



Estágio Supervisionado e a Prática Docente em Matemática no Curso de Licenciatura em Pedagogia

Supervised Internship and Teaching Practice in Mathematics in the Pedagogy Degree Program.

Marlene Terezinha Fernandes¹

Resumo:

O artigo apresenta resultados parciais da tese realizada no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática e no curso de licenciatura em Pedagogia. Objetivou-se investigar como os acadêmicos de Pedagogia evidenciam os conhecimentos matemáticos nas atividades planejadas, executadas e avaliadas no estágio obrigatório dos Anos Iniciais (AI) do Ensino Fundamental (EF) e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA). Selecionou-se 25 acadêmicos matriculados no estágio. Optou-se pelo enfoque qualitativo e o estudo de caso como método de investigação. O levantamento de dados, descritos neste artigo, ocorreu por meio da análise dos relatórios de estágio, documento obrigatório que finaliza a prática docente curricular. Os resultados evidenciam que os acadêmicos planejaram atividades matemáticas no percurso da prática docente utilizando recursos didático-metodológicos diversificados, mediadas pelo acompanhamento e observação da professora regente da turma. Notadamente na modalidade EJA, os acadêmicos obtiveram maior autonomia e liberdade ao planejar as atividades matemáticas, desencadeando resultados significativos. Ao analisar as narrativas dos acadêmicos percebe-se, que na maioria das situações, que houve a preocupação em planejar atividades de todas as áreas do conhecimento, evidenciando na prática do estágio obrigatório os conhecimentos matemáticos adquiridos nas disciplinas específicas, articulando-os com as demais áreas do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar de docência.

Palavras-chave: Matemática. Aprendizagem. Anos Iniciais. Ensino Fundamental. Estágio Supervisionado.

Abstract:

The article presents partial results of the thesis conducted in the Graduate Program in Science and Mathematics Education and in the Pedagogy degree program. The objective was to investigate how Pedagogy students demonstrate mathematical knowledge in the activities planned, executed, and evaluated during the mandatory internship in the Early Years (AI) of Elementary School (EF) and/or Youth and Adult Education (EJA). Twenty-five students enrolled in the internship were selected. A qualitative approach and case study method were chosen for the investigation. The data collection, described in this article, was conducted through the analysis of internship reports, a mandatory document that concludes the curricular teaching practice. The results show that the students planned mathematical activities during their teaching practice using diverse didactic and methodological resources, mediated by the supervision and observation of the class's lead teacher. Particularly in the EJA modality, the students exhibited greater autonomy and freedom when planning mathematical activities, leading to significant outcomes. Analyzing the students' narratives reveals that, in most situations, there was a concern to plan activities across all areas of knowledge, demonstrating the mathematical knowledge acquired in specific subjects and integrating it with other knowledge areas in an interdisciplinary teaching perspective.

Keywords: Mathematics. Learning. Early Years. Elementary School. Supervised Internship

¹ Universidade Luterana do Brasil • Esteio, RS — Brasil • ✉ e-mail • marlenetfernandes@gmail.com. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5506-5133>

1 Contextualizando o Escopo da Pesquisa

Este artigo é um recorte da tese: Perspectivas de Acadêmicos de Pedagogia sobre os Conhecimentos Necessários para o Professor Ensinar Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental realizada no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM). O estudo insere-se na linha de pesquisa do Programa: Formação Inicial e Continuada de Professores de Matemática e Ciências que tem o propósito de ampliar e consolidar o espaço investigativo acerca de estratégias de ensino e de aprendizagem *sobre e para* a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica (EB) e dos acadêmicos das licenciaturas. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa sob o n. 1.836.720.

O escopo da pesquisa de doutorado compreende os instrumentos de investigação: questionário com perguntas abertas e fechadas e narrativas do grupo focal realizadas com os acadêmicos participantes e, na etapa final foram analisados os relatórios do estágio curricular supervisionado. O objetivo da pesquisa do doutorado foi investigar, na perspectiva dos acadêmicos de um curso de Pedagogia, os significados e a compreensão que manifestam em relação à formação matemática recebida e os conhecimentos que consideram necessários ao professor que ensina matemática nos anos iniciais. No entanto, para fins de composição deste artigo, fez-se um recorte no conjunto de informações da pesquisa da tese e descreve-se a análise dos relatórios do estágio curricular supervisionado dos participantes.

O Estágio Curricular: Anos Iniciais e/ou Educação de Jovens e Adultos (AIEJA) compõe a matriz curricular do curso de licenciatura em Pedagogia pesquisado sendo obrigatório o cumprimento da carga horária mediante a realização do estágio curricular em instituições de ensino públicas ou privadas que ofereçam o EF e/ou a EJA. A disciplina de Estágio Curricular: AIEJA ocorre no 6º semestre do curso de licenciatura em Pedagogia, após os acadêmicos cursarem as disciplinas teórico-práticas, de matemática, previstas na matriz curricular do curso.

O propósito da etapa da pesquisa, relatada neste artigo, foi analisar o relatório do estágio supervisionado para verificar o planejamento das atividades de matemática elaboradas pelos acadêmicos, a descrição dessas atividades registradas no diário de aula, assim como, as narrativas dos acadêmicos em relação aos resultados obtidos quanto à compreensão e aprendizagem das atividades de matemática propostas sob sua docência. Além disso, observaram-se nos relatórios analisados, as atividades matemáticas propostas pelos acadêmicos participantes, buscando estabelecer relações entre os conhecimentos estudados nas disciplinas de matemática do curso de licenciatura em Pedagogia e a seleção dos conteúdos, as estratégias de aprendizagem e metodologias de ensino relatadas nos relatórios da prática de estágio.

O acadêmico ao realizar a prática de estágio, utiliza o diário de aula para transcrever os fatos e acontecimentos ocorridos a cada dia, compilando as narrativas de aprendizagem que vão compor o relatório final do estágio. Para Zabalza (2004), os diários constituem narrativas feitas por professores, tanto efetivos como em formação, em que anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em aula, tornando-se um bom instrumento de observação, reflexão, de ajuste de processos didáticos e de aperfeiçoamento profissional.

