

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS ATRAVÉS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

AN EXPERIENCE REPORT ON TEACHER'S TRAINING FOR SCIENCE TEACHING THROUGHT PEDAGOGICAL PRACTICE

CAMILA GUEDES ALVES
INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ
camila.guedes308@gmail.com

DARLEY CALDERARO LEAL MATOS
INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ
darley.matos@ifap.edu.br

JHENIFE LORANA SOUSA POMBO
INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ
jhenifelorana2018@gmail.com

TAYANE DO CARMO PINTO
INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ
taynedocarmopinto@gmail.com

Resumo: A prática pedagógica é um componente curricular fundamental no processo de formação do licenciado em Ciências Biológicas, pois possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a atuação profissional do futuro educador. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo: descrever e refletir uma experiência vivida de uma prática, no ensino de Ciências, em duas turmas do sexto ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública estadual de Laranjal do Jari, Amapá. A vivência ocorreu separadamente nas turmas, e foi realizada em duas etapas. Na primeira, foram realizadas observações sistemáticas com o auxílio de uma ficha de acompanhamento para o registro de informações pedagógicas dos métodos utilizados, organização e relação professor-aluno. Na segunda, houve a regência em sala de aula e foi elaborada uma cruzadinha com palavras relacionadas aos temas abordados pelo professor, com a finalidade de incitar a participação e aprendizado por meio da ludicidade. O uso da cruzadinha serviu como facilitador na aprendizagem dos conteúdos durante a regência. Contudo, houve diferenças de retorno ao método utilizado entre as turmas, o que nos fez compreender a necessidade de realizar diagnóstico sobre o perfil e dificuldades das turmas para elaborar estratégias com métodos adequados em sala de aula.

Palavras-chave: Componente curricular. Observação. Lúdico. Regência em sala de aula.

Abstract: *Pedagogical practice is a fundamental curricular component in the process of training licentiatees in Biological Sciences because it enables the development of skills and competencies necessary for the professional performance of future educators. In this sense, this article aims to describe and reflect on an experience of a practice within the subject of Sciences in two sixth-grade classes at a public state school in Laranjal do Jari, Amapá. The practice occurred separately in the two classes and was conducted in two stages. In the first stage, systematic observations were made with the help of a monitoring form to record pedagogical information about the methods used, organization and teacher-student relationships. In the second, the class was presented by the undergraduate and a crossword puzzle was created with words*

related to the topics addressed by the teacher with the purpose of encouraging participation and learning through ludic methods. The use of the crossword puzzle served as a facilitator in the learning of the content during the class. However, There were diverse types of feedback in the two groups of children regarding the method used, driving our attention to the need to conduct a diagnosis of the profile and difficulties of each group to develop strategies with appropriate methods in the classroom.

Keywords: Curricular component. Observation. Ludic activities. Classroom management.

1 INTRODUÇÃO

É notória a importância da atuação do professor no processo educacional, mediante sua perspectiva obtida em sala de aula e abordagens de ensino adotadas. Nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, a prática pedagógica proporciona o primeiro contato com a vivência escolar e contribui para o acúmulo de experiências e a reflexão do futuro educador sobre o campo de atuação que deseja seguir (PINTO, 2010).

Ensinar Ciências se tornou um desafio para os professores, pois, devido à sua interdisciplinaridade e complexidade, é vista por muitos alunos como uma disciplina entediante e sem importância para suas vidas e pouco relacionada ao seu cotidiano. Libâneo (1993) enfatiza que o ensino descontextualizado e incoerente com a realidade do aluno provocará sua consequente desmotivação. Dessa forma, é necessário que o professor saiba articular conteúdos sobre Ciências com os acontecimentos vivenciados pelos discentes, ressaltando sua importância em diferentes situações, comportamentos e fenômenos.

Cabe ao professor, mediar o chamado “saber elaborado” acumulado historicamente pela sociedade com as vivências do aluno, possibilitando uma aprendizagem crítica para sua atuação como sujeito na sociedade, enfocando o ensino dos conhecimentos do passado, da tradição, para o entendimento das situações presentes e formas de se redefinir as ações futuras (BULGRAEN, 2010, p. 36).

