



**Kelly Cristina Campones
(Organizadora)**

A Interlocução de Saberes na Formação Docente 2

Atena
Editora
Ano 2019

Kelly Cristina Campones
(Organizadora)

A Interlocução de Saberes na Formação Docente 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
I61	A interlocução de saberes na formação docente 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Kelly Cristina Campones. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A Interlocução de Saberes na Formação Docente; v. 2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-533-4 DOI 10.22533/at.ed.334191408 1. Educação – Estudo e ensino – Avaliação. 2. Professores – Formação – Brasil. I. Campones, Kelly Cristina. II. Série. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Compreende-se que a formação de professores é uma área de pesquisa abrangente e de longa data, que vem apresentando grandes desafios: seja nas políticas públicas envolvidas, seja nas experiências adquiridas durante seu período de formação e/ou na compreensão sobre a consciência desse processo, no que tange a apropriação de saberes necessários à inserção na docência.

Neste sentido, a obra: “A interlocução dos saberes na formação docente” foi organizado considerando as pesquisas realizadas nas diferentes modalidades de ensino bem como, nas suas interfaces ligadas na área da saúde, inclusão, cultura, entre outras. Aborda uma série de livros de publicação da Atena Editora, em seu I volume, apresenta, em seus 24 capítulos, as pesquisas relativas à Educação Infantil e o Ensino Fundamental I e II .

O volume II, composto por pesquisas relativas ao Ensino Superior perpassando pelo ensino da Educação de Jovens e Adultos , educação profissional e inovações e no seu terceiro volume, aspectos da formação de professores nas tratativas de inclusão bem como, a importância do papel do coordenador(a) e algumas práticas profissionais considerando a relação cultural como fator preponderante no desenvolvimento das práticas educacionais.

Cabe aqui apontar que, os diferentes saberes fundamentam o trabalho dos professores e pode se estabelecer a partir de um processo de enfrentamento dos desafios da prática, resultante em saberes, entretanto pode também ser resultado das resistências.

As suas relações com a exterioridade fazem com que, muitas vezes, valorizem-se muito os saberes experienciais, visto que, as situações vividas podem até ser diferentes, todavia guardam proximidades e resultam em estratégias e alternativas prévias para outras intercorrências.

A mediação entre as práticas de ensino docente frente às atividades propostas adotadas é envolta em uma dinâmica da sala de aula e por consequência na obtenção do conhecimento. Esse “[...] processo dinâmico, contraditório e conflituoso que os saberes dessa prática profissional são construídos e reconstruídos”. (ROMANOWSKI, 2007, p.55).

Aos autores dos diversos capítulos, pela dedicação e esforços sem limites, que viabilizaram esta obra que retrata pesquisas que nos leva ao repensar das ações educacionais, os agradecimentos dos Organizadores e da Atena Editora.

Por fim, esperamos que as pesquisas aqui descritas possam colaborar e instigar mais estudantes e pesquisadores na constante busca de aprofundar e/ou buscar inovar na área da interlocução dos saberes na formação docente e, assim, possibilitar sobre os aspectos quantitativos e qualitativos a busca constante das melhorias da formação docente brasileira.

Kelly Cristina Campones

SUMÁRIO

ENSINO SUPERIOR

CAPÍTULO 1	1
CONHECIMENTO E GESTÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	
Reginaldo Aliçandro Bordin	
Thalita Beatriz Levorato	
Fernanda Gozzi	
DOI 10.22533/at.ed.3341914081	
CAPÍTULO 2	13
DIÁLOGOS ENTRE A UNIVERSIDADE E ESCOLA: SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL EM FOCO	
Warley Carlos de Souza	
Mauro José de Souza	
Débora Fernanda Alves Santos	
Egeslaine de Nez	
DOI 10.22533/at.ed.3341914082	
CAPÍTULO 3	24
DISCUSSÃO SOBRE AS BASES CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA	
Maria Perpétua Carvalho da Silva	
Jancarlos Menezes Lapa	
DOI 10.22533/at.ed.3341914083	
CAPÍTULO 4	36
ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: A ARTE DE SER PROFESSOR (A)	
Carolina Agostinho de Jesus	
Nancy Mireya Sierra Ramirez	
DOI 10.22533/at.ed.3341914084	
CAPÍTULO 5	46
DESAFIOS E DIÁLOGOS AO PENSAR A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: OBSERVAÇÃO DO TRATO PEDAGÓGICO DOCENTE NO COMPONENTE CURRICULAR DE ESTÁGIO CURRICULAR I	
Aiana Carvalho Carneiro	
Amanda Santana de Souza	
Denize Pereira de Azevedo	
Suzana Alves Nogueira de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.3341914085	
CAPÍTULO 6	54
NARRATIVAS DE UM ESTAGIÁRIO: O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO SOBRE A DOCÊNCIA	
Assicleide da Silva Brito	
Olívia Maria Bastos Costa	
Gabriel Nery Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.3341914086	

