outros). Produziram também, meios de transmissão desses bens para outras sociedades e outras gerações. Dentre esses meios, encontram-se os sistemas educacionais que necessitam de planejamento, gestão e realização regulamentada, resultante de uma seleção e organização de conhecimentos e métodos de ensino específicas para esse fim. A essa seleção e organização dá-se o nome de currículo. Mesmo antes dessa denominação, a seleção e organização já estava presente nas mais diferentes atividades, fazendo parte do cotidiano, todavia isto não caracteriza tais atividades como currículo porque não existia enquanto campo de estudo, reflexão e pesquisa. Esse campo se constitui, especificamente, a partir do início do século XX.

Antes do século XX existiram alguns momentos e contribuições importantes, tais como a criação da Companhia de Jesus, fundada em 1540, por Inácio de Loyola, no contexto da Renascença, da Reforma Protestante e da Contrarreforma católica. Essa Companhia desenvolveu um modelo de organização, denominado de *Ratio Studiorum*. Essa proposta de ensino guiava os processos educacionais, possuindo a função de currículo, tendo em vista que era a orientação para todos os professores sobre o que devia ser ensinado aos estudantes, independentemente do local da missão em que eles estavam. Como explícita Shigunov Neto e Maciel (2008, p. 180), “*O Ratio Studiorum* não era um tratado sistematizado de pedagogia, mas, sim, uma coletânea de regras e prescrições práticas e minuciosas a serem seguidas pelos padres jesuítas em suas aulas”. Registros da palavra currículo foram encontrados no século XVII, na Universidade de Glagow, Escócia, referindo-se ao rol de conteúdo a serem ensinados e aos históricos dos estudantes.

Outro momento marcante na história da educação e do currículo é o início do século XX, no contexto de industrialização e de urbanização dos Estados Unidos e da Europa, que teve como enfoque as mudanças no mundo do trabalho e em vários outros setores como

ciências, cultura, política, formas de governo, artes. Nesse cenário, destacamos o pedagogo da primeira metade do século XX, John Franklin Bobbitt, que, ancorado em Fredrick Taylor, transpôs as teorias da administração empresarial para o âmbito da educação, enfatizando a organização, os métodos e os objetivos, como sendo imprescindíveis para a constituição do currículo.

Os conceitos básicos que orientavam esse modelo nas escolas foram, de acordo com Corrêa e Pimenta (2005), o de racionalizar e dicotomizar o trabalho, propondo também uma maximização da eficiência. Ainda de acordo com as autoras, os conflitos eram vistos com uma perspectiva “patológica”, na qual os problemas eram tidos como técnicos e administrativos. Na instituição escolar, esse modelo percebia o aluno como um sujeito a ser moldado, tendo em vista que, o processo de ensino e aprendizagem tinha como centro o professor. Nesse sentido, o taylorismo foi marcado, profundamente, pela busca de eficiência, produtividade, bem como pela otimização do tempo. Como explicita Ribeiro (2015, p, 66),

Taylor propôs a ideia de uma gerência que criasse, através de métodos de experimentação do trabalho, regras e maneiras padrões de executar o trabalho. Essas regras padrões seriam obtidas pela melhor equação possível entre tempo e movimento.

O taylorismo, portanto, serviu de base para que fossem pensadas e implantadas ideias nas escolas, para que se atingissem os mais diversos objetivos operacionais, para isso, idealizaram padrões, ordens, treinamentos, manuais de instrução, esquemas de avaliação, visando uma melhor qualificação.

Nesse mesmo período, desenvolveu-se a teoria progressivista, também conhecida como Escola Nova, sendo uma das mais renomadas contribuições, a teoria de John Dewey nos Estados Unidos. Nessa educação um dos principais objetivos é trabalhar a integralidade da criança, ou seja, percebê-la como um todo, em seus aspectos emocionais, físicos e intelectuais. Ferrari (2008) avalia que seu grande mérito foi ter sido um dos primeiros a chamar atenção para a capacidade de pensar dos alunos. Segundo ele, Dewey acreditava que para ocorrer um processo educativo, bastava um grupo de pessoas se comunicando, trocando sentimentos e experiências sobre as situações práticas do cotidiano.

Na medida em que as sociedades foram ficando cada vez mais complexas, os modos como os adultos foram percebendo as crianças foram se modificando, deixando de percebê-las como adultos em miniatura. A escola passa a ser percebida como um espaço onde as pessoas

se encontram para educar e serem educadas, independente das idades. Para o progressivismo, a instituição escolar deveria ter como papel reproduzir a comunidade em miniatura, apresentando à criança um mundo simplificado e organizado e, aos poucos, conduzi-las à compreensão das coisas mais complexas.

Em oposição às teorias tradicionais, destacamos a crítica, que tem como principal vertente o pensamento de Karl Marx, para quem a educação é promovida pelos ideais capitalistas, reproduzindo as relações de poder e dominação necessárias a manutenção do *status quo* desse modelo de produção, cuja mola propulsora é a geração de lucro para os proprietários dos meios de produção. Esse modelo, graças aos avanços tecnológicos e nos meios de transportes possibilitou geração de riqueza em larga escala, mas não a sua distribuição de forma equitativa. Portanto, intensificou a concentração das riquezas nas mãos de poucos e pobreza para muitos, justificando altos níveis de desigualdade e injustiça social. Nesse contexto, a escola aliena e não proporciona uma consciência acerca da realidade em que os alunos das classes trabalhadoras se encontram. Segundo Giancaterino (2019) para Marx a educação faz parte da superestrutura de controle ideológico usada pelas classes dominantes. De acordo com Giancaterino (2019, p. 1)

Um ponto forte do marxismo como filosofia é que ela fornece uma visão da transformação social e promove uma visão da ação humana determinada a levar adiante essa transformação. Ela retrata um mundo onde as coisas não são fixas e luta por mudança. Por essas características, o marxismo, muitas vezes, tem um apelo àqueles que se vêem como oprimidos. Além disso, enfatiza um ideal de poder social para as classes menos favorecidas, dessa forma, têm um forte elo para aqueles que vivem sob regimes ou em circunstâncias que demonstram pouca preocupação com a classe mais pobre.

Assim, a teoria crítica propõe uma reflexão, acerca do que está sendo efetivado no currículo, uma vez que, no capitalismo, não se aceita uma educação que promova igualdade econômica e social dos cidadãos. A partir do acirramento da luta de classes, do desenvolvimento da consciência da classe trabalhadora e da promoção da revolução socialista, essa teoria acredita ser possível pela superação da sujeição, das más condições de vida e de trabalho, ou seja, pela emancipação da classe trabalhadora via organização política. Como assevera Silva (2007, p. 30), “para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz”, como ele pode servir à reprodução e a dominação ou como poder servir à emancipação.