Isso demonstra a relevância da prática pedagógica na preparação desse profissional, indicando, portanto, que a experiência pedagógica na graduação pode influenciar no desempenho do acadêmico, à medida que lhe apresenta cenários e situações reais da sua futura área de trabalho.

Cabe ressaltar que os desafios de um professor de Ciências em formação vão além da

complexidade do conteúdo, uma vez que as dificuldades no funcionamento de um sistema de ensino (como a extensa carga horária e acúmulo de atividades, falta de suporte por parte da equipe escolar e de recursos fornecidos pela instituição, dentre outros), falta de domínio para conciliar o conhecimento de forma prática, as dificuldades em estabelecer relacionamentos minimamente respeitosos e saudáveis com os alunos durante as intervenções, etc. pode comprometer a didática e o controle do acadêmico sobre uma ou mais turmas. Destaca-se ainda, a necessidade de considerar não apenas os elementos teóricos, como também os aspectos práticos de ensino, que ainda são vistos de forma dissociada por muitos acadêmicos (ALMEIDA; BIAJONE, 2007).

Diante disso, a Resolução do CNE/CP Nº 02 de 9 de junho de 2015, prevê a necessidade de um período mínimo de 400 horas de prática de ensino para os cursos de licenciatura. Esse fator busca promover a relação teoria-prática na formação docente, reconhecendo a importância do contato direto com a sala de aula e a vivência das experiências concretas da prática pedagógica. Essa ação tem como fundamento alinhar demandas de ensino às necessidades encontradas na realidade para todos os sujeitos (BRASIL, 2015). Além disso, a prática pedagógica na formação de professores de Ciências Biológicas deve estar alinhada aos critérios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a qual ressalta diversas competências e habilidades, que os alunos devem desenvolver ao longo de sua escolaridade.

Santos, Bezerra e Silva (2021) afirmam ainda, que o professor ao aplicar a prática pedagógica, deve buscar promover o desenvolvimento dessas competências e habilidades, garantindo assim que os alunos adquiram os conhecimentos necessários para sua formação como cidadãos críticos, reflexivos e atuantes. Tal efeito não deve se limitar apenas ao momento da aula ou aos alunos, pois se estende de alguma forma ao docente, seja na mudança de seu comportamento e/ou sensibilização de sua consciência pedagógica (AMPARO; NETO, 2021). A ministração de conteúdos de Ciências deve ressaltar todos esses parâmetros, influenciando professores na busca pelo conhecimento e por novas técnicas de regência em sala de aula (AMORIM *et al.*, 2019).

Libâneo (2013) afirma que ao integrar a prática como componente curricular, a formação do licenciado se torna mais completa e alinhada com as demandas da profissão, tais como a postura docente, linguagem utilizada e interação com os alunos. Isso contribui para formar profissionais mais preparados, capazes de lidar com a diversidade de situações presentes na educação e de promover uma aprendizagem significativa para os estudantes. Dessa forma, a prática propicia ao licenciado a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar, lidar com os dilemas enfrentados pelos professores e aprender a construir uma relação pedagógica saudável e efetiva com os estudantes.

Diante disso, este trabalho tem por objetivo descrever e refletir uma experiência vivida em uma prática no ensino de Ciências em duas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Laranjal do Jari, Amapá. Neste relato, são descritos e comentados aspectos de observação da prática de um professor, bem como foi feita uma reflexão de nossa regência em sala de aula, comparando-os com as perspectivas de autores em obras citadas na literatura, refletindo sobre a importância da prática pedagógica e sua influência na formação de professores de Ciências.

2 METODOLOGIA

Este relato se trata de uma pesquisa descritiva. A vivência da prática aconteceu do dia cinco de setembro até o dia dezoito de setembro de 2022, em momentos separados com duas turmas distintas, matutinas do sexto ano (6º A e 6º B) na escola Estadual Bom Amigo Manoel Mandi, localizada no município de Laranjal do Jari, Amapá. As atividades foram executadas em duas etapas: a primeira foi a observação não participante das aulas do professor regente, partindo dos aspectos metodológicos descritos de Marconi e Lakatos (2003), em que o pesquisador presencia a realidade, mas não se integra a ela, permanecendo de fora sem se envolver nas situações. A segunda consistiu em uma observação participante, uma vez que a acadêmica vivenciou a experiência docente através do planejamento e regência de duas aulas (uma em cada turma). A carga horária foi organizada em quatro horas semanais (um dia por semana), com duas horas para cada turma.