CAPÍTULO 7	64
O ESTÁGIO CURRICULAR COMO MEDIADOR NO DESENVOLVIMENTO DA GESTÃO DE SALA DE AULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Rozilda Pereira Barbosa	
Claudia Rodrigues Machado de Medeiros	
Valquíria Soares Mota Sabóia	
DOI 10.22533/at.ed.3341914087	
CAPÍTULO 8	77
MONOGRAFIAS DO CURSO DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UESC: AS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS	
André Luis Corrêa	
Fernanda Jordão Guimarães	
DOI 10.22533/at.ed.3341914088	
CAPÍTULO 9	90
O PAPEL DO PIBID NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA	
Mônica Lana da Paz	
Chrisley Bruno Ribeiro Camargos	
DOI 10.22533/at.ed.3341914089	
CAPÍTULO 10	102
O PROGRAMA DE TUTORIA COMO ESPAÇO PARA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES-TUTORES DO CURSO DE FARMÁCIA-BIOQUÍMICA DA FCFRP-USP	
Márcia Mendes Ruiz Cantano	
DOI 10.22533/at.ed.33419140810	
CAPÍTULO 11	109
PERCEPÇÃO SOBRE POLÍTICA E CIDADANIA: A CRIAÇÃO DE UMA PESQUISA EM SOCIOLOGIA COMO METODOLOGIA DE ENSINO	
Claudyanne Rodrigues de Almeida	
Karina Andréa Tarca	
Cleber Alves Feitosa	
Gilson Everton Olegário Campos	
DOI 10.22533/at.ed.33419140811	
CAPÍTULO 12	119
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO INSTITUCIONAL DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIPAMPA	
Claudete da Silva Lima Martins	
DOI 10.22533/at.ed.33419140812	
CAPÍTULO 13	129
O USO DO GÊNERO TEXTUAL “POEMA” COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS	
Andreína Severo Figueiredo	
Bruna Jaíne Vasques	
Renato Lourenço Português	
Francione Charapa Alves	
DOI 10.22533/at.ed.33419140813	

CAPÍTULO 14 139

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA DE ENSINO

Luciana Akeme Sawasaki Manzano Deluci

Daniela Bonfim de Castro

Lucenildo Elias da Silva

Luciene de Moraes Rosa

DOI 10.22533/at.ed.33419140814

CAPÍTULO 15 147

SELEÇÃO DE BOLSISTAS PARA O PIBID CAPES A PARTIR DE VÍDEOS PRODUZIDOS PELOS CANDIDATOS

Paulo Sergio de Sena

Maria Cristina Marcelino Bento

Neide Aparecida Arruda de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.33419140815

CAPÍTULO 16 154

UM PROJETO DE PROFESSORA: A PRÁTICA DE AUTOFORMAÇÃO E AUTOREFLEXÃO POSSIBILITADA PELOS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO

Karina Fonseca Bragagnollo

Vanessa Suligo Araújo Lima

DOI 10.22533/at.ed.33419140816

CAPÍTULO 17 161

A MODELAGEM MATEMÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: UMA PRÁTICA DIFERENCIADA DE SE RESOLVER QUESTÕES MATEMÁTICAS COM NÚMEROS FRACIONÁRIOS

Wagna Mendes Vieira

Kenny Henrique Ferraz Inomata

Adelino Cândido Pimenta

Danúbia Carvalho de Freitas Ramos

Marcelo Faria Campos

DOI 10.22533/at.ed.33419140817

CAPÍTULO 18 173

CONTRADIÇÕES QUE APARECEM ENTRE A FORMULAÇÃO E A CONCRETIZAÇÃO DO PARFOR-UEFS-EDUCAÇÃO FÍSICA

Gersivania Mendes de Brito Silva

Wellington Araujo Silva

Raquel Cruz Freire Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.33419140818

JOVENS E ADULTOS

CAPÍTULO 19 184

O LIVRO DIDÁTICO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Rafaela Cristine Merli

DOI 10.22533/at.ed.33419140819

CAPÍTULO 20 190

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DENTRO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRESIDÁRIA

Ivanilton Carneiro Oliveira
Suzana Alves Nogueira de Souza

DOI 10.22533/at.ed.33419140820

INOVAÇÕES

CAPÍTULO 21 202

UTILIZANDO A TÉCNOLOGIA EM FAVOR DA APRENDIZAGEM EFETIVA: UMA REFLEXÃO SOBRE A UTILIZAÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO

Alan Willian Leonio da Silva
Maria Cristina Marcelino Bento

DOI 10.22533/at.ed.33419140821

CAPÍTULO 22 210

INOVAÇÕES NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE FUTUROS PROFESSORES – UMA EXPERIÊNCIA *BLENDED LEARNING*

Maria Cristina Marcelino Bento
Neide Aparecida Arruda de Oliveira
Luciani Vieira Gomes Alvareli

DOI 10.22533/at.ed.33419140822

CAPÍTULO 23 217

ALCHEMIST: UMA PROPOSTA DE JOGO DIGITAL PARA O ENSINO DE QUÍMICA QUE PROPORCIONE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Rafaella Marinho Braga
Kathleen de Souza Campos
Nathan Alves
Vinicius Munhoz Fraga

DOI 10.22533/at.ed.33419140823

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

CAPÍTULO 24 224

O APRENDENDO A APRENDER E AS INFLUÊNCIAS DO MUNDO DO TRABALHO NO PROCESSO FORMATIVO ESCOLAR

João Paulo dos Passos-Santos
Lilian Fávaro Alegrâncio Iwasse
Rozana Salvaterra Izidio

DOI 10.22533/at.ed.33419140824

CAPÍTULO 25 236

A PAIXÃO PELO POSSÍVEL DOS SABERES AMAZÔNICOS

João Carlos Gomes
Noraides Ferreira de Almeida
Maria Ferreira de Almeida Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.33419140825

SOBRE A ORGANIZADORA..... 248

ÍNDICE REMISSIVO 249

O ESTÁGIO CURRICULAR COMO MEDIADOR NO DESENVOLVIMENTO DA GESTÃO DE SALA DE AULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rozilda Pereira Barbosa