Nesse contexto de análise das narrativas, os estudos de Megid e Fiorentini (2011) relatam que,

as narrativas, no contexto das práticas educativas, são histórias de acontecimentos ou experiências que ocorrem num determinado tempo e lugar, sendo o professor – ou o estudante – o autor, o narrador e o protagonista principal da trama. Esse tempo pode referir-se ao passado, ao presente ou ao futuro, sendo relativo à vida estudantil ou

profissional ou, mesmo, a uma aula ou experiência de aprendizagem. O lugar diz respeito à escola, à universidade ou à sala de aula, a um grupo de estudo (p. 182).

Os estudos de Megid e Fiorentini (2011) foram balizadores para a interpretação e análise dos relatórios de estágio os quais registraram, além das abordagens temáticas de todas as áreas do conhecimento, as atividades matemáticas propostas e as narrativas dos acadêmicos participantes em relação aos resultados que observaram durante as aulas presenciais.

2 Prática Docente em Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

O estágio curricular supervisionado é regulamentado pelo Artigo 82 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) com redação dada pela Lei n. 11.778/2008 que dispõe sobre o estágio de estudantes. Com base nesses marcos legais, a Lei n. 11.778, em seu artigo 1º, informa a constituição do estágio supervisionado;

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de Ensino Médio, da educação especial e dos anos finais do Ensino Fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

O curso de licenciatura em Pedagogia pesquisado atende às normatizações da Resolução CNE/CP n.01/2006 em relação à carga horária total do curso, conforme previsto no artigo 7º e, especificamente, em relação aos estágios curriculares o inciso II afirma que deverão ser destinadas, 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição.

A realização do estágio supervisionado representa um momento de análise sobre os estudos teóricos do curso, e constitui uma etapa significativa no processo de aprendizagem e reflexão teórica em relação à prática docente, quando o acadêmico se insere em uma realidade educativa de forma sistemática. A partir desta perspectiva, o estágio é considerado como um componente curricular que traz os elementos da prática para serem objetos de reflexão e discussão propiciando o conhecimento da realidade, das dificuldades e facilidades manifestadas pelos estudantes.

Zabalza (2014) ressalta que os estágios supervisionados dos cursos em nível superior, realizados nas instituições de ensino públicas e privados, conseguiram estabelecer uma complexa e variada rede de relações e convênios interinstitucionais, entre a universidade e as instituições acolhedoras, que lhes permite gerar contextos de atividades práticas para seus estudantes.

Diante de tais premissas, optou-se em acompanhar e analisar as práticas educativas realizadas pelos acadêmicos participantes da pesquisa no desenvolvimento do Estágio Curricular: AIEJA vislumbrando a possibilidade de colher informações relevantes quanto ao planejamento, execução e registros do estágio supervisionado em relação aos conteúdos matemáticos.

O relatório de estágio consiste na sistematização das ações que comprovem a realização das atividades do estágio, bem como a descrição das etapas planejadas, as análises resultantes *da e sobre* a prática, a avaliação e reflexões sobre os resultados obtidos por meio de narrativas descritivas.

Nacarato (2013) considera que “o professor ao produzir a sua narrativa, reflete sobre a experiência vivida e, muitas vezes, já projeta práticas futuras, modificando aquelas vividas” (p. 28). Megid e Fiorentini (2011) destacam que “para construir narrativas do que vivenciamos, torna-se necessário detalhar os procedimentos, comentar e interpretar cada evento ou circunstância que o levou a chegar a uma resposta” (p. 183), e complementam ao afirmar que esse procedimento encaminha à produção de um determinado entendimento ou significado do que foi observado.

Deduz-se, então, que a realização da prática de docência sob a forma de projetos que culminam com a elaboração de narrativas descritivas e analíticas sobre a própria prática pode estimular, nos estagiários, o desenvolvimento de um olhar sensível e interpretativo às questões da realidade e uma postura investigativa desses espaços, possibilitando desvelar as dificuldades evidenciadas em sala de aula e, também, na escola, com ações que minimizem os conflitos, estimulem a cooperação e participação dos profissionais que ali se encontram (Pimenta & Lima, 2004).

Considerando a relevância e significado do estágio curricular para o professor em formação, recomenda-se atenção redobrada e percepção investigativa das situações cotidianas que emergem da sua prática docente assim, vislumbra-se um caminho necessário que precisa ser trilhado pelo próprio professor e pelas Instituições de Ensino Superior (IES) como formadores de professores.

A validade e o reconhecimento da pesquisa do professor – ou a pesquisa sobre a própria prática – nos parecem questões primordiais, e a concepção do professor como pesquisador necessita impactar a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, no sentido de que esse profissional se sinta produtor de saberes e transformador de sua prática, a partir de suas pesquisas (Oliveira, D’Ambrósio & Grando, 2015, p. 438).

A contextualização sobre a relevância dos estágios supervisionados na formação do professor iniciante deu-se a partir dos relatórios do Estágio Curricular: AIEJA de 25 acadêmicos participantes do curso de licenciatura em Pedagogia e das análises realizadas do referido documento.

3 Percorso Metodológico da Pesquisa

A seleção dos acadêmicos participantes, identificados pela sigla AP (Acadêmico Participante), acrescido de um numeral em ordem crescente, deu-se a partir da verificação da matrícula regular no curso de licenciatura em Pedagogia e dos critérios de seleção: estar regularmente matriculado na disciplina do estágio curricular obrigatório em AIEJA (6º semestre) e ter cursado, no mínimo, duas disciplinas de formação específica em matemática da matriz curricular. A partir destes critérios foram selecionados 27 participantes, no entanto, houve a participação efetiva de 25 acadêmicos concordaram em participar e que atendiam aos critérios estabelecidos.