Embora a crítica marxista seja pertinente e tenha corroborado a luta por direitos trabalhistas em várias partes do mundo, não se mostrou capaz de assegurar à classe trabalhadora a igualdade de acesso aos bens materiais e simbólicos, bem como regimes políticos democráticos. Até hoje onde o modelo socialismo persiste e ou é adotado, as populações sofrem a falta de garantia de direitos humanos como liberdade de expressão e liberdade política, sendo que também tem demonstrado pouca viabilidade no tocante à geração e distribuição de riqueza. No tocante à educação, a partir da década de 1960, foi-se percebendo que o sucesso-fracasso educacional não se justificava apenas por meios das desigualdades econômicas e sociais, mas também pela diversidade/diferença cultural, de modo que os indicadores demonstravam diferença nos resultados educacionais quando consideração variáveis como raça, gênero, etnia, regionalidade e outras.

Assim, a teoria multiculturalista, dentre outras teorias pós-críticas, quando surge nos Estados Unidos e na Europa, pretende atuar para incluir e valorizar no currículo escolar e nas práticas pedagógicas as diversas etnias, culturas, religiões, visões de mundo e identidades. Dessa forma, se contrapõe à homogeneidade cultural, única e legítima, reivindicando o reconhecimento e o respeito às diferenças, bem como a valorização dos grupos dominados, independentemente das suas diferenças. Ferreira (2012, p.1) assevera que

O não reconhecimento e respeito a identidades culturais diferentes das nossas criam atritos; quando olhamos para determinado grupo social e vemos esses com mais direitos do que o nosso, principalmente as questões econômicas já que precisamos de oportunidades para aprender e se desenvolver como ser social e profissional. E por isso que Paulo Freire defende que o fim maior da educação deve ser desenvolvido a partir do diálogo e da consciência, onde as pessoas podem lutar por sua liberdade, contra a máquina opressora do capitalismo.

Refletir sobre as teorias mencionadas e compreender que o currículo é fundamental para os agentes que compõem a educação, e sua influência é notória na atuação desses profissionais. Sua função é de orientação acerca dos processos de ensino e aprendizagem, da organização dos tempos e espaços educativos, enfatizando conteúdos, experiências e metodologias desses processos. Partindo dessa perspectiva, consideramos que o currículo não é neutro. Como enfatiza Cândido e Gentilini (2017, p. 326), “ele carrega concepções diversas, inclusive concretizando as relações de poder estabelecidas no campo escolar. Por isso, é preciso que estejamos atentos para a maneira como ele se configura no cotidiano das escolas”.

O currículo não está distante da sociedade e dos seus anseios, ele engloba aspectos fundamentais para os sujeitos que compõem as instituições educacionais e a sociedade como um todo, não devendo ser separado do contexto uma vez que ele é histórica e culturalmente determinado. Ou seja, mais do que um documento orientador definidor do que deve ser ensinado e aprendido nas escolas, o currículo envolve jogo de poder e aspectos para além dos educacionais, vinculados à formação das identidades e aos modos de vida e relações sociais. Enfatizamos que devemos, como educadores, tecer um olhar crítico acerca do currículo e de como ele é implantado nas escolas.

2.2 O campo do currículo no Brasil

No Brasil, o campo do currículo se desenvolveu mais especificamente a partir da década de 1920 e ganhou força com o processo de industrialização e urbanização, a partir da década de 1930, quando se fortaleceu a proposta de educação para todos, na qual todos tivessem acesso à escola de qualidade. Em meio a esse processo, surgiu o movimento da Escola Nova, no qual os seus representantes propunham mudanças no ensino em todo o Brasil, com o objetivo de tornar a criança um ser participativo, percebendo a criança como um sujeito de direitos. Atrelado a esse movimento, surge o Manifesto dos Pioneiros da Educação, com nomes como, Anísio Teixeira, que de acordo com Jesus *et al* (2015, p. 4722) “ressaltava que a educação escolar precisava voltar-se para a concepção plena da criança”. Além dele, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo constituíam esse movimento. Bem como explicita Jesus *et al* (2015, p. 4721)

Junto destas movimentações, os reformistas da educação: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e outros, instituíram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, que se tornou um divisor de águas na história da educação brasileira, por ter sido um movimento de renovação educacional, que emergiu nos anos de 1920, e se consolidou a partir de 1930.

Ainda no período de 1930, mais precisamente em 13 de janeiro de 1937, surge o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que foi conhecido inicialmente como “Instituto Nacional de Pedagogia”. Conforme o INEP (BRASIL, 2015)

No ano seguinte, o órgão iniciou seus trabalhos de fato, com a publicação do Decreto-Lei no 580, regulamentando a organização e a estrutura da Instituição e modificando sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Foi nomeado para o cargo de diretor-geral do órgão o professor Lourenço Filho.

Portanto, a formação promovida pelo INEP favoreceu a constituição de campo de pesquisa, pesquisa e produção do conhecimento extremamente importantes e de forma mais apropriada às expectativas dos educadores em termos teóricos, ainda que, no Brasil, a Escola Nova não sido devidamente implementada. O INEP tem grande influência até os dias atuais nos processos de avaliação da educação em larga escala, tais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), no planejamento e monitoramento das políticas.

Outro momento marcante para o currículo deu-se em 1956 quando foi criado o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), esse programa pensava a educação nos moldes técnicos. Como asseveram Abreu e Eiterer (2008, p. 96)

As finalidades do acordo de 1956, ampliadas em 13/05/57, foram introduzir e demonstrar métodos e técnicas de ensino na escola primária, incluindo a análise, criação, aplicação e adaptação de métodos, materiais e equipamentos. Visava ainda à seleção dos professores a serem enviados para o curso nos EUA.

Esse Programa pautou-se em grande medida nas ideias pedagógicas de Ralf Tyler, por meio do chamado currículo instrumental, tendo como principal estratégia de formação o treinamento de profissionais técnicos e especialistas, que deveriam capacitar os professores. Essa capacitação, na maioria das vezes, dava-se por meio de manuais e módulos bastante simplificados e focados na repetição, na memória, no treino e na automação. Essa teorização teve bastante influência também no período de 1964 a 1985, durante a Ditadura Militar. Para adequar os currículos às demandas do regime, o Congresso alterou a Lei nº 4.024 de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), que foi revogada pela Lei nº 5.692 de 1971. Dentre outras coisas, esta Lei estabeleceu a redução da carga horária de disciplinas como História e Geografia, consideradas de conteúdo subversivo, e criou outras como Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSP).