2.1 Observação em sala de aula

Esse momento consistiu na observação sistemática das aulas ministradas pelo professor regente e coleta de informações recorrentes desse período. As observações foram realizadas em duas semanas, com duas horas de acompanhamento para cada turma, totalizando oito horas. As informações foram registradas em fichas de acompanhamento, destacando critérios a serem classificados, desde a estrutura e os métodos funcionais da instituição (organização, disponibilidade de materiais etc.) até os aspectos das aulas aplicadas pelo docente como suas estratégias de ensino, consideração da realidade discente e interesse dos alunos às suas abordagens, revelando se esses aspectos foram alcançados ou se estavam ausentes durante o processo.

2.2 Intervenção em sala de aula

Essa etapa foi realizada na terceira semana da prática pedagógica, durante quatro aulas, totalizando quatro horas de carga horária. O planejamento da intervenção foi construído de acordo com o nível de conhecimento observado nas turmas e baseado em habilidades e competências previamente consideradas da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), como a contextualização e a investigação científica. Nessa sequência, foram consultados os recursos existentes, tempo estimado e metodologias para elaboração do plano de aula. O plano de aula foi utilizado para elaborar a dinâmica e planejamento propostos para a intervenção nas turmas, considerando aspectos organizacionais, metodológicos, pedagógicos e relacionados aos estudantes, trabalhando os temas “materiais de origem natural e materiais sintéticos” e “forma, estrutura e movimentos da Terra”, com base nas competências específicas 2, 3 e 4 e nas habilidades EF06CI02, EF06CI04 e EF06CI11 da BNCC para o 6º ano do Ensino Fundamental.

Inicialmente, foi feita uma aula expositiva e dialogada em cada turma, para revisar os conteúdos e em seguida, foi aplicado um jogo como estratégia para instigar a investigação dos fenômenos científicos propostos na intervenção. Oliveira e Hackbart (2013, p. 12) afirmam que “todo jogo é

educativo e que pode ser utilizado como uma boa estratégia para o aprendizado de uma criança”. Os jogos didáticos trazem elementos da gamificação como estratégia de ensino. Os elementos dos “games” são: objetivos, regras claras, *feedback* imediato, recompensas, motivação intrínseca, inclusão do erro no processo, diversão, narrativa, níveis, abstração da realidade, competição, conflito, cooperação, voluntariedade. Utilizando pelo menos alguns desses elementos, acredita-se que haverá melhora no desempenho do aluno, tais como: concentração, participação na atividade, desenvolvimento de suas habilidades em sala de aula, dentre outros (SILVA; SALES; CASTRO, 2019).

Nas duas salas de aula, cada turma foi dividida em três grupos, que receberam uma cesta de letras e uma cruzadinha. A cruzadinha consiste num jogo em que se devem preencher espaços em um diagrama com letras formando palavras interligadas verticalmente e horizontalmente, tendo em vista a missão de completá-las corretamente, através das dicas fornecidas. Para isso, foram escritas no quadro algumas informações sobre as palavras do jogo, indicando seus números correspondentes. O jogo foi elaborado a partir dos temas de Ciências ministrados pelo professor.

Cada jogo foi construído com os mesmos elementos, colunas e linhas delimitadas sobre uma cartolina e composto por 11 palavras relacionadas aos temas observados; as letras correspondentes foram recortadas em quadrados pequenos de papel, de mesmo tamanho, para que se encaixassem em cada lacuna da cruzadinha (tamanho médio de 5cm x 5cm) (Figura 01 e Figura 02). O material ampliado foi utilizado para permitir o acesso e a inclusão de possíveis alunos com baixa visão, facilitando a leitura da atividade (BOZI; ARREVABENI, 2019).

VIEG IETIN 11 Grupo 3

8 TUC

1 ORO 2

9 REN 10 OTO

Cruzadinha de revensão

3 SIN

4 PLIS

5 MALL

6 SIN

7 ORO

Revista Eletrônica Sala de Aula Foco, ISSN 2316-7297–Volume 14, Número 2, pág. 30 -pág. 43, 2025.