A partir dessa composição, os acadêmicos estagiários foram alocados em instituições públicas e privadas de acordo com as regiões e localidades das suas residências, pertencentes aos municípios próximos à Universidade. A alocação dos acadêmicos estagiários em relação ao

ano, seleção de turma e modalidade de ensino para realização da prática docente é uma prerrogativa da escola acolhedora que encaminha os estagiários de acordo com a disponibilidade e receptividade dos professores titulares das turmas. Desta forma, os 25 acadêmicos foram alocados em diferentes escolas, ano e modalidades, compreendendo: 11 acadêmicos realizaram a prática docente com estudantes do 1º, 2º e 3º ano; 03 acadêmicos com turmas do 4º ano e 02 acadêmicos com turma multiseriada de 3º e 4º, totalizando 16 acadêmicos com turmas do EF, enquanto 09 acadêmicos realizaram a prática de estágio com estudantes da EJA.

O relatório do estágio, etapa obrigatória do curso de licenciatura em Pedagogia pesquisado, estrutura-se a partir de um *template* que encaminha a organização do referido documento e contempla a descrição dos seguintes itens: caracterizações da escola e da turma de estágio, narrativas das observações da turma, planejamento do plano de docência com os planos de aula - objetivos, conteúdos, metodologia, recursos, avaliação, assim como o aporte teórico de cada conteúdo ministrado. De posse destes relatórios, iniciou-se a análise das narrativas para identificar as percepções dos acadêmicos estagiários quanto ao desenvolvimento das temáticas selecionados no projeto de docência e planos de aula, as manifestações e aprendizagens dos estudantes, resultados percebidos e registrados nas narrativas descritivas e nas considerações finais sobre a prática docente.

Portanto, a leitura e análise dos relatórios do estágio supervisionado, além de analisar como o acadêmico estagiário percebeu o seu estágio teve a intencionalidade de verificar as atividades planejadas por eles e analisar a contextualização do planejamento entre as áreas do conhecimento, numa abordagem interdisciplinar de docência no Estágio Curricular de AIEJA. Fez-se a leitura dos relatórios de estágio na íntegra privilegiando, mas não exclusivamente, as atividades matemáticas planejadas, a execução das mesmas e as narrativas descritivas analíticas dos resultados dessas atividades, na percepção dos acadêmicos participantes da pesquisa. A utilização da escrita descritiva das práticas de estágio trouxe informações importantes na medida em que os acadêmicos puderam refletir a respeito dos processos vivenciados no desenvolvimento das atividades, principalmente em relação às operações matemáticas propostas.

4 Análise dos Relatórios de Estágio e as Narrativas dos Acadêmicos Participantes

A análise dos relatórios do estágio curricular foi realizada pela pesquisadora mediante a leitura criteriosa de todo o documento, observando os aspectos significativos em relação ao objetivo desta etapa da pesquisa, com registro dos itens elencados, previamente, no roteiro de análise e constatações.

Percebeu-se que o número expressivo de acadêmicos nos 1º, 2º e 3º anos do EF direcionam o planejamento do projeto de docência, normalmente, à contação de histórias voltadas para os temas e conteúdos curriculares que foram designados pelas professoras titulares das turmas. Neste contexto, há certo direcionamento das ações pedagógicas do estagiário, visto que a inserção dele na rotina de sala de aula e no planejamento do professor titular pode ser interpretada, por alguns titulares, como uma ruptura na sequência planejada.

Constatou-se que grande parte dos acadêmicos elaborou o projeto de docência a partir de temas que contextualizam as datas comemorativas daquele período e/ou conteúdos pertinentes à etapa da escolaridade, tais como: páscoa, semana farroupilha, conhecendo o município, bairro, animais etc. A partir desta escolha foram planejadas atividades sobre os conteúdos, abrangendo a Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física como componentes curriculares que os estudantes da turma precisam se

apropriar naquele período do semestre. Neste contexto, a promoção de atividades diversificadas que envolvem a pesquisa e elaboração de hipótese, o uso de materiais manipulativos, jogos e brincadeiras, contação de histórias e elaboração de artefatos didáticos foram amplamente utilizadas.

Importante registrar que, na maioria das situações, a temática a ser trabalhada no estágio reflete o planejamento anterior do professor titular, no entanto, foi concedida relativa autonomia ao estagiário para organizar o desenvolvimento das ações em relação ao tema proposto. Constatou-se que os projetos de docência, principalmente nos 1º anos do EF, foram desencadeados a partir da contação de histórias relacionadas com os conteúdos que deveriam ser ministrados, numa perspectiva de contextualizar o enredo da história com os conteúdos das áreas do conhecimento designadas para cada série/ano.

Nestes planejamentos percebe-se uma forte relação do acadêmico estagiário com a motivação dos estudantes para a aprendizagem, selecionando atividades matemáticas que promovessem as relações entre os sujeitos e ações integradas com a realidade na qual estão inseridos, numa dimensão coletiva e colaborativa. A narrativa do AP12 exemplifica as discussões, questionamentos e elaboração de hipóteses necessárias no ensino da matemática com o objetivo de encontrar soluções.

Foi levado em um cartaz a receita de suco natural de abacaxi, então trabalhamos o formato que ela é organizada e também as quantidades, introduzindo dobro e triplo [...] quando os próprios alunos tiveram que descobrir o que precisam fazer para que a turma toda pudesse experimentar o suco já que na receita original rendia apenas dez copos.

Esta narrativa evidencia que o estagiário proporcionou momentos de reflexão, elaboração de hipóteses e discussões coletivas para encontrar as soluções possíveis com base no raciocínio lógico matemático autônomo. Nesta direção é importante refletir sobre a autonomia intelectual do estudante, onde é possibilitada uma situação de liberdade para pensar, refletir, agir, decidir, enfim, ter independência sobre seus atos, sem a interferência externa. Carvalho (2018), ao discutir o grau de liberdade intelectual dado aos estudantes em sala de aula argumenta que cabe ao professor “criar condições em sala de aula para os alunos poderem participar sem medo de errar, isto é dar liberdade intelectual para os alunos” (p. 767). A argumentação do autor encontra sintonia na narrativa do AP5.