O contexto da redemocratização, a partir de da década de 1980, foi marcado por muitas lutas políticas e sociais, forçando o Estado a envidar esforços no sentido de reforma dos diversos setores e instituições. De acordo com Minto (2013, p. 246), “as próprias condições

criadas pela Ditadura forçaram um processo de lutas sociais que almejavam a conquista de direitos fundamentais”, dentre os quais a educação. Essas lutas foram permeadas por discussões, debates e questionamentos acerca da educação, o que culminou em uma maior compreensão acerca da sua importância e da maneira que deveria ser conduzida. Como explicita Minto (2013, p. 252),

Muitas ideias foram debatidas nesse período de efervescência teórica e política. Referiam-se à qualidade da educação, a ser garantida com condições objetivas de funcionamento e não com discursos e estatísticas; à valorização dos profissionais da educação, com a perspectiva de uma carreira nacional e políticas voltadas para a formação de professores; ao financiamento adequado da educação, a começar pela garantia constitucional de recursos, e também sua efetiva democratização e abertura ao controle social. Ademais, por conta de seu caráter abrangente e da necessidade de consolidar espaços mais suscetíveis à intervenção organizada por parte dos movimentos em defesa da educação, o tema da democratização dos instrumentos da gestão/administração educacional ocupou lugar privilegiado nas discussões sobre o papel da escola, dos educadores e dos estudantes perante a sociedade.

Nesse sentido, a necessidade da criação de um currículo que englobasse uma educação para todos os cidadãos toma novo impulso com a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu como obrigatório a educação para todos na etapa do ensino fundamental (7 a 8 anos) e a ampliação gradativa dessa obrigatoriedade para as demais etapas. As discussões acerca do currículo se fortaleceram em 1996, com a aprovação da Lei nº .9394/1996 (LDB), e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Conforme o texto introdutório, os PCN (BRASIL, 1997, p.2)

Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores.

Os PCN não foram produzidos em caráter obrigatório. Por esse motivo, não foram utilizados de maneira obrigatória nas escolas, inclusive, em muitas, não ocorreu a devida implementação destas. A LDB 9.394/96 e as discussões em torno do Plano Nacional de Educação (PNE) trouxeram à tona a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no ano de 2014, o MEC formou uma comissão multidisciplinar para iniciar a sua elaboração.

Desde as primeiras discussões acerca da BNCC, foram explicitadas preocupações acerca de preservar as características e particularidades de cada escola. Por esse motivo, foram englobadas diversas pessoas, bem como, alunos, comunidade e profissionais da educação para a construção do documento. Como asseveram Cândido e Gentilini (2017, p. 327)

O documento preliminar da Base Nacional Curricular apresenta conteúdos que foram intensamente discutidos por diversos grupos que interagiram e construíram coletivamente a proposta. Na medida em que esses grupos incorporaram experiências, percepções e projetos de sucesso, os conteúdos e os métodos de ensino e aprendizagem escolhidos certamente serão garantia de maior inclusão e qualidade de ensino.

A BNCC teve como autores diversas pessoas com realidades e culturas diversificadas. Compreende-se, então, que a BNCC é um documento cuja elaboração teve a pretensão de ser democrática. Ratifica o respeito às realidades e às culturas que busca abordar. Esse fato se explicita quando observamos os conteúdos comuns e diversificados presentes no documento estruturado a partir da sistematização de disciplinas, conteúdos, além de competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa da educação infantil e do ensino fundamental. A terceira versão deixou o ensino médio para ser regulamentado em outro documento, posteriormente.

As Competências Gerais apresentadas no documento são 10 (BRASIL 2018, p. 8), que são as seguintes:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo

5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade de flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Nas competências estão presentes preocupações referentes ao letramento, às tecnologias da informação e à educação emocional dos alunos. Percebemos a preocupação com relação à educação emocional, principalmente nas competências que destacam a importância de exercitar a empatia, a resiliência e o cuidado com a saúde física e mental. Como destaca Goleman (2011, p. 312), “O aprendizado não pode ocorrer de forma distante dos sentimentos das crianças. Ser emocionalmente alfabetizado é tão importante na aprendizagem quanto a matemática e a leitura”.

Esse documento tem sido alvo de críticas diversas por instituições como ANPED, ANFOPE, CNTE e outras, que publicaram em 2018 um documento expressando suas insatisfações, alegando que a Base tem cunho tecnicista, marcada pela adoção os termos competências e habilidades; retirou do texto as orientações para as abordagens das questões de gênero; a retirada das orientações sobre o ensino médio; vinculação direta com as avaliações sem larga escala. As críticas são pertinentes, todavia é necessário considerar que se trata de um documento já aprovado e compoendo a política educacional brasileira desde 2017.

Nesse sentido, tem se constituído em preocupação para os profissionais da educação, para as redes de ensino e para as comunidades escolares. Portanto, cabe às comunidades epistêmicas corroborarem com a sua implementação, submetendo o documento a críticas pertinentes e adaptações, uma vez que se trata de uma referência para a definição dos direitos de aprendizagens dos estudantes.

2.3 Refletindo sobre o planejamento

Planejar é um ato fundamental para a vida do homem, sem o qual suas ações ficam no nível do espontaneísmo, do acaso e da improvisação, dificultando a obtenção dos resultados esperados. No contexto escolar, esse fato também se aplica. Dessa forma, pensar em educação implica refletir acerca do ato de planejar. De acordo com Pimenta e Carvalho (2008, p. 6),

Planejar é transformar a realidade numa direção escolhida; organizar a própria ação (de grupo, sobretudo) para a intervenção na realidade; é explicitar os fundamentos da ação do grupo; é realizar um conjunto de ações propostas para aproximar uma realidade de um ideal; é proporcionar meios para que se possam tomar decisões corretas, dentro de uma estrutura.

Para as competências e habilidades serem atendidas de maneira satisfatória, é necessário que o professor, no ato de planejar, estude e reflita acerca delas. Sem um planejamento coerente, os objetivos traçados podem não ocorrer de maneira que desenvolva a aprendizagem satisfatória. Nesse sentido, o ato de planejar não é simples, exige do educador uma análise das diversas possibilidades que envolvam a aula, as diversas maneiras de como alcançar os objetivos propostos, além da compreensão da flexibilidade do planejamento, prevendo possíveis impasses que possam surgir. Como assevera Menegolla (2012, p. 16)

Prever necessidades é ver e pensar sobre o que é necessário ser realizado numa situação real e presente ou a previsão de futuras necessidades. É pensar sobre o presente e sobre o futuro, para sanar problemas existentes ou evitar que surjam novos problemas.

Além dos aspectos mencionados, também é relevante tecer um olhar reflexivo acerca da realidade na qual os alunos estão inseridos, para que, o planejamento seja eficaz, respeitando as diversas realidades e culturas. Como explicita a BNCC (BRASIL, 2017)é

necessário apresentar conteúdos comuns para todos, no entanto cabe aos educadores adequá-los a cada realidade.

Para a continuidade de um planejamento que obtenha resultados positivos é de extrema relevância que o professor faça, ao final das aulas, uma análise sobre a própria prática. Como destaca Menegolla (2012, p. 19), “o planejamento deve ser constantemente avaliado e reavaliado, para se poder observar a concordância ou discordância entre os seus elementos constitutivos”. Compreendemos que para ocorrer um bom desenvolvimento do trabalho do professor que desencadeie em uma aprendizagem satisfatória, o planejamento é fundamental.