Faculdade de Educação de Crateús – FAEC/
UECE

Crateús – Ceará

Claudia Rodrigues Machado de Medeiros

Secretaria de Educação de Tauá

Tauá – Ceará

Valquíria Soares Mota Sabóia

Secretaria de Educação de Crateús

Crateús – Ceará

RESUMO: Este estudo, tem como foco o estágio curricular e o seu caráter mediador para a construção de competências ligadas a gestão de sala de aula na educação infantil. A pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa é fundamentada em Pimenta e Lima (2004), Zabalza (2014), Tardif (2010) e apresenta como objetivo geral, identificar como o estágio curricular pode mediar o desenvolvimento de habilidades de gestão de sala durante a formação inicial dos docentes. Os resultados demonstram a identificação de diferentes concepções e formas de organização do estágio curricular. Na especificidade da gestão de sala de aula destaca a transmissão e gestão como funções sumamente importantes. Para concluir pondera que a gestão de sala de aula na educação infantil, pode apresentar-se na formação inicial, à primeira vista como um

grande desafio, todavia pode ser enfrentado no contexto de formação a partir da aproximação com a realidade do ambiente profissional. Este enfrentamento deve se dar num primeiro momento ainda na formação inicial, por intermédio do estágio, que deve atuar como um mediador para a construção de bases sólidas de princípios e habilidades ligadas a gestão de sala de aula, estendendo-se à formação continuada no exercício da profissão.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Gestão Pedagógica. Estágio Curricular.

THE CURRICULAR STAGE AS A MEDIATOR IN THE DEVELOPMENT OF CLASSROOM MANAGEMENT IN CHILD EDUCATION

ABSTRACT: This study focuses on the curricular stage and its mediator character for the construction of competences related to classroom management in early childhood education. The bibliographic research of a qualitative nature is based on Pimenta and Lima (2004), Zabalza (2014), Tardif (2010) and presents as general objective, to identify how the curricular internship can mediate the development of classroom management skills during initial formation two teachers. The results demonstrate the identification of different conceptions and forms of organization

of the curricular stage. In the specificity of classroom management highlights the transmission and management as extremely important functions. To conclude, he considers that classroom management in early childhood education can present itself in initial formation, at first sight as a great challenge, but can be faced in the context of formation from the approach to the reality of the professional environment. This confrontation must take place at an early stage in the initial formation, through the stage, which should act as a mediator for the construction of solid bases of principles and skills linked to classroom management, extending to the continued formation in the exercise of the profession.

KEYWORDS: Formation, Pedagogical Management, Curricular Stage.

1 | INTRODUÇÃO

No presente artigo, temos como foco o estágio curricular e o seu caráter mediador para a construção de competências ligadas a gestão de sala. O mesmo resulta de uma pesquisa monográfica realizada no curso de Gestão pedagógica da escola básica, ofertado pela Universidade Estadual do Ceará. Ancoradas nos fundamentos teóricos e legais do estágio curricular e da formação docente caminhamos para entender a contribuição do referido como mediador no desafio de gestão de sala de aula na educação infantil, enfrentado por docentes em formação.

2 | ESTÁGIO CURRICULAR E DOCÊNCIA: COMPREENDENDO OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Não existe uma visão unilateral de estágio curricular, as compreensões são múltiplas. Pimenta e Lima (2004) identificam algumas concepções que orientam ou orientaram a realização dos estágios na formação docente. As referidas estão representadas na figura a seguir.

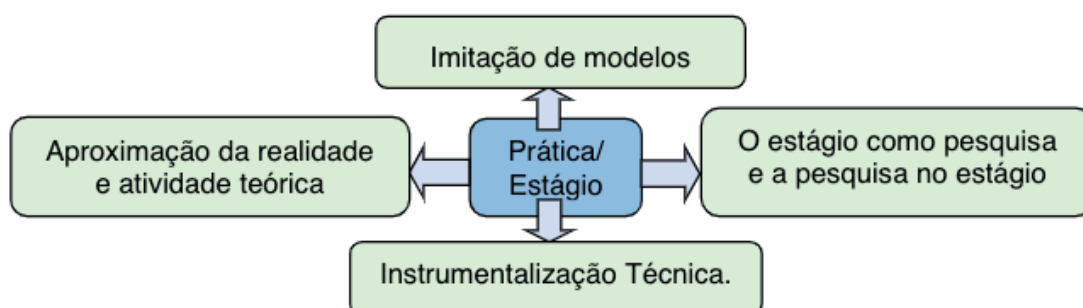


Figura 1 - Concepções de estágio curricular.

Fonte: Elaborada pela autora com base em Pimenta e Lima (2004)

Pimenta e Lima (2004, p. 33) afirmam “O estágio curricular sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à

teoria”. Neste prisma nota-se na figura dois modelos orientados pela vertente técnico-prático, a saber, a prática como imitação localizada na parte superior da figura e a prática como instrumentalização técnica situada na parte inferior. No primeiro a aprendizagem da profissão se dá através da observação, e como o próprio nome já indica através da imitação, por conta disso é conhecido na literatura educacional como artesanal.

E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 35)

As autoras citadas, embora, reconheçam a importância dessa forma de aprendizagem, não dissimulam a insuficiência da referida para uma adequada formação docente, antes a trazem à luz, realizando uma análise de seus limites. Dentre as limitações desse paradigma de formação, Pimenta e Lima (2004) referem-se inicialmente a uma possível ausência de elementos que possibilitem ao aluno uma compreensão crítica, engendrando uma mera transposição, técnica e acrítica dos modelos observados para situações inadequadas, em segundo lugar referenciam as diferentes interpretações que podem ser atribuídas ao conceito de bom professor.

Dando prosseguimento as autoras destacam que a prática como imitação carrega uma concepção estática de ensino, aluno e sociedade, e desvaloriza a formação intelectual do professor reduzindo a docência a pragmatismo.