Na área da matemática, trabalhamos bastante com formas geométricas, as quatro operações matemáticas (como reforço, que foi solicitado pela titular da turma), medidas de comprimento e gráficos. Muitos alunos não se interessam pela matemática, então para que se tornasse algo atrativo e prazeroso de aprender, levei para os alunos o TANGRAM [...]. Para cada grupo de alunos entreguei um envelope com as peças de tangram [...] e depois de explorar as peças lancei desafios para eles. Todos ficaram muito empolgados para montar (AP5).

A utilização de materiais manipulativos deve ser proposta pelo professor no sentido de criar expectativas e dar liberdade para elaborar hipóteses e encontrar soluções, no entanto, o professor precisa compreender e dominar os conceitos matemáticos para interagir com os alunos estimulando novas reflexões e descobertas. Grando (2013) defende que a seleção de materiais manipulativos pelo professor prescinde de um entendimento quanto “às limitações e possibilidades de cada tipo de material, inclusive sem a pretensão de acreditar que o seu uso seja suficiente para a compreensão, pelo aluno, de um determinado conceito” (p. 4).

A partir dos recortes das narrativas dos participantes da pesquisa, destacamos que em algumas narrativas dos acadêmicos não há registro se houve a compreensão dos conceitos pelos estudantes ao utilizar os materiais manipulativos, evidenciando apenas a satisfação destes em utilizar tais materiais. Assim, a utilização de materiais manipulativos apenas como atividade lúdica sem a correlação com os conceitos matemáticos implícitos no seu manuseio, merece atenção redobrada na formação de professores.

Foi possível, perceber nas narrativas descritivas, a utilização quase que unânime de jogos matemáticos principalmente o bingo e dominó nas operações de adição e multiplicação, predominantemente. Os jogos são propostos a partir de objetivos diversos, notadamente na aquisição e fixação de conceitos e na compreensão de conceitos matemáticos abstratos. Neste entendimento o uso de jogos e materiais manipulativos pode mobilizar o estudante a estabelecer relações, observar regularidades, elaborar hipóteses, testar alternativas e soluções para encontrar os resultados. Assim, pode-se inferir que, na interação em sala de aula, o componente lúdico que o jogo proporciona propicia um ensino voltado para a afetividade o que potencializa as aprendizagens significativas por meio de experiências individuais e coletivas e a socialização de descobertas na elaboração de novos conhecimentos. Neste sentido a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) registra que a aprendizagem matemática dos estudantes nos anos iniciais do EF deve:

[] ter o compromisso com o desenvolvimento do letramento matemático definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. É também o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer os conhecimentos matemáticos fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo e perceber o caráter do jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (Brasil, 2017, p. 266).

As narrativas evidenciam que houve a preocupação em criar, adaptar e utilizar materiais manipulativos e jogos matemáticos associados, frequentemente, a atividade lúdica, que acaba sendo atrativa para o estudante, com a interação coletiva na elaboração e socialização de resultados. A narrativa da AP24 traduz esta compreensão:

No decorrer da prática ficou claro que os jogos são um recurso pedagógico eficaz se forem bem articulados e planejados pelo professor [...] eles podem contribuir para a construção do conhecimento matemático do aluno [...] no processo de alfabetização matemática, daí [...] fica claro a importância de se trabalhar a disciplina de matemática nos anos iniciais, com o auxílio do lúdico [...] colocando em prática durante as aulas e reconhecer o quanto o lúdico, os jogos podem enriquecer ainda mais as suas aulas, e em especial as aulas de matemática.

No entanto, esta constatação não exclui a possibilidade de utilização dos jogos e materiais manipulativos somente na perspectiva de valer-se dos mesmos para estimular a interação lúdica entre os estudantes, sem o devido cuidado com as aprendizagens matemáticas que tais interações podem proporcionar. Neste sentido Kaiber e Groenwald (*apud* Groenwald e Mancera, 2023), ressaltam: “é importante que, ao se utilizar de recursos didáticos, estejam definidos os objetivos e como utilizá-los integrados a uma metodologia, estabelecendo quando é possível que os estudantes deixem de utilizar o recurso e passem a utilizar os conceitos de forma generalizada” (p.27).

Para o planejamento do projeto de docência nos anos iniciais os acadêmicos participantes consideraram que, normalmente, parte-se de uma temática central que possibilita articular as diferentes áreas do saber. Neste sentido, o desenvolvimento da temática articuladora dos saberes foi previamente acordado com a professora titular. Repetidamente observou-se, nas narrativas dos acadêmicos, que a contação de histórias infantis foi a temática central mais utilizada para articular os conteúdos e áreas do conhecimento privilegiando, em algumas situações, a leitura e escrita da língua materna.

Neste processo os professores organizam o planejamento das atividades contextualizando os diversos conteúdos que precisam ser trabalhados, considerando o tema central e o contexto da história infantil. Esta associação de conteúdos curriculares e temas promotores dessas conexões são extremamente profícuos, se contextualizados interdisciplinarmente. Em algumas situações ocorre o entendimento equivocado de interdisciplinaridade ao propor tais ações.

Para Fazenda (2011), a interdisciplinaridade tem suas raízes na interação, que vai além da cooperação, pois abrange as metodologias, os procedimentos e a organização das disciplinas num mesmo contexto. No entendimento da autora, a interdisciplinaridade não se ensina e depende do engajamento pessoal de cada professor e de uma atitude interdisciplinar que resulta do conhecimento de novos métodos, novas técnicas e procedimentos que possibilite avançar na construção de uma prática docente contextualizada.