2.4 Refletindo sobre Tecnologia da Informação e Comunicação

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) estão presentes no dia a dia da maioria dos alunos, dos professores e da sociedade em geral. Atualmente, cada vez mais cedo, as crianças estão em contato com o mundo da tecnologia, a partir do uso de *tablets*, computadores, celulares, ente outros. Mas, é importante ressaltar que a tecnologia não se restringe aos objetos mencionados. Desde a origem do homem, foram criadas ferramentas tecnológicas com a finalidade de atender às necessidades humanas. Um exemplo dessas necessidades é a comunicação, que vem sendo cada vez mais rápida e facilitada pelo uso das tecnologias digitais, que facilitam enormemente a obtenção de informações sobre vários assuntos, e de qualquer lugar do mundo

É uma realidade da qual a instituição escolar não pode se distanciar. Nesse sentido, Ribeiro (2015, p.13) explicita que “as TIC são incorporadas às políticas públicas educacionais e sua presença é entendida como modernidade aos processos educativos”. Não obstante a isto, esse mundo “fantástico” também produz malefícios, tais como doenças físicas e mentais, vícios, dependências e outros transtornos que necessitam ser objeto de reflexão e ação no campo das práticas curriculares, não podendo ser pensadas como “panaceia” para os problemas educacionais, tampouco deve ser negligenciada.

De acordo com Ribeiro (2015, p.31), “compreender a importância política, pedagógica e ideológica da inserção das TIC na educação possibilita-nos vários sentidos e significados, percepções diferenciadas das ações dos sujeitos nas relações com o ensinar-aprender”. O professor não pode ficar à margem desse fato, do mesmo modo que não deve ver a tecnologia como algo prejudicial ao desenvolvimento do aluno. É importante que o professor perceba a

tecnologia como uma ferramenta que pode melhorar e aperfeiçoar esse processo, mas também reproduzir práticas tecnicistas, inadequadas, equivocadas e desinteressantes. Para isso, é de suma importância que o professor tenha acesso a uma formação continuada, na qual sejam explicitadas a importância e as possibilidades do uso das TIC, bem como as vicissitudes que podem acarretar aos seus usuários.

Pensar as TIC e como aplicá-las em sala de aula é importante no tocante a um ensino cada vez mais efetivo e de qualidade, ou seja, a educação tem a obrigação de garantir inclusão digital capaz possibilitar aos estudantes acompanharem os avanços da sociedade do conhecimento. No entanto, sabemos que na realidade de muitas escolas brasileiras esses recursos são escassos ou inexistentes. Algumas escolas possuem o material, no entanto, alguns apresentam defeitos, em outros casos, a gestão e os professores não utilizam o material com receio de os alunos quebrarem. As explicações para o não uso dos materiais tecnológicos são diversas. A 5ª competência da BNCC explicita a importância da tecnologia aliada ao processo de ensino e aprendizagem, sendo utilizada de maneira crítica e reflexiva, (BRASIL, 2017, p. 18):

Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.

A utilização da tecnologia pode ser eficaz no processo de aprendizagem da leitura, escrita, matemática, além de proporcionar o letramento digital, desenvolvendo, assim, a competência proposta pelo BNCC (BRASIL, 2017). O seu uso é um desafio que pode e deve ser encarado pelos educadores e pelos estudantes de forma comprometida e responsável.

2.5 Práticas curriculares interdisciplinares

A interdisciplinaridade permeia os debates e discussões acerca da educação e de currículo há algum tempo. Apresenta-se como possibilidade de articulação entre a turma e ou a escola e a realidade dos alunos; entre os conteúdos, proporcionando uma melhor aprendizagem para o aluno e entre as pessoas e equipes envolvidas no trabalho. De acordo

com Thiesen (2008, p.547) não existe ainda uma definição exata do que é interdisciplinaridade, no entanto o autor destaca que

O que se pode afirmar no campo conceitual é que a interdisciplinaridade será sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizadora (seja no ensino ou na pesquisa) dos diversos objetos de estudo. Independente da definição que cada autor assuma, a interdisciplinaridade está sempre situada no campo onde se pensa a possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos por elas e onde simultaneamente se exprime a resistência sobre um saber parcelado.

A educação, e a sociedade passam por mudanças constantes, por isso devem estar atentas ao currículo, às novas possibilidades de ensino e aprendizagem e à importância o ensino apresenta na vida dos educandos. Dado esse fato, enfatizamos a importância de a instituição escolar promover debates que abordem contextos, situações e conhecimentos interdisciplinares, visando romper com a fragmentação das disciplinas e o isolamento das pessoas e ou equipes. Nesse sentido, Thiesen (2008), destaca que

A escola é um ambiente de vida e, ao mesmo tempo, um instrumento de acesso do sujeito à cidadania, à criatividade e à autonomia. Não possui fim em si mesma. Ela deve constituir-se como processo de vivência, e não de preparação para a vida. Por isso, sua organização curricular, pedagógica e didática deve considerar a pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses. A escola deve conter, em si, a expressão da convivialidade humana, considerando toda a sua complexidade. A escola deve ser, por sua natureza e função, uma instituição interdisciplinar.

O educador possui papel fundamental no tocante à interdisciplinaridade. Sabemos que a realidade do educador no Brasil não é fácil, no entanto, apesar das dificuldades, ele precisa estar atento às novidades que permeiam a educação. Para que a interdisciplinaridade ocorra de maneira efetiva e satisfatória, o professor necessita pesquisar, criar e recriar. Como assevera Thiesen (2008, p. 552)

Só haverá interdisciplinaridade no trabalho e na postura do educador se ele for capaz de partilhar o domínio do saber, se tiver a coragem necessária para abandonar o conforto da linguagem estritamente técnica e aventurar-se num domínio que é de todos e de que, portanto, ninguém é proprietário exclusivo. Não se trata de defender que, com a interdisciplinaridade, se alcançaria uma forma de anular o poder que todo saber implica (o que equivaleria a cair na

utopia beata do sábio sem poder), mas de acreditar na possibilidade de partilhar o poder que se tem, ou melhor, de desejar partilhá-lo.

Pensar a interdisciplinaridade implica refletir acerca do currículo e sobre as diversas possibilidades que a escola dispõe e deve proporcionarão aluno, além de possibilitar que o professor participe de debates e discussões que impliquem no aprimoramento da sua formação, possivelmente, das suas aulas, numa perspectiva de uma educação em sua integralidade.

3 CAMPO EMPÍRICO, IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS E METODOLOGIA

A Residência Pedagógica é um Programa que foi instituído pela Portaria nº 38, de fevereiro de 2018, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), gerido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), apresenta como finalidade a fomentação, acompanhamento e indução da formação inicial e continuada de profissionais de educação e estimula uma parceria com as escolas da rede pública de educação básica. Dessa forma, a CAPES promove programas de estudos e pesquisas em educação básica, proporcionando uma interação entre a teoria e prática nos cursos de licenciatura.