O pressuposto dessa concepção é que a realidade do ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também o são [...] Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual reduzindo a atividade docente a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados. Por isso, gera o conformismo [...] (PIMENTA; LIMA, 2004, pp. 35-36).

No que tange ao segundo modelo, a prática como instrumentalização técnica, Pimenta e Lima (2004, p. 37) reconhecem que o exercício de qualquer profissão é prático e técnico, “no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações e ações próprias”. A formação docente possui também a dimensão técnica, todavia não pode limitar-se a esta, dado a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem por envolver interações humanas e a individualidade dos sujeitos.

Na visão técnica do estágio, não se faz necessário ao profissional em formação o domínio de conhecimentos científicos, estando este profissional reduzido ao praticismo, basta-lhe aprender a executar as rotinas de intervenção. Disto tem resultado posturas dicotômicas que isolam em polos extremos a teoria e a prática, ocasionando equívocos na formação do profissional do ensino.

Nesta perspectiva a atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, ao “como fazer”, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas no manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 37).

Outra consequência do modelo de estágio em análise é o distanciamento do trabalho real desenvolvido nas escolas, locus onde a docência acontece, e aonde o professor em dado momento de sua formação durante o estágio, analisa, confronta, estabelece nexos entre teoria e prática, possibilitando uma síntese crítica dos saberes teóricos e práticos. O referido distanciamento acontece, em virtude da fragilidade curricular, posto que “as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre” (PIMENTA; LIMA, 2004, pp. 39).

Nos dois modelos de estágio curricular analisados notamos uma cisão entre teoria e prática, como se uma fosse superior e a outra inferior, além disso, a constatação de que ambos os modelos eram orientados pela concepção tradicional e técnica desencadeou o fenômeno do “criticismo”.

Essa percepção traduziu-se em modalidades de estágio que se restringiram a apenas captar os desvios e falhas da escola, dos diretores e dos professores, configurando-se como um criticismo vazio, uma vez que os estagiários lá iam somente para rotular as escolas e seus profissionais como “tradicionais” e “autoritários”, entre outras qualificações (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 40)

Podemos inferir do exposto, que tanto o praticismo quanto o criticismo engendram desvios à formação profissional, visto que o primeiro produz uma prática desvinculada da reflexão, isto é, o fazer por fazer. O segundo reduz-se a meras críticas, fazendo-se ausente uma prática transformadora. Todavia, as concepções de estágio avançaram e continuam caminhando rumo a superação da dicotomia teoria/prática.

No movimento teórico recente sobre a concepção de estágio, é possível situar duas perspectivas que marcam a busca para superar a pretensa dicotomia entre atividade teórica e atividade prática [...] estágio como atividade teórica que permite conhecer e se aproximar da realidade [...] o estágio como pesquisa [...] (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 40).

A vertente moderna do estágio curricular originou duas concepções que buscam articular teoria e prática, identificadas por Pimenta e Lima (2004), na figura 1 estão localizadas em posição diagonal, situando-se a primeira perspectiva, o estágio como aproximação da realidade e atividade teórica à esquerda da figura, e a segunda concepção à direita, o estágio como pesquisa.

Em se tratando da primeira perspectiva dentro da vertente moderna podemos inferir que o objetivo do estágio consiste em aproximar o profissional em formação do contexto real no qual futuramente atuará. Nessa aproximação, mediado pelos fundamentos teóricos poderá refletir sobre elementos e fatos da realidade, confrontar a teoria, resignificar a prática e produzir novos conhecimentos.

Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45).

A segunda perspectiva da vertente moderna do estágio curricular, cuja principal característica é a articulação teoria e prática, o considera como uma atividade de pesquisa.

A pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor. Ela pode ser também uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 46).

Dessa afirmação inferimos que enquanto pesquisa o estágio curricular apresenta um duplo potencial de formação e desenvolvimento, tendo em vista poder mediar a aprendizagem dos estagiários e envolver os professores da escola em um contexto de aprendizados com os estagiários.

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e a análise dos contextos onde os estágios se realizam; por lado, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações do estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 46).

No estágio curricular como pesquisa, a realidade, a prática não é algo estático e autoexplicativa, nem o conhecimento (teoria) uma verdade capaz de explicar toda e qualquer situação, antes como expõe a citação supra, essa abordagem de estágio mobiliza a atividade de pesquisa para compreender e problematizar o contexto da prática, portanto, a postura investigativa engendrará conhecimentos resultantes da análise das explicações existentes e dos fatos produzidos pela realidade em constante mudança.

As autoras em destaque advogam um modelo de estágio curricular que não esteja circunscrito ao praticismo, assimilação e imitação de modelos, antes deve valorizar a articulação teoria e prática levando os estagiários a uma compreensão crítica dos processos de ensino e aprendizagem, trabalho docente e os diversos fatores e interesses políticos e sociais imbricados no processo de ensino.

O estágio curricular se desenvolvido nos cursos de formação docente a partir desta perspectiva, contribuirá significativamente para a preparação de profissionais com atitude investigativa, aptos a questionar a realidade, apreender a natureza de seu trabalho e dominar o conteúdo referente à área de sua competência, possibilitando a qualidade do ensino.

Enriquecendo a discussão sobre estágio, Zabalza (2014) afirma ser este um dos componentes curriculares dos programas formativos e ratifica que no tocante ao quesito eficácia, deve ser situado no âmbito de um programa de formação, dessa forma um determinado modelo de estágio pode funcionar bem em um projeto de formação e não obter os mesmos êxitos em outro, dado a inadequação ao contexto formativo. Reconhece a especificidade do estágio curricular, sua intrínseca ligação aos programas de formação, sua complexidade e relevância, todavia apesar

da especificidade ligada aos objetivos do projeto de formação, o autor admite a possibilidade de considerações gerais úteis a todas as profissões.