Constatou-se que grande parte dos relatórios contemplam atividades matemáticas associadas às demais áreas do conhecimento, com exceção de duas acadêmicas que realizaram a prática com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental e que receberam a orientação da professora titular de que deveriam trabalhar somente com atividades de alfabetização na língua materna. Este entendimento é discutido por Luvison e Grando (2018) quando argumentam sobre a complementaridade da língua materna e a linguagem matemática.

De certa forma, a matemática, a partir de suas características e estilos da língua, deveria realizar ações fecundas em torno da especificidade de sua linguagem, demonstrando que, do mesmo modo que a língua materna possui suas marcas, a linguagem matemática também possui suas próprias configurações, e ambas não podem estar dissociadas; por isso, há necessidade de um trabalho que envolva a relação do leitor (aluno) com o texto matemático (p. 31).

A dissociação entre as áreas do conhecimento, presente nas concepções sobre a língua materna e a linguagem matemática, também se manifesta nas demais áreas do conhecimento como na alfabetização científica, por exemplo. Esta perspectiva de uma organização curricular compartimentada traduz uma concepção de educação tecnicista, racionalista e técnica desvinculada de uma proposta interdisciplinar de docência.

Evidências destas práticas foram narradas pelos acadêmicos quando realizaram as observações nas turmas, mesmo que em menor número, mas ainda persistem. A partir desta constatação, verificou-se que justamente nas turmas onde foi observada a dicotomia entre as áreas do conhecimento, houve a indicação da professora titular para que intensificassem a realização de cálculos matemáticos, principalmente de adição, subtração e multiplicação, utilizando a repetição das “continhas” até que os estudantes aprendessem a realizá-las.

Guérios (2015) ao apresentar resultados dos seus estudos sobre as percepções dos professores que recebem os acadêmicos estagiários nos diz que na concepção de alguns professores titulares, o acadêmico das licenciaturas aprende no estágio e no exercício da prática

a ser professor e, por isso, supervisioná-lo é ajudá-lo a acertar compartilhando experiências e auxiliando no desenvolvimento das atividades. Para outros, o estagiário aprenderá a parte prática de *dar aula* através da observação da rotina de sala de aula do professor titular, bem como o seu planejamento e a forma como desenvolve os conteúdos curriculares e resolve as dificuldades do dia a dia. Há também, os que disponibilizam a sala de aula para os estagiários observarem a sua rotina e possibilitam a inserção do estagiário, desde que mantenham o planejamento e a metodologia do professor titular. Justificam que os estudantes estão acostumados com a sua rotina e entendem que assim deve ser para não confundir o aluno com seu modo de aprender.

Entretanto, outras narrativas dos estagiários apresentam formas diferenciadas de abordagem dos conteúdos matemáticos com a utilização de poesia, por exemplo, como tema desencadeador do projeto de docência. A AP5 utilizou no projeto de docência a contação de histórias a partir do livro infantil: *Quem diria... Matemática virou poesia!* do autor Jairo Luiz de Souza, lançado em 2005, patrocinado pela Lei de Incentivo à Cultura da Prefeitura Municipal de Canoas/RS. As atividades de todos os conteúdos curriculares das áreas de conhecimento foram planejadas com base no contexto do livro que integra poesia e matemática. Em sua análise da prática de docência a acadêmica reconhece que as atividades matemáticas desencadeiam medo e ansiedade nos alunos.

Para muitos alunos a Matemática é motivo de medo e receio e é vista por muitos como a vilã das disciplinas. Mas quando o professor usa da imaginação, da brincadeira, da criatividade e da manipulação de materiais que possibilitem a discussão e formas de articular os conceitos matemáticos do abstrato para o concreto, seus alunos aprenderão de forma dinâmica, lúdica e prazerosa o conteúdo proposto (AP5).

Machado (2017), ao analisar as dificuldades com o ensino da Matemática, argumenta que essas dificuldades podem estar relacionadas com certas características intrínsecas da própria matemática, ou seja, “por ser um tema que envolve constantemente o recurso à abstrações, ela exigiria de seus aprendizes e praticantes algumas aptidões peculiares, inatas”. Complementa ao registrar que para “outros a origem do problema é de natureza didática e está associada a metodologias arcaicas, hoje inadequadas” (p.38). Para o autor, a associação dessas dificuldades e a consequente falta de entusiasmo dos estudantes com a matemática dificulta a compreensão dos significados e aplicações práticas e cotidianas da matemática. Há necessidade de despertar o encantamento pela matemática e perceber a sua importância como linguagem das ciências e, para isso, o autor entende que a poesia pode ser utilizada. “Um poema nunca se deixa traduzir em termos de utilidade prática: ele nos faz sentir, compreender, instaura novos sentidos, dá vida a contextos ficcionais” (Machado, 2017, p.39).

Outra narrativa também exemplifica que a seleção de história infantil com temática diferente pode ser um meio de desconstruir conflitos e ansiedades em relação à Matemática. A AP17 usou a história infantil: *Monstromática* (Scieszka, 2004) como tema desencadeador das atividades do projeto de docência, contemplando todas as áreas do conhecimento associando-as às ações matemáticas. O projeto iniciou com a pergunta do livro: Crianças, vocês sabiam que quase tudo pode ser encarado como um problema de matemática? A partir dos questionamentos do livro os estudantes foram estimulados a elaborar hipóteses, discutir possibilidades e soluções, fazer inventários das situações em que a matemática está envolvida etc. Esse repertório de informações, dúvidas e registros possibilitaram a elaboração das atividades da prática docente articulando-as com os conteúdos das demais áreas do conhecimento designados para aquele período.

Essa narrativa traduz claramente o que Machado (2017) denomina de encantamento pela matemática, quando estimula a construção de conhecimentos em todas as áreas através dos aspectos misteriosos, questões complexas da vida cotidiana e narrativas fabulosas e bem arquitetadas desmistificando as operações com números e as técnicas de fazer contas.