A seleção de estudantes para participação no Programa ocorreu em meados de julho de 2018, quando foram selecionadas 24 alunas do curso de Pedagogia dos turnos matutino e noturno, da Universidade Estadual da Paraíba, UEPB/*campus* I, todas cursando a partir do quinto período, uma exigência da CAPES. O Programa tem como objetivo acompanhar e induzir a formação inicial à melhoria da sua qualidade, que é extremamente importante. Como explicitam Leite *et al*(2018, p.723), “a formação docente é, reconhecidamente, uma ação complexa, sobretudo quando se reflete a respeito do papel do professor, bem como sobre sua função social”.

O PRP encontra-se em desenvolvimento em duas escolas do município de Campina Grande/PB e em uma escola do município de Queimadas/PB. Por esse motivo, as alunas selecionadas foram divididas em 3 subgrupos, contendo 8 alunas cada, sendo um grupo para cada escola. O estágio em que ocorreram as observações, objeto de estudo deste trabalho, aconteceu no período de outubro a dezembro de 2018.

O grupo em que ficamos foi encaminhado para uma escola no município de Queimadas/PB. Esse município está localizado na região metropolitana da cidade Campina Grande e é situado geograficamente na área do semiárido brasileiro. A escola selecionada para o Programa fica localizada em um bairro considerado pobre, por estar na periferia da cidade, sendo assim, cercado por estigmas e preconceitos.

A estrutura física da escola é composta por quatro salas de aula, uma de informática, uma cozinha; 2 banheiros; uma sala de diretoria, que também possui um banheiro, e é utilizada também como secretaria. A sala de aula na qual foram realizadas as observações é pequena. No período da tarde, recebe uma intensa luz solar. Possui dois ventiladores, no entanto, na maioria das vezes, não são suficientes para amenizar o calor. A escola não possui biblioteca, sala de leitura ou quadra esportiva. Sabemos que a estrutura física da escola não é

o único elemento plausível para que ocorra uma aprendizagem satisfatória, no entanto, é importante para que o aluno consiga se sentir à vontade e confortável no período em que se encontra na sala de aula, interagindo com os colegas e demais sujeitos. Como asseveram Silva *et al* (2014, p. 9)

O espaço físico escolar é muito importante para os alunos visto que eles passam parte de sua vida presente neste ambiente e não apenas para serem educados, mas também para aprenderem a se socializar com as demais pessoas ao seu redor. O ambiente escolar torna-se um meio de convívio social e de lazer, portanto um fator influente no desenvolvimento da capacidade moral do aluno que buscará cada vez mais se integrar com as pessoas a sua volta. Tem-se assim, a necessidade de um ambiente que forneça subsídios para tal integração. Estudar num ambiente agradável, reconhecendo a variedade de circunstâncias que cada escola apresenta, pode contribuir positivamente no processo de aprendizagem e ao mesmo tempo tornar-se estimulante.

Foram observadas cinco aulas numa turma de quarto ano, nas quais podemos refletir acerca de vários aspectos que permeiam a prática do professor em sala de aula. Os sujeitos da observação que compunham a sala de aula totalizavam 14 alunos. Durante todo o processo de observação, foi construída uma relação de interação com os sujeitos, que se mostraram dispostos a colaborar com o estágio, trocamos experiências e saberes. A maioria dos alunos moram nas proximidades da escola.

Consideramos importante o respeito e a ética estabelecida em um processo de pesquisa, seja como observação, observação participante, pesquisa-ação, entre outras. Como enfatiza Castro (2015, p. 91),

Ao elaborar-se um projeto de pesquisa, deve-se ter em pauta que o estudo seja desenvolvido de acordo com os pressupostos éticos de modo a preservar tanto os envolvidos (sujeitos e pesquisadores) quanto os dados alcançados. Devem-se considerar os pressupostos éticos quando da publicação dos resultados certificando-se de manter os acordos estabelecidos no início do estudo.

Acerca dos procedimentos metodológicos, trabalhamos com a abordagem qualitativa em consonância com a observação participante, por meio da qual podemos refletir acerca de vários aspectos que permeiam a prática do professor em sala de aula. De acordo com Castro (2015, p. 111-112), essa metodologia

possibilita que o pesquisador se integre ao ambiente investigado mesmo por um curto período de tempo e que desenvolva um sentimento de pertença e

identificação com o grupo de participantes e o contexto da pesquisa. Esta integração do pesquisador está vinculada não somente à curiosidade dos sujeitos pesquisados, que os leva a indagações sobre o que ele [o pesquisador] faz despertando o interesse dos mesmos em colaborar com a pesquisa, mas também pela necessidade constante do mesmo em descobrir e revelar fatos que envolvam as ações dos participantes.

A imersão no ambiente escolar por meio do PRP possibilitou a interação necessária ao método da observação participante que se alinha com a pesquisa etnográfica. Como afirma Mattos (2011, p.50), “a etnografia como abordagem de investigação científica traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas”, essas pesquisas a observação participante.

4 REGISTRO DE AMBIENTAÇÃO E OBSERVAÇÃO

Após o curso de formação/preparação para o processo de imersão nas escolas, primeira etapa do PRP, nos meses de agosto a setembro de 2018, teve início a imersão nas escolas, quando fizemos observações participativas para nos auxiliar quando fôssemos à prática, e para colaborarmos com o trabalho da preceptora e dos alunos. Também participamos dos planejamentos das escolas e conhecemos a gestão. As observações, realizadas nos meses de outubro e novembro de 2018 foram registradas em um diário de campo. Neste, encontram-se além dos registros, das observações, aspectos relacionados ao letramento, tecnologia, interdisciplinaridade, que foram abordados no cotidiano das observações. No decorrer dos registros foram percebidos sentimentos das crianças com relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Nosso primeiro contato com os sujeitos da pesquisa foi satisfatório e acolhedor. A turma era composta por 14 alunos. A professora permitiu que ocorresse uma interação entre os alunos e as residentes, o que possibilitou a construção de uma relação favorável, na qual eles não se sentiam intimidados pela nossa presença.

4.1 Letramento

O ato de alfabetizar letrando vai além da codificação e decodificação do código escrito. Em sentido amplo, o processo de alfabetização é agregado à perspectiva do letramento. Esse é definido por Soares (2017 apud CARVALHO, 2014, p.65), como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Dessa forma, é considerado letrado o sujeito que compreende e utiliza as habilidades de leitura e escrita socialmente. Considera, portanto, o conhecimento trazido pelo aluno.

Compreendendo a importância do letramento na vida de sujeitos, é imprescindível que o professor busque estratégias e envolva o letramento no processo de ensino aprendizagem dos seus alunos. Esse processo deve ser refletido desde o ato de planejar. Para isso, o professor tem como suporte a BNCC (BRASIL, 2017), que enfatiza a importância de uma alfabetização voltada para a perspectiva do letramento. Logo, é de extrema relevância que o

professor compreenda as semelhanças e diferenças entre alfabetização e letramento, lembrando que apesar de diferentes, os dois são indissociáveis.