[...] a de que estágio constitui uma realidade complexa, determinada por múltiplas variáveis e na qual participam três agentes fundamentais: os estudantes, a instituição universitária e os centros de atividades práticas (ZABALZA, 2014, p. 40).

Desta consideração de Zabalza (2014), compreendemos que não existe estágio curricular sem a tríade aluno-universidade-centro de práticas, cada elemento tem o seu grau de importância e responsabilidade para o bom desenvolvimento do estágio. À universidade cabe a organização do projeto de formação, articulação com as instituições que irão receber os estagiários e a supervisão, garantindo a coerência do estágio curricular e evitando que os estagiários sejam tomados como mão de obra barata. O estagiário deve responsabilizar-se pelo planejamento de suas atividades e aprendizagem autônoma, aos centros de prática cabe garantir um ambiente de aprendizagem e formação enriquecedor.

Zabalza (2014) identifica e analisa quatro orientações de estágio curricular: 1. Formação prática dos aprendizes; 2. Consecução de objetivos acadêmicos por meio das práticas; 3. Desenvolvimento pessoal e construção da identidade profissional; 4. Integração de conhecimentos teóricos e práticos.

O autor realiza uma acurada análise de cada um dos modelos apresentados, aqui, todavia, far-se-á apenas uma síntese. No primeiro tipo de estágio, cuja orientação dirige-se para a formação prática do aprendiz, Zabalza (2014, p. 43) assevera que o “objetivo principal reside na aquisição das qualidades que serão importantes para o desempenho da profissão”. Em consonância com esta orientação o estágio curricular atua como a “parte prática” do curso complementando a formação do aprendiz até então basicamente teórica, há, portanto aí, uma divisão entre teoria e prática.

No estágio curricular sob o viés da segunda orientação, em acordo Zabalza (2014, p.43) “A experiência prática é subsidiária das aprendizagens adquiridas na universidade”. Sendo a prática relegada à condição de subsidiária da teoria o estágio configura-se como a possibilidade de aplicação do aprendizado adquirido nas disciplinas do curso de formação.

Na terceira orientação “prioriza-se a reflexão sobre a experiência pessoal e autoavaliação” (ZABALZA, 2014, p.43), neste sentido, enquanto atua no contexto real de sua profissão, o formando é desafiado a refletir e avaliar o seu desempenho.

O estágio curricular alicerçado na quarta orientação objetiva “integrar o estudante em um ambiente de trabalho por meio do domínio de requisitos profissionais (habilidades, conhecimentos e valores)” (ZABALZA, 2014, pp.43-44). Sob este prisma o estágio é atividade que articula teoria e prática, enriquecendo a experiência formativa do educando na conjuntura real de sua profissão, assim sendo, Zabalza confirma ser esta a versão mais atual do estágio e o modelo mais indicado à formação, balizando, portanto, muitas profissões.

A partir do exposto, tanto Pimenta e Lima (2004) como Zabalza (2014) rechaçam o estágio curricular que dicotomiza teoria e prática e se juntam na defesa do mesmo como mediação de conhecimentos e articulação dos dois eixos aqui citados. Nos fundamentos teóricos do estágio curricular para a formação docente, não resta então dúvidas, de que se faz necessário a este profissional a apropriação de conhecimentos inerentes às dimensões teórica, técnica e prática, e que não se deve priorizar uma a outra dimensão, antes articulá-las em um movimento dialético produtor de novos conhecimentos.

3 | ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO?

A principal legislação brasileira inerente ao estágio é a lei de nº 11.788/2008 que dispõe sobre o estágio de estudantes, em seu capítulo primeiro apresenta a definição, classificação e as relações de estágio, sendo este compreendido no Art. 1º como: “Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular”.

Em conformidade com esse artigo o estágio curricular é uma atividade eminentemente educativa, o fato de ser desenvolvida no ambiente de trabalho não lhe rouba o caráter escolar, e não deve acontecer de modo solitário, fazendo-se necessário um supervisor. O parágrafo primeiro desse artigo diz que o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso e é um dos componentes da formação do educando. Na lei nº 11.788/2008 é latente a associação do estágio ao programa de formação, como foi explicitado na seção anterior por Zabalza (2014), deste modo a lei reincide na confirmação de que a natureza do estágio, obrigatória ou não obrigatória e demais casos precisam estar previstos no projeto pedagógico do curso.

O estágio obrigatório, ou curricular, é transcrito no parágrafo primeiro do artigo segundo. Na qualidade de ato educativo exige o acompanhamento do estagiário por professor da instituição de ensino e por um profissional da instituição na qual o educando está desenvolvendo as atividades práticas, como estabelece o parágrafo primeiro do artigo três. Cabe informar que a lei em análise estabelece responsabilidades para cada uma das partes envolvidas no processo de estágio, as mesmas são referidas nos capítulos II, III e IV. Apresentamos a seguir um quadro sintético das orientações dadas pela presente lei, de caráter simbólico, não abarca o todo das determinações previstas, portanto, recomendamos a consulta à fonte legal.