Na análise dos relatórios de estágio constatou-se que houve a adesão significativa pela prática do estágio curricular na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, provavelmente, porque essa modalidade ocorre no turno da noite e, muitos acadêmicos assumem outras profissões em turno integral ou já atuam como professores, principalmente aqueles com formação em curso de Magistério /Ensino Médio, e dispõem somente deste turno para realizar a sua prática de estágio.

Para melhor compreender o contexto das práticas curriculares da EJA, faz-se necessário, primeiramente, abordar as orientações legais em relação a esta modalidade de ensino. A LDBEN n. 9.394/96 determina no artigo 37 - com nova redação dada pela Lei n. 13.632 de 2018.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

Neste contexto de reflexão sobre continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio e aprendizagem ao longo da vida, registra-se os questionamentos de Lima e Costa (2014) no sentido de contextualizar algumas preocupações com esta modalidade de ensino: Com que saberes e conhecimentos o pedagogo desenvolve seu trabalho nas salas de EJA? Quais as bases que sustentam a ação dos estagiários no decorrer das suas práticas?

Entende-se que para atender a esses questionamentos há necessidade de incorporar na formação do pedagogo, componentes curriculares que discutam os saberes das experiências de vida trazidos pelos estudantes e as demandas profissionais e pessoais que impulsionam a permanência nas salas de aula do estudante da EJA. Aliada à discussão acerca das representações que esses alunos manifestam, “faz-se necessário também a reflexão que toma como objeto as formas como o adulto aprende, denominada de andragogia” (Lima & Costa, 2014, p. 58).

A grande preocupação quanto a atuação do pedagogo na EJA reside na formação dos professores quanto ao entendimento das reais necessidades, expectativas e demandas que o jovem e o adulto manifestam em relação à aprendizagem. Nesse sentido, é fundamental o desenvolvimento de competências e habilidades, no percurso da formação do professor, para compreender e promover ações que aproximem a prática de docência com as experiências de vida dos estudantes e as suas motivações para a aprendizagem.

Portanto, para exercer a prática docente nesta modalidade de ensino o acadêmico necessita apropriar-se do contexto da sala de aula, conhecer seus alunos, investigar as expectativas e os saberes já elaborados, para não correr o risco de propor atividades infantilizadas. A proposição de atividades para os estudantes da EJA precisa ser contextualizada e envolver problematizações e desvelamento da realidade na perspectiva de ampliação da visão e da leitura do mundo desses estudantes.

As narrativas dos acadêmicos em relação ao estágio curricular nas turmas da EJA evidenciam que durante o período das observações os professores titulares organizavam a dinâmica da sala de aula, privilegiando as atividades de português e matemática.

Na narrativa do estágio curricular da AP18, realizado com uma turma de alfabetização e pós-alfabetização, os registros evidenciam que o planejamento da professora titular contempla diariamente atividades de matemática e português. Foi registrado também pela AP que a professora realizou atividades de cálculo, “continhas” de adição, subtração e multiplicação como atividades rotineiras e repetitivas, o que ficou evidente na sua fala quando orientou a aluna para os “cuidados” que deveria ter ao planejar a sua futura atuação na turma.

A ressalva que a professora fez é que tivesse diariamente conteúdos voltados a português e matemática, pois se passasse muito tempo sem serem retomados os alunos esquecem, ela relata que eles têm dificuldades em relembrar quando passa muito tempo sem ter uma retomada de conteúdo (AP18).

Os resultados das observações narram, com raras exceções, que a rotina de sala de aula segue uma proposta de ensino tradicional assentada em atividades repetitivas e de memorização e em grande quantidade, o que mantém os estudantes sempre ocupados. Registram também que há envolvimento afetivo e de respeito entre eles e com as professoras. Por sua vez, as titulares manifestam, constantemente, expressões de incentivo e elogios aos alunos pelas atividades realizadas, estabelecendo um vínculo afetivo significativo.

Os projetos de docência dos acadêmicos nas turmas da EJA foram organizados por temas, à semelhança dos projetos já descritos para as turmas dos anos iniciais, que se articulam com as demais áreas do conhecimento. Nos relatórios de algumas turmas da EJA não há evidências do direcionamento por parte da professora titular ou da escola para a temática central, possibilitando que os estagiários tivessem a oportunidade de explorar com maior liberdade os interesses e expectativas dos estudantes.

Assim, emergiram temáticas importantes e significativas para a vida pessoal e profissional, originadas a partir das expectativas e necessidades dos estudantes, como demonstram alguns exemplos: INSS: quais os impactos das mudanças na nossa turma? Eu protagonista: escrevendo a minha história; Empregabilidade: os vários aspectos do mundo do trabalho; Eu no mundo da leitura e da escrita, dentre outros.

A escolha desses temas possibilitou que os estudantes da EJA vivenciassem situações diferenciadas em sala de aula, principalmente em relação aos conhecimentos construídos nestas interações cotidianas e o impacto dessas informações sobre as atitudes e comportamentos na vida pessoal, familiar e profissional.

O estagiário de EJA tem diante de si uma realidade educacional a descobrir, a problematizar, a intervir. Daí ser necessário avaliar para planejar dentro das especificidades inerentes ao compromisso com a aprendizagem dos alunos e a democratização do saber (Lima & Costa, 2014, p. 64).

As narrativas sobre as atividades matemáticas realizadas ressaltam a necessidade de propor ações, quase que individualizadas, para cada estudante devido ao nível de alfabetização e de compreensão manifestos conforme relato da AP18.

Ao longo de todo trabalho voltado para matemática os alunos possuíam grandes dificuldades de compreensão e interpretação do que estava sendo realizado, necessitavam de um acompanhamento individual para cada atividade proposta, principalmente quando eram lançados os desafios matemáticos (AP18).