Uma das aulas observadas na escola-campo de estágio abordou um dos conteúdos da disciplina de Ciências. De acordo com a professora, a aula foi uma continuação do conteúdo “Tipos de solos”, estudado dias antes. De início, os alunos copiaram o texto que a professora escreveu no quadro. Após a escrita no caderno, ela solicitou uma leitura silenciosa; uma leitura compartilhada e leu em voz alta com os alunos. Em seguida, explicou por eles, instigando a reflexão dos alunos, fazendo uma relação com a realidade vivenciada pelos mesmos levando-os a refletir sobre os tipos de solo presentes no local em que moram nas proximidades da escola. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 96), essa é uma prática de linguagem: Leitura/escuta compartilhada e autônoma.

O momento descrito proporcionou a inserção no mundo do aluno nos saberes da realidade dos educandos. Como indaga Freire (1996, p.30),

Porque não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade?

Pensar em trabalhar a realidade do educando é pensar em desenvolver as práticas de letramento. Esse é um processo relevante no tocante à alfabetização em sentido amplo, e é necessário compreender que esses dois processos, apesar de distintos, não se dissociam, ambos consistem no desenvolvimento de caminhos importantes para o educando.

Percebemos que a professora abordou o conteúdo de tal maneira que os alunos se sentiram parte do mesmo. Fato que resultou em uma aprendizagem mais significativa, o momento em que foi mencionada a realidade dos alunos, eles participaram ativamente da aula, questionando e expondo exemplos que conheciam. Essa prática instiga o aluno e faz com que o mesmo consiga dialogar, construir uma ponte entre o conteúdo e os exemplos reais. Como assevera Klausen (2017, p. 6405), “ensino não é um adestramento de habilidades. Como já mostrou Paulo Freire, só há aprendizagem quando houver participação consciente da criança, como sujeito do processo”. Destacamos ainda que a inserção no mundo do aluno pode gerar sentimentos de entusiasmo com relação à aprendizagem.

Em outro momento da observação, ocorreu uma aula de história, na qual os alunos copiaram do quadro um texto referente à Lei Áurea e à situação dos escravos após a sua efetivação. O texto era reflexivo, trazia a realidade dos escravos na época e a sua condição de

vida. Após a escrita do texto, ocorreu, inicialmente, uma leitura silenciosa e posteriormente, uma leitura compartilhada. Após as leituras, foram discutidos pontos que os alunos puderam refletir e expor suas opiniões. Posterior a esse momento de reflexão, integração e discussão, foi copiada no quadro uma atividade destinada para casa.

4.2 Reflexão e diálogo acerca da prática

Ao dialogarmos com a professora, nos foi relatado que 50% da turma apresenta *déficit* na disciplina de Matemática. Parte desse fato foi atribuído à falta de apoio dos pais em casa para com as atividades e acompanhamento escolar dos filhos. É importante refletir acerca de que, as dificuldades de aprendizagem nem sempre possuem causa orgânica e o que nos faz pensar sobre esse fato é a contribuição que a perspectiva histórico-cultural nos traz.

É relevante salientar a necessidade dos professores em tecer um olhar reflexivo acerca da sua prática, para que ocorram mudanças que favoreçam a aprendizagem do aluno. No art. 13, incisos III e IV, da LDB nº 9394/1996, os professores estão incumbidos de “Zelar pela aprendizagem dos alunos” e “Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento”. Dessa forma, segundo a referida Lei, o professor deve ter consciência de que o seu maior dever com relação à aprendizagem é que se efetue de maneira satisfatória, buscando meios de superação de dificuldades, caso ocorram. A reflexão acerca da prática deve estar presente em todas as fases do processo de ensino e aprendizagem, desde o planejamento até a execução.

4.3 Os alunos e o sentimento de pertença em sala de aula

Para que ocorra o sentimento de pertença, os professores e todos que fazem parte da instituição escolar devem pensar em uma educação integral, que trabalhe além do cognitivo, os aspectos físicos, afetivos e morais. Como assevera Silva (2018, p.132),

o sentido de pertencimento escolar que se considera como modelo para o alunado é aquele que privilegia, além do conteúdo curricular, a emoção e a afetividade que o espaço escolar possa proporcionar a toda a comunidade envolvida.

A professora nos relatou que alguns alunos apresentavam pouca perspectiva de estudo e falta de motivação. Ao ouvir a conversa, uma das alunas da turma de estágio, fez a seguinte

indagação: “Estudar mais para que?” Ela relatou que não queria dar continuidade aos estudos após o ensino médio, que almejava apenas casar.

Com poucas exceções, as escolas no Brasil não motivam os alunos para construírem uma carreira de estudos acadêmicos ou de ou pensarem e investirem em projetos de vida. No caso da aluna citada, seria necessário ela entender, por exemplo, que “casar” não dispensa investimento na vida profissional, na independência financeira da mulher, inclusive como forma de prevenção e enfrentamento das situações de violência contra as mulheres. Em alguns casos, as escolas privam até mesmo a criatividade das crianças. Além disso, os professores não motivam os seus alunos, não discute perspectivas para além daqueles muros. Nesse sentido, toda a conjuntura escolar deve pensar em possibilidades e estratégias que venham a desenvolver esse sentimento de pertença, para que o ensino e a aprendizagem tenham significados em diversas dimensões da vida dos alunos e não apenas na instrução. Como afirma Silva (2018, p. 132)

Os sentimentos de pertencimento e identidade no ambiente escolar possuem significados, sentidos e valores que são lapidados a cada momento. Haja vista que o contexto escolar oferece inúmeras possibilidades enriquecedoras capazes de desenvolver habilidades de ação e reflexão do aluno em relação as suas condutas e valores sociais.

Em outro momento, ao observar a escola e conversar com a professora, percebemos que não haviam salas de leitura ou biblioteca. Por ser pequena, a escola possui apenas 4 salas de aula e uma que, durante algum tempo, foi utilizada para computação e atualmente é utilizada para aulas de reforço. A falta de biblioteca e ou sala de leitura causou uma inquietação, fazendo com que procurássemos meios de arrecadar livros para a escola. Ao falar com a orientadora do PRP, subprojeto de Pedagogia, conseguimos uma quantia significativa de doações de diversos livros para a turma.

Acompanhadas da orientadora e das demais colegas residentes, fizemos uma surpresa para os alunos, com a entrega dos livros. Chegando lá, a sala já havia sido organizada de maneira que ocorresse o contato com os livros doados e a apreciação destes. Logo após, os alunos foram orientados a escolherem um livro para a realização de uma atividade proposta pela orientadora. Nesse momento, os alunos foram auxiliados e a partir desse auxílio tivemos um contato mais próximo com as dificuldades que alguns apresentavam. Depois desse fato, fomos informadas de que a escola recebeu livros também da secretaria municipal.