RESPONSABILIDADES INERENTES AOS ENVOLVIDOS NO ESTÁGIO		
INSTITUIÇÃO DE ENSINO	CONCEDENTE	ESTAGIÁRIO
Celebrar termo de compromisso com o educando e com a parte concedente	Celebrar termo de compromisso com a instituição de ensino e o educando	A jornada de atividade em estágio será definida de comum acordo entre as três partes
Avaliar as instalações da parte concedente	Ofertar instalações adequadas a aprendizagem social, profissional e cultural	A duração do estágio, na mesma parte concedente, não poderá exceder 2 (dois) anos
Indicar professor orientador	Indicar funcionário com formação ou experiência profissional como supervisor	O estagiário poderá receber bolsa ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada

Quadro 1 – Síntese de algumas responsabilidades inerentes às partes envolvidas no estágio

Fonte: Elaborada pela autora com base em Brasil, lei nº 11.788/2008.

Como se pode aferir o termo de compromisso possui destacada relevância e deve ser celebrado entre as três partes envolvidas, a estrutura do local onde se realizam as atividades de estágio também é digna de destaque, pois deve possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento do educando, o acompanhamento do estagiário é uma responsabilidade compartilhada entre a instituição de ensino e a concedente, a jornada e o plano de atividades precisam ser acordados entre ambas as partes.

No que se refere à duração do estágio, na formação docente acontece conforme prevê as diretrizes do curso de pedagogia desenvolvendo-se em um espaço de tempo muito aquém de 2 anos. Em se tratando de valor pecuniário que pode ser recebido pelo estagiário, isso não acontece quando o estágio é curricular, tendo em vista a sua natureza obrigatória para aprovação no curso. A lei 11.788/2008 estabelece ainda no capítulo V questões relativas à fiscalização na realização do estágio e no capítulo VI apresenta as disposições gerais.

Na discussão sobre estágio outro aparato legal é a Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006, através da qual o Conselho Nacional de Educação institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia. No segundo parágrafo do artigo dois, esta resolução já deixa claro que os conhecimentos e aprendizagens do curso de pedagogia devem ter alicerce em estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, perspectiva confirmada no:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006, p. 01).

Destaca-se no artigo citado a proposição de articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos, o termo *habilidades* que pressupõe a dimensão técnica do

fazer docente e a afirmação de que a consolidação das aprendizagens dar-se-á no exercício da profissão, emitindo assim, uma visão de formação continuada que toma a prática como potencializadora de saberes.

No concernente a carga horária do estágio, o inciso II do Art.7º estabelece que sejam destinadas ao estágio supervisionado 300 horas, as quais devem ser cumpridas prioritariamente na educação infantil e nos anos iniciais, ficando a contemplação das demais áreas em acordo com o projeto pedagógico de cada instituição.

Sendo a carga horária do estágio 300 horas distribuídas entre a matriz infantil e a inicial do ensino fundamental e demais áreas contempladas no projeto pedagógico da instituição, e considerando que em sua grande maioria o curso de pedagogia é norteado pela visão que percebe o estágio curricular como uma articulação entre teoria e prática, refutando a sua percepção como a hora da prática, sem a necessária mediação teórica, produzindo e reproduzindo um fazer por fazer, constata-se que como afirmado anteriormente a duração das atividades de estágio ficam muito aquém de 24 meses.

É importante lembrar que a formação docente possui a característica do inacabamento, é um processo contínuo, portanto a formação inicial na qual se insere o estágio curricular não produz saberes acabados, mesmo porque a ação docente se dá em uma realidade dinâmica, em constante metamorfose. Por último, porém não menos relevante, recorreremos a LDB/96, aliás, é este o documento mais importante em termos de educação, pois estabelece as diretrizes e bases de todo o sistema educativo formal.

O cumprimento do Estágio Curricular está previsto como obrigatoriedade para a formação docente na lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, que no artigo 61 ao tratar sobre os profissionais da educação apresenta no inciso II do Parágrafo Único a necessidade de associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço.

Os conhecimentos teóricos e a consequente articulação entre teoria e prática são postos na LDB/96 como fundamentos para uma sólida formação inicial. O artigo 65 da referida lei ainda reforça que a formação docente deve incluir no mínimo 300 horas destinadas às práticas de ensino, excluindo-se do disposto deste artigo apenas a formação para a docência em nível superior.

Sendo a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental áreas que mais demandam a atuação do licenciado em Pedagogia, é imprescindível para o docente em formação, o estágio curricular nestas duas etapas da educação básica.

O estágio promove uma aproximação da realidade, do trabalho cotidiano da escola, engendra saberes e atua como elemento mediador na construção e desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis ao exercício da docência. Tomamos o exemplo da gestão de sala de aula que vimos discutindo ao longo desse trabalho e que permanece como objeto de estudo na subseção seguinte, em que se discorre de forma mais aprofundada sobre o caráter mediador do estágio

curricular e o desafio da gestão de sala de aula na educação infantil.

4 | ESTÁGIO E MEDIAÇÃO: ENFRENTANDO O DESAFIO DA GESTÃO DE SALA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme mencionado, o estágio curricular deve articular teoria e prática e mediar competências e habilidades, cuja construção e desenvolvimento requerem um contexto prático.

O paradigma da formação docente deve constituir-se na epistemologia da prática, ou seja, o futuro professor deve ser reflexivo, pautando-se na teoria, na criticidade e na prática. A identidade do profissional da educação infantil se forma na dinâmica da teoria e da prática. Nesse processo, os saberes docentes são constituídos na prática pedagógica, e esse processo é fundamental na formação de professores. Pode-se dizer que o estágio supervisionado pode contribuir para a formação docente, sendo um momento no qual o estagiário experimentará suas atitudes, comportamentos, conhecimentos, valores e habilidades diante da especificidade de ser professor (TITSK; MOREIRA; KLEIN, 2010, p. 02).

Em uma discussão atual Zalbaza (2014, p.108) reitera o ponto de vista dos autores acima citados sobre a função do estágio curricular de aproximar o aluno do trabalho e da vida real na escola.