Analisando o contexto geral dos estágios curriculares com os estudantes da EJA percebe-se, nas narrativas dos acadêmicos, que os estudantes apresentam dificuldades de abstrair os conceitos, por esta razão foram utilizados desafios matemáticos, jogos e simulações de vivências do cotidiano, como por exemplo: o estudo da lista de compras semanal do supermercado com quantidades e valores e o impacto deste custo no salário mensal de cada um ou do grupo familiar.

De acordo com Justo *et al.*, (2015) “no contexto escolar, os estudantes devem resolver problemas não para aplicar matemática, mas para *aprender matemática*, descobrir, criar, debater, valer-se de diferentes estratégias e registros, explicar o caminho percorrido” (p.131). No contexto de sala de aula desta modalidade de ensino, esse entendimento assume novas proporções, pois possibilita a socialização dos caminhos e descobertas realizadas pelos estudantes estimulando a autonomia no desenvolvimento de habilidades e estratégias próprias para a solução dos problemas cotidianos.

Seguindo o raciocínio da autora, que relata ser imprescindível que o professor detenha o conhecimento do conteúdo, pois o desconhecimento afeta o que ensina e como ensina, corrobora com a narrativa do acadêmico AP20. Descreve que durante a observação da turma da EJA, percebeu que as atividades matemáticas que são propostas pela professora titular e estão relacionadas com as vivências e necessidades do dia a dia tornam-se significativas para o aluno, facilitando a compreensão dos conceitos e a realização de cálculos por meio de problematizações e questionamentos que situam o estudante na atividade.

A educadora pediu que os alunos fizessem uma lista média dos seus gastos mensais: Quanto gastam com o rancho? Luz? Água? Aluguel? Telefone? Roupas? E diversão? [...] os alunos em duplas receberam contas de água, telefone, luz, um kit com preços dos produtos da cesta básica [...] cada dupla terá que fazer o cálculo do “seu” gasto mensal, ver com quais dos tópicos gastam mais e depois apresentar ao grupo. A professora registrou no quadro os valores de cada dupla e fez questionamentos sobre os resultados [...].

Outro projeto de docência que despertou a curiosidade e intensa participação foi sobre a temática Empregabilidade. O projeto foi desenvolvido a partir de leituras e pesquisas em jornais, revistas e documentários sobre o tema, principalmente quanto às principais profissões e mercado de trabalho. A partir destas atividades, o acadêmico estagiário propôs a elaboração de gráficos com a finalidade de desenvolver habilidades de pesquisa envolvendo variáveis categóricas, organização dos dados coletados utilizando listas, tabelas simples ou de dupla entrada e representá-los em gráficos de colunas simples, com e sem uso de tecnologias digitais.

O gráfico das profissões foi uma das primeiras atividades a serem produzidas. A partir de informações levantadas sobre a empregabilidade e o que sabiam sobre o mercado de trabalho. Foi um tanto desafiadora, pois a maioria nunca tinha produzido um gráfico, porém, depois das orientações e explicações sobre o que é e como elaborar e dos modelos de gráficos apresentados pela professora os alunos iniciaram o trabalho. O gráfico de barras foi produzido coletivamente no quadro (AP23).

As narrativas dos acadêmicos sobre o estágio curricular realizado na EJA, e descritas até este momento, evidenciam que houve a preocupação em organizar um projeto de docência que articulasse teoria e prática na compreensão das demandas dos estudantes desta modalidade de ensino e que fossem motivadoras de novas aprendizagens. No entanto, há narrativas em que

as atividades propostas pelos acadêmicos demonstram certa aproximação com os projetos de docência planejados para as crianças dos AIEF.

Pinto (2010) registra que “a concepção ingênua do processo de educação de adultos deriva do que se pode chamar de uma ‘visão regressiva’ que considera o adulto analfabeto como uma criança que cessou de desenvolver-se culturalmente” (p. 90). Decorre desse conceito, normalmente, a transferência dos processos de alfabetização e letramento de crianças para as práticas de alfabetização de jovens e adultos. Assim, faz-se necessário um planejamento cuidadoso que exige a retomada de conceitos acerca da aprendizagem do estudante adulto e um planejamento reflexivo e criterioso para não infantilizar as atividades registradas no projeto de docência. Essa conscientização é fundamental, proporcionando condições para que o acadêmico evidencie na sua prática, conforme relata o AP2.

[...] a realidade daquela turma não era de crianças e sim de jovens e adultos que por diversos motivos a escolarização na idade certa foi negada a eles. Gosto de pensar que todos ali exerceram e exercem um importantíssimo papel dentro da sociedade e que essa mesma sociedade de certa forma tornou a vida deles muito difícil, [...] viver numa sociedade letrada e codificada sem dominar esses códigos, sem dominar essa leitura de mundo é muito difícil e por vezes até se torna um tanto cruel.

Registra-se que os relatórios do estágio curricular obrigatório dos acadêmicos participantes, constituem-se como documentos oficiais de encerramento do curso de Pedagogia pesquisado e foram analisados com o objetivo de investigar como se expressam os conhecimentos matemáticos nas atividades planejadas e executadas no estágio obrigatório nos AIEF e/ou EJA.

5 Algumas Considerações Finais

Identificamos que nos relatórios, parcialmente analisados para este artigo, que os projetos de docência elaborados e desenvolvidos com estudantes dos anos iniciais do EF foram a partir da contação de histórias infantis, preferencialmente, contextualizando com unidades temáticas de todas as áreas do conhecimento que precisariam trabalhar no período do estágio.

Na EJA, modalidade em que também ocorreram práticas de docência, os planejamentos foram diversificados buscando contemplar os temas de interesse dos jovens e adultos, envolvendo temáticas atuais como empregabilidade, carreira profissional, aposentadoria, dentre outros. Em função desta percepção, alguns questionamentos nos inquietam: podemos elaborar projetos de docência a partir dessa mesma lógica de investigação dos interesses dos estudantes dos anos iniciais? Qual o entendimento que os acadêmicos em formação possuem sobre esta forma de planejar? Sabemos que este não é o foco deste relato, mas constatamos que existe, talvez, uma lacuna na formação dos acadêmicos. Os resultados da pesquisa realizada na tese, desencadeou a continuidade da pesquisa no curso de licenciatura em Pedagogia pesquisado, ampliando a abrangência para além da modalidade presencial, contemplando os acadêmicos da Educação à Distância (EaD), iniciada em 2021.