É importante lembrar que a BNCC (BRASIL, 2017, p.111) traz como um dos objetivos de conhecimento “selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura”. Esse foi um dos nossos objetivos ao realizar a doação dos livros.

Dentre as dificuldades desveladas destacamos uma em relação à escrita: alguns alunos apresentavam uma escrita confusa e ilegível, e dificuldades em decodificar. Esse fato foi percebido no momento em que, após a professora ter lido o enunciado de uma atividade, muitos não sabiam o que deveriam realizar. Na atividade mencionada anteriormente, da escolha de um livro e localização de informações foi observada dificuldade nessa habilidade de localizar informações, a exemplo de nome do autor, ano, editora, entre outras. A BNCC (BRASIL, 2017, p.111) também traz a seguinte habilidade de leitura: “identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global”. Esse fato desvelou o pouco contato que os alunos tinham com livros didáticos. Sabemos que o livro didático não é o único instrumento que o professor pode utilizar, no entanto, não podemos negar a sua importância enquanto recurso para o processo de aprendizagem.

4.4 Tecnologia

Em outro dia de ambientação e observação ocorreu uma aula de Língua Portuguesa. A aula aconteceu no segundo momento do dia, após o intervalo. O conteúdo abordado foi o gênero textual carta, e os eixos trabalhados foram a leitura, a oralidade e a escrita. A professora tinha também como objetivo, que os alunos compreendessem os componentes remetente e destinatário e produzissem uma carta para papai Noel. A aula foi iniciada com a distribuição de uma carta impressa para os alunos e foi solicitado que todos fizessem uma leitura silenciosa. Após essa leitura, foi realizada outra leitura da carta em voz alta, uma leitura compartilhada. Em seguida, tivemos o seguinte diálogo:

Professora: Quem escreveu a carta?

Todos alunos: Ana.

Professora: Para quem?

Alunos: Tio Léo

Professora: Alguém escreve cartas ainda?

Alunos: Não.

Professora: Vocês recebem cartas em casa?

Um aluno respondeu: Só contas.

Professora: E por que muitas pessoas deixaram de escrever e enviar cartas?

Alunos: Porque hoje tem o *whatsapp, facebook*.

A professora explicou que com o avanço das tecnologias, a prática de escrever cartas foi superada, bem como o tempo foi reduzido para informarmos algo ou sermos informados. Nesse sentido, a professora pôde proporcionar uma reflexão também acerca da tecnologia, que está cada vez mais presente no nosso dia a dia e acabou facilitando a comunicação. A carta, por exemplo, passou a ser substituída em sua maioria pelas mensagens instantâneas via *WhatsApp, Messenger, E-mail*, entre outros. Sobre este assunto, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 119) aborda a escrita compartilhada e traz como habilidade o seguinte:

Planejar e produzir, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e com a estrutura própria desses textos (problema, opinião, argumentos), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

A professora continuou a aula explicando o conceito de remetente e destinatário, de maneira sucinta, como seguinte diálogo.

Professora: Vocês sabem o que é destinatário?

Uma aluna: É o destino.

Professora: Isso é para quem enviamos a carta. E remetente?

Os alunos não respondem, então a professora responde.

Professora: É quem envia a carta.

É importante que o professor faça uma conexão com o contexto atual, fazendo relação com a vida cotidiana dos alunos. Podemos inferir que a aula esteve articulada à BNCC (BRASIL, 2017, p.96), quando estabelece que

O campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.

A prática de linguagem, proposta pela BNCC (BRASIL, 2017) pretende desenvolver o letramento, tendo em vista que aborda atividades vivenciadas cotidianamente. Por fim, a professora sugeriu aos alunos a escrita de uma carta para Papai Noel, pedindo algum presente

que não fosse de alto custo, e decidiu deixar a carta para o final da aula, pois primeiramente, realizaram uma atividade que foi copiada no quadro, retirada de um livro didático.

4.5 Interdisciplinaridade no cotidiano escolar

A interdisciplinaridade está presente no cotidiano escolar, muitas vezes, sem ser percebida. Os professores fazem a integração entre os conteúdos, que em muitos casos, se entrelaçam. Dessa forma, o professor possibilita a integralidade entre os conteúdos proporcionando uma aula contínua, ocorrendo a mudança de um conteúdo para o outro, embora isso não se torne perceptível pelo aluno. A interdisciplinaridade, de acordo com Neto e Moita (2015, p. 287), “caracteriza-se como nível em que a colaboração entre as diversas disciplinas conduz a interações, concerta reciprocidade nas trocas e de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida”.

Em uma das aulas observadas, foi percebida a falta da interdisciplinaridade no tocante aos conteúdos de sistema digestório e multiplicação. Embora a interdisciplinaridade possa ocorrer espontaneamente, sabemos que não é fácil construir essa ponte entre os diversos conteúdos de forma mais sistematizada. Portanto, faz-se necessário um planejamento sistemático e cuidadoso. Para tanto, fomos orientadas a trabalharmos com sequências didáticas a partir dos temas propostos pelas preceptoras e exercitamos a elaboração destas durante o curso de formação, ocorrido na primeira etapa do PRP.

5 CONCLUSÃO

As aulas são eventos/acontecimentos ricos para o campo da pesquisa na área da educação. São repletas de nuances que proporcionam uma ampla reflexão, perpassando toda a gestão da sala de aula, desde os planejamentos, quando são definidos objetivos, conteúdos, metodologias, tecnologias e avaliação, até a realização, ou seja, o currículo nas dimensões teórico-reflexiva e prática. Nesse sentido, pensar na reflexão acerca das práticas exercidas em sala de aula reflete pensar o currículo. A partir do objetivo desse trabalho foi possível analisar e refletir acerca de como os elementos implícitos e explícitos no currículo se fazem presentes no dia a dia da sala de aula.

Atualmente, a BNCC BRASIL, 2017) é o documento norteador e definidor dos direitos de aprendizagens, de competências e de habilidades a serem desenvolvidas nas escolas. Em nosso trabalho, observamos elementos presentes no Documento sendo desenvolvidos em sala de aula. Destacamos o letramento, na prática da preceptora, na qual, em uma das aulas observadas promoveu um elo entre o aluno e o conteúdo abordado, fazendo com que eles se sentissem instigados a participar da aula, dando exemplos da própria vivência.

Destacamos outro aspecto observado e encontrado na BNCC (BRASIL, 2017), que é o uso de tecnologias. Não observamos o uso de tecnologias porque a escola não dispunha delas para os alunos, uma vez que a sala de informática foi desativada porque os equipamentos ficaram danificados. Hoje, estamos cada vez mais conectados com o mundo digital e a escola não pode ficar à margem desse contexto. Isso é um desafio, visto que em sua maioria as escolas não apresentam suporte e alguns professores necessitariam de uma formação continuada para tal utilização. Em uma das aulas foi observada a utilização do gênero textual carta, associada à tecnologia digital, na qual a professora e os próprios alunos fizeram uma ponte entre a tecnologia carta e a tecnologia das redes sociais.