Serve para aproximar os estudantes do mundo e da cultura da profissão à qual desejam se integrar e dar a oportunidade de vivenciar os próprios cenários profissionais, suas dinâmicas, a natureza das interações que neles se realizam, o sentido que os profissionais atribuem ao seu trabalho, entre outros exemplos

Citando Ujje e Hilling (2009), Titsk, Moreira e Klein (2010, p. 02) esclarecem os objetivos específicos do estágio na educação infantil: “fornecer subsídios para uma prática educativa consciente na Educação Infantil, tendo em vista o atendimento à infância e às necessidades atuais”. Acrescentam ainda a necessidade de o docente em formação ter uma base teórica sólida e conhecer a realidade do aluno para uma melhor gestão de sala e de conteúdo, contribuindo desta forma com a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Deste modo, a formação docente para a educação infantil precisa estar articulando teoria e prática, e no que se refere a conhecer a realidade da criança e a realidade da prática pedagógica para uma melhor gestão de sala, o estágio curricular apresenta grande potencial, pois em acordo com Zabalza (2014) as profissões fundamentam-se em conhecimentos particulares e geram sua própria cultura, elemento que não se domina pela decodificação nas aulas universitárias, pois exige a vivência, o mergulho na atividade real, o compartilhamento das experiências do dia a dia e o submeter-se a lógica diária das instituições e processos de atuação.

A formação docente é um processo complexo que envolve muitos componentes, e no caso da educação infantil esse processo é enriquecido pelas especificidades da infância, é preciso compreender questões relativas ao desenvolvimento da criança,

ludicidade, educar-cuidar, e demais elementos próprios do ato educativo formal, como a gestão de sala de aula. Baccon e Arruda (2015, pp. 465-466) auxiliam na compreensão da gestão da sala de aula

[...] a profissão de professor passa fundamentalmente por saber estabelecer relações. É em meio a essa complexidade que se dá a formação, a construção da identidade profissional e a construção do lugar do professor para que este faça o gerenciamento da sua gestão. A rotina, os hábitos, os truques, os saberes cotidianos dos professores vão formando uma “pluralidade de saberes” em que o professor apoia-se para fazer um julgamento, quando está diante de uma ação que lhe exija tomar uma decisão ou fazer uma escolha.

O professor, portanto, precisa ter sensibilidade para construir relações com os seus diferentes alunos e com os seus colegas de profissão, nisto Zabalza (2014) apresenta o estágio curricular como um mediador de encontros, o que possibilita a construção de relações, fortalecimento da identidade docente e compreensão dos processos de gestão necessários à docência, entre eles a gestão das interações na sala de aula “Nesse sentido, a transmissão da matéria e a gestão das interações não constituem elementos entre outros do trabalho docente, mas o próprio cerne da profissão” (TARDIF, 2010. p. 219).

Quando se ocupa o “lugar” de professor, espera-se que [...] tenha um saber sobre o que é ser professor, sobre o conteúdo, sobre a matéria que irá lecionar e que, além disso, ele dê conta da sala e da turma que estará sob a sua responsabilidade. Enfim, para ocupar-se o “lugar” de professor, o sujeito precisa receber uma formação adequada para isso e desenvolver alguns saberes que lhe darão a base e a sustentação no exercício desse ofício (BACCON; ARRUDA, 2015, p. 466).

Contrariando o senso comum de que “qualquer” pessoa pode ser professor, e na educação infantil basta saber brincar com as crianças, os autores referendados acima, destacam a importância de se compreender o que é ser professor, dominar os componentes básicos do ensino, conteúdo, matéria, e saber gerenciar a sala de aula que lhe foi confiada, para tanto é preciso, como já afirmamos e sendo já redundante, uma sólida formação que articule teoria e prática, neste cenário a responsabilidade com a realização do estágio é crucial para formação de um bom profissional.

Tratando-se do tema gestão de sala de aula, Tardif (2010) marcou já presença em parágrafos anteriores, ao discorrer sobre o trabalho do professor explica que, a ação desse profissional é estruturada por duas séries de condicionantes que são: condicionantes ligados à transmissão da matéria e os inerentes a gestão das interações com os alunos conforme apresentado na figura abaixo.

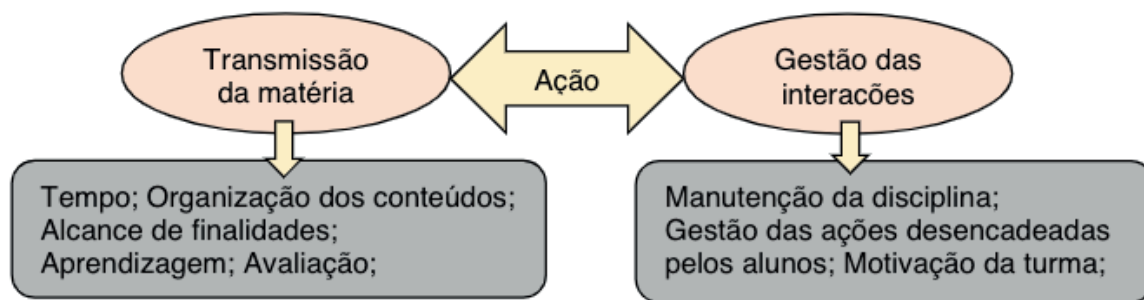


Figura 2 – Condicionantes de transmissão da matéria e gestão das interações.

Fonte: Elaborada pela autora com base em Tardif (2010)

É patente nas elucidações de Tardif (2010), representadas na figura acima que na sala de aula o professor é responsável por gerir os processos de ensino e de aprendizagem, compostos por transmissão-gestão e seus condicionantes.