As narrativas descritivas, na sua maioria, evidenciam que os acadêmicos não encontraram dificuldades para desenvolver os conteúdos de matemática, com exceção de situações, descritas anteriormente, em que as professoras titulares determinam as atividades de matemática a serem realizadas. Não constatamos excessivas preocupações dos APs em desenvolver os conteúdos matemáticos, pois quando foi necessário trabalhar algum conteúdo que não detinham o conhecimento aprofundado, relataram que foram pesquisar e estudar para ter segurança no momento de desenvolvê-los.

Percebemos, ao analisar os projetos de docência, descritos nos relatórios de estágio, que os acadêmicos tiveram o mesmo cuidado e atenção no planejamento das atividades de todas as áreas do conhecimento sem distinção ou privilégio de uma área sobre a outra. Nesse sentido, foi possível identificar que um número significativo de acadêmicos evidenciou no planejamento e na prática do estágio obrigatório os conhecimentos matemáticos adquiridos nas disciplinas específicas, articulando-os com as demais áreas do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar de docência.

Em síntese e retomando alguns aspectos das narrativas dos estágios em EJA, elencamos algumas reflexões que podem sinalizar ações para o pedagogo que escolhe essa modalidade para a prática docente: analisar os dados históricos em relação à educação de jovens e adultos no país para situar-se e compreender a realidade dos seus estudantes; planejar atividades que tenham significado conceitual, prático e respondam aos anseios e necessidades cotidianas dos estudantes e, compreender, acima de tudo, que a dinâmica e funcionamento da sala de aula da EJA apresenta situações peculiares. Por fim, é fundamental que no percurso da formação o acadêmico compreenda que o estágio na EJA é um componente curricular e, como tal, prescinde de compromisso com a formação pautada numa postura investigativa e reflexiva sobre as necessidades destes estudantes.

Referências

Brasil. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. DF.

Brasil. *Resolução CNE/CP n. 01, de 15 de maio de 2006*. (2006). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura. Brasília. DF.

Brasil. *Lei n. 11.778 de 25 de setembro de 2008*. (2008). Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília. DF.

Brasil. *Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018*. (2018). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília. DF.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017*. (2017). Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília. DF.

Carvalho, A.M.P. de. (2018). Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino por Investigação. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC)*, 18(3), 765–794.

Fazenda, I. C. A. (2011). *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. (6 ed.). São Paulo: Edições Loyola.

Grando, R. C. (2013). Recursos Didáticos na Educação Matemática. In: *Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática*.

Guérios, E. (2015). Influências de Decorrências da Diferentes Concepções de Supervisão na Prática do Estágio Supervisionado em Matemática. In: Lopes, C. E. & Traldi, A. & Ferreira, A.



C. O. (Org.) *Estágio na Formação Inicial do Professor que Ensina Matemática*. (pp 147-172). Campinas, SP: Mercado de Letras.

Groenwald, C. L. O. & Mancera, E. (2023). Números Naturais e suas Operações – possibilidades didáticas com o uso de materiais concretos para os anos iniciais do Ensino Fundamental. In: Olgin, C. de A. & Fernandes, M. T. & Homa, A. I. R. (Org.). *Construindo Saberes – Práticas Pedagógicas para Ciências e Matemática*. (1. ed., pp 21-58). São Paulo: Livraria da Física.

Justo, J. C. R. *et al.* (2015). Que Conta eu Faço, Professor? - ensinar e aprender a resolver problemas Matemáticos. In: Kaiber, C. (Org.). *Práticas Escolares no Ensino de Ciências e Matemática*. (pp. 129-164). Canoas: Ed. ULBRA.

Lima, M. S. L. & Costa, E. A. S. (2014). A Formação do Professor para o Trabalho em Educação de Jovens e Adultos: lições do estágio curricular supervisionado. In: Almeida, M. I. de. & Pimenta, S. G. (Org.). *Estágios Supervisionados na Formação Docente*. (pp. 41-68). São Paulo: Cortez.

Luvison, C. da C. & Grando, R. C. (2018). *Leitura e Escrita das Aulas de Matemática: Jogos e gêneros textuais*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Machado, N. J. (2017). Formação do Professor de Matemática: currículos, disciplinas, competências, ideias fundamentais. In: Carvalho, A. M. P. *Formação Continuada de Professores: uma releitura das áreas de conteúdo*. (2. ed., pp. 37-68). São Paulo: Cengage.

Megid, M. A. B. A. & Fiorentini, D. (2011). *Formação Docente a partir de Narrativas de Aprendizagem*. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/70619600.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

Nacarato, A. M. (2013). O Grupo como Espaço para Aprendizagem Docente e Compartilhamento de Práticas de Ensino de Matemática. In: Nacarato, A. M. (Org.) *Práticas Docentes em Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. (1. ed., pp. 23-38). Curitiba: Appris.

Oliveira, A.T.D.C. de. & D´ambrósio, B. S. & Grando, R. C. (2015). A Pesquisa em Práticas Escolares em Educação Matemática: reflexões e desafios. *Educação Matemática e Pesquisa*. (17/3), 425-440.

Pimenta, S. G. & Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.

Scieszka, Jon. (2004). *Monstromática*. Editora Companhia das Letrinhas. Tradução: Iole de Freitas Druck.

Vieira Pinto, A. (2010). *Sete Lições sobre Educação de Adultos*. (16. ed.). São Paulo: Cortez.

Zabalza, M. A. (2004). *Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, A. (2014). *O Estágio e as Práticas em Contextos Profissionais na Formação Universitária*. (1.ed.) São Paulo: Cortez.