A interdisciplinaridade é outro aspecto importante no tocante ao ensino-aprendizagem. Pensar em uma aula que integra os conteúdos é pensar em uma aula dinâmica, na qual o aluno não, necessariamente, perceba que ocorreu essa dinamicidade. Por isso, torna-se um desafio para os educadores. A escola precisa estar atenta e promover debates e discussões acerca desse aspecto, para que a interdisciplinaridade ocorra de forma intencional, planejada.

Por meio da observação participante, foi possível contemplar, analisar e refletir acerca dos aspectos mencionados. Essa metodologia proporcionou, também, uma relação de

integração entre os sujeitos, o campo empírico e o pesquisador, no qual são trocados experiências e saberes

Portanto, compreender aspectos do currículo é relevante no tocante à formação do professor e sua jornada profissional. A escola deve, assim, promover formações continuadas, tendo em vista que, pensar em educação, implica pensar em dinamicidade, fluidez, ânimo e esperança para transformar as diversas realidades encontradas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABREU, Claudia Bergerhoff Leite de. EITERER, Carmem Lucia. **A ênfase metodológica na formação de professores no PABAE**. Disponível em:

<<http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1367/1173>>. Acesso em: 1 nov 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 18 set 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 ago 2019.

BRASIL. **História**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/historia>>. Acesso em: 1 nov 2019.

CÂNDIDO, Rita de Kássia e GENTILINI, João Augusto. **Base Curricular**

Nacional: reflexões sobre autonomia escolar eo Projeto Político-Pedagógico. 2017.

Disponível em: <<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiwhcXowMnlAhVDwFkKHWoxAn4QFjAAegQIAxAC&url=https%3A%2F%2Fseer.ufrgs.br%2Frbpa%2Farticle%2Fdownload%2F70269%2F43509&usg=AOvVaw3UAhNIDm-IJsQ0vYWcfID->>>. Acesso em 2 out 2019

CORRÊA, Maria Laetitia e PIMENTA, Solange Maria. Teorias da administração e seus desdobramentos no âmbito escolar. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CASTRO, Paula Almeida de. **Tornar-se aluno – identidade e pertencimento: perspectivas etnográficas**. Campina Grande: EDUEPB, 2015.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e prática**. ed. 11. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FERREIRA, Francisca Jéssica Santos. **Multiculturalismo e Educação**. 2012. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilescuela.uol.com.br/educacao/multiculturalismo-educacao.htm>>. Acesso em 28 set 2019.

FERRARI, Marcio. **John Dewey, o pensador que pôs a prática em foco**. 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1711/john-dewey-o-pensador-que-pos-a-pratica-em-foco>>. Acesso em 16 set 2019.

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

GIANCATERINO, Ribeiro. **A influência de Marx na educação**. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilescuela.uol.com.br/educacao/a-influencia-marx-na-educacao.htm>>. Acesso em 28 set 2019.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. recurso digital. Disponível em:
<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4133507/mod_resource/content/2/Inteligencia-emocional-Daniel-Goleman.pdf>. Acesso em 10 ago 2019

JESUS, Carina Nogueira de. CORRÊA, Josiane Caroline de Souza Salomão. PALÁCIOS, Keila Cristina Medeiros. Currículo no Brasil: década de 1920-1930. **Anais... XII Congresso Nacional de Educação-EDUCERE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22325_11553.pdf>. Acesso em: 1 nov 2019.

LEITE, Eliana Alves Pereira. RIBEIRO, Emerson da Silva. LEITE, Kécio Gonçalves. ULIANA, Marcia Rosa. **Formação de profissionais da educação** alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v39n144/1678-4626-es-es0101-73302018183273.pdf>>. Acesso em 10 out 2019.

KLAUSEN, Luciana dos Santos. **Aprendizagem significativa: um desafio**. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25702_12706.pdf>. Acesso em: 14 out 2019.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães.; CASTRO, Paula Almeida de. **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 298.

MENEGOLLA, Maximiliano. **Por que planejar? Como planejar?: currículo, área, aula** –21. ed. –Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MINTO, Lalo Watanabe. **Educação e lutas sociais no Brasil pós-ditadura: da democratização à ausência de alternativas**. **Revista HISTEDBR On-line**. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiS1unqwsnlAhUn01kKHfsuDVMQFjAAegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fperiodicos.sbu.u nicamp.br%2Fojs%2Findex.php%2Fhistedbr%2Farticle%2Fdownload%2F8640181%2F7740%2F&usq=AOvVaw1S5Xj0s8ZPdJJP_RbzVkk2>. Acesso em 6 out 2019.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões**. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 31, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11.pdf>>. Acesso em 18 ago 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. – 2. Ed., 11ª reimp. – Belo Horizonte: Autentica, 2007.

NETO, Celso Gomes Ferreira. MOITA, Filomena Maria G.S Cordeiro. A interdisciplinaridade como método de aproximação pedagógica entre o saber matemático e o saber geográfico. In: SILVA, Alexandre F.S. SILVA, Eliane de Moura. JUSTINO, Luciano Barbosa. CASTRO, Paula Almeida de. **Cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Campina Grande: EDUEPB, 2015.

OLIVEIRA, Cleonice Maria de Lima. CAMPOS, Katia Patrício Benevides. RIBEIRO, Roseane Albuquerque. ROCHA, Silvia Roberta da Mota. **Currículo, formação docente, tecnologias e diversidades**. Maceió: EDUFAL, 2015.

PIMENTA, Sônia de Almeida e CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. **O planejamento na organização da prática pedagógica.** Campina Grande: EDUEP, 2008. Disponível em: <http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia_PAR_UAB/Fasciculos%20-%20Material/Didatica_Ensino_Geografia/Di_En_Geo_A08_IZ_GR_291208.indd.pdf>. Acesso em 22 set 2019.

RIBEIRO, Andressa de Freitas. **Taylorismo, fordismo e Toyotismo.** 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/ls/article/viewFile/26678/pdf>>. Acesso em 20 ago 2019.

SILVA, Amanda Maria Soares. **Sentimentos de pertencimento e identidade no ambiente escolar.** 2018. Disponível em: <<file:///C:/Users/ferna/Downloads/535-Texto%20do%20artigo-1876-2-10-20190122.pdf>>. Acesso em: 14 out 2019

SILVA, Francisco Marcos da. ANDRADE, Lucas Henrique Pinheiro de. QUEIROZ, Regiane Maria de. ALBUQUERQUE, Maria Eugênia Morais de. A importância da estrutura e funcionamento da educação básica. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1datahora_30_09_2014_10_49_32_idinscrito_8_ba7ea2bc101fcc3bd26fd09039ec37d3.pdf>. Acesso em 11 out 2019.

THIESEN, Juares da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem.** 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf>>. Acesso em 30 set 2019.