Sabe-se que os processos de ensino e de aprendizagem são fenômenos complexos que requerem condições cognitivas, formativas e materiais adequadas, neste prisma torna-se relevante no âmbito da gestão, o compromisso do professor com o planejamento das aulas e a manutenção da disciplina, a motivação da turma e a organização do espaço físico da sala de aula, assegurando por intermédio da gestão de sala um clima organizacional propício a efetivação do ensino e da aprendizagem.

Transmissão e gestão são funções sumamente importantes, por esta razão a escola organiza-se objetivando promover a convergência desses papéis consumados pelo professor, o qual é também responsável “A ordem na sala de aula é certamente condicionada pela organização física e social da escola e das salas de aula, mas é ao mesmo tempo uma ordem construída pela ação do professor em interação com os alunos”. (TARDIF ,2010, p. 221)

Nesta mesma linha de pensamento caminham Baccon e Arruda (2015), explicando que a ordem na sala de aula não diz exclusivamente do comportamento do aluno, mas integra também o cumprimento dos objetivos estabelecidos pelo professor em seu planejamento, de modo que a pré-organização do espaço escolar não exime o professor do ato de planejar as suas ações para desenvolvê-las na sala de aula.

Podemos ponderar, que a gestão de sala de aula na educação infantil, apresenta-se na formação inicial, à primeira vista como um grande desafio, no entanto este desafio pode ser enfrentado no contexto de formação a partir da aproximação com a realidade do ambiente profissional, num primeiro momento, por intermédio do estágio, atuando como um mediador para a construção de bases sólidas de princípios e habilidades ligadas à gestão de sala de aula. Estende-se à formação continuada no exercício da profissão, quando os princípios e habilidades semeados e regados no estágio, serão consumados, fortalecidos, reinventados, em um ciclo de aprendizagens e inacabamento.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de considerações, podemos grosso modo resumir; para compreender o estágio curricular como mediador da gestão de sala na educação infantil, se fez preciso dialogar com autores que explicitam os fundamentos do estágio, as concepções que o norteiam e a sua função na formação dos profissionais.

Trilhando este caminho foi possível percebermos que o estágio exerce função de mediação na construção e desenvolvimento de habilidades relativas à gestão de sala, sendo o momento prático e inicial em que o professor em formação se põem no desafio de gerenciar uma sala de aula.

REFERÊNCIAS

BACCON, Ana Lúcia Pereira; ARRUDA, Sergio de Mello. Estilos de gestão da sala de aula: uma análise a partir da ação docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 463-487, jul./dez. 2015. Disponível em: http://revistas2.uepg.br/ojs_new/index.php/praxiseducativa Acesso em: set/2017

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Disponível em: http://www.cvm.gov.br/export/sites/cvm/menu/acao_informacao/servidores/estagios/3-LEGISLACAO-DE-ESTAGIO.pdf. Acesso em: 20 julho 2018.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 21 julho 2018.

_____. *Lei nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de 20 de dezembro 1996 – 10. ed. Brasília, Edições Câmara, 2014.*

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. SP: Cortez 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: vozes: 2010.

TITSK TITSKI, Crislaine de Camargo; MOREIRA, Joelma da Silva; KLEIN, Rejane. **O estágio na educação infantil e a formação do professor**. Disponível em: https://anais.unicentro.br/sep/2010/pdf/resumo_149.pdf. Acesso em: jun/2018 set/2017

ZABALZA. Miguel Ángel. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aulas diferenciadas 36

C

Cidadania 31, 109, 110, 113, 114, 117

Ciências 7, 36, 37, 38, 39, 41, 44, 45, 54, 61, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 101, 102, 108, 117, 120, 129, 130, 139, 161, 223, 229

Conhecimento 1, 4, 11, 12

D

Desperdício de alimentos 129

Docentes 1, 12, 35, 62, 125

E

Educação de Jovens e Adultos 5, 32, 184, 185, 187, 191, 194, 195

Educação Matemática 34, 101, 139, 144, 146, 159, 160, 171, 172, 247

Educação Prisional 190

Ensino de Ciências 7, 45, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 129

Ensino Híbrido 202, 203, 204, 205, 206, 208, 210, 213

Ensino Superior 5, 1, 12, 104, 113, 123, 124, 161, 210, 211

Estágio 36, 37, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 70, 72, 76, 97, 98, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 177

F

Formação Continuada 139, 247

Formação de Professores 13, 44, 45, 58, 63, 77, 154, 173, 174, 182, 210

Fundamentos da EPT 24

G

Gestão Pedagógica 64

I

Identidade Docente 90

Ideologias Políticas 109

J

Jogos Digitais 223

L

Licenciatura em Matemática 24, 25, 26, 30, 31, 34, 35, 90, 91, 95, 96, 99, 100, 154, 155

Livro didático 184, 189

M

Memoriais de Formação 154, 155, 157

Metodologias Ativas 153, 210, 212, 214, 216, 223

Modelagem Matemática 161, 171

Modelos Didáticos 36

O

Online 87, 202, 203

P

PARFOR 8, 173, 174, 175, 176, 179, 180, 181, 182, 183

PIBID 7, 8, 90, 95, 96, 97, 98, 99, 120, 147, 148, 149, 150, 151, 152

Poema 132

Prática Docente 46

Presencial 202

Projetos Pedagógicos 24, 26, 34, 78, 125

R

Residência Pedagógica 54, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128

Resolução de problemas 139, 140, 145, 146

Revisão de Literatura 77

S

Socialização 13

T

Tecnologia Educacional 77

Tutoria 102, 103, 104, 105, 108

V

Vídeo 147, 148

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-533-4



9 788572 475334