Figura 02 - Orientação feita aos grupos de alunos sobre a cruzadinha.



3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira aula, na turma 6º A, a organização do ambiente interno se mantinha razoavelmente adequada para a execução das atividades. Havia pouca disponibilidade de recursos tecnológicos e materiais ofertados ao docente pela escola, que utilizou recursos tradicionais e a criatividade para cativar os alunos. As aulas foram ministradas nos horários estabelecidos sem exceder o tempo. Foi utilizado o livro didático como suporte para as atividades. As aulas seguiram as propostas organizadas do plano de aprendizagem do professor, que abordou os conteúdos básicos de forma sucinta e simplificada, relacionando fatores cotidianos e atuais com a experiência dos estudantes.

Vasconcellos (2003) ressalta que um professor capacitado deve sempre considerar a realidade dos estudantes durante suas aulas. O professor ocasionalmente utilizava recursos tecnológicos, mas limitava-se aos recursos convencionais. Porém, promovia uma dinâmica diversificada (apesar da limitação de recursos encontrada em diversas situações), considerando a importância da participação e devolutiva dos alunos. O docente recorreu à aplicação de aulas expositivas dialogadas como metodologia em sala de aula, questionando os estudantes sobre seus

conhecimentos nos conteúdos introduzidos.

Percebeu-se também, que foram contempladas as habilidades dos Quatro Pilares da Educação, as quais abordam os fundamentos educacionais através de quatro critérios essenciais: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser (DELORS, 1999). Esse fator foi proporcionado por várias abordagens regidas pelo professor em sala de aula, afinal ele promoveu a participação ativa dos estudantes, constantemente colocando-os como sujeitos principais no processo de aprendizagem. Os estudantes portavam material solicitado pelo professor (livro didático), demonstravam interesse pelo conteúdo e atividades propostas e revelavam bom desempenho na realização de trabalhos coletivos.

Por outro lado, durante a segunda aula (já na próxima sala), a turma 6º B apresentou aspectos controversos, quando comparada à turma 6º A. Havia pouca preocupação com a organização da sala de aula e omissão de responsabilidade por parte dos estudantes. O protagonismo juvenil nesse cenário se tornou quase ineficaz, considerando o agravamento da situação e a escassez de recursos e metodologias iniciais pelo professor. “O papel do professor é complexo e necessita ser inovador, dinâmico em sua prática que precisa ser alicerçada a teoria, para que proporcione aos alunos um ensino que permita a construção de aprendizagens para que cada um transforme seu saber e re/construa suas aprendizagens” (BORRÉ, 2015, p. 4).

A conduta negativa da turma observada interferia na execução dos processos elaborados pelo professor e resultou, inclusive, no aumento do tempo de aula. Isso indicou que nem sempre os alunos estarão dispostos a colaborar com o processo de ensino aprendizagem, agindo indisciplinadamente diante de fatores que não o agradam, cabendo ao professor uma abordagem mais eficaz para contornar essa situação (RODRIGUES; MARQUES; GOMES, 2012). O professor utilizou estratégias para relacionar conteúdos atuais à vivência dos alunos, frequentemente buscando o seu interesse e participação na disciplina (tangível aos princípios de contextualização propostos pela BNCC). Segundo Brousseau (2008), esse é um fator indispensável no processo de ensino aprendizagem, uma vez que o aluno encontrará maior significado naquilo que seja compatível com sua realidade.

Alguns alunos demonstraram interesse pela aula, principalmente após escolha de abordagens mais interessantes e descontraídas pelo professor. Contudo, apesar dos esforços do docente e da acadêmica para engajar os alunos, outros manifestaram desinteresse pelas aulas, negligenciando o material didático, não colaborando com a realização das atividades e dificultando a concretização de trabalhos, principalmente, em grupo.

Durante o período de regência, a proposta trouxe resultados positivos às turmas, especialmente a primeira turma analisada (6º A), obtendo êxito em relação aos objetivos preestabelecidos e demonstrando a dinâmica desenvolvida para o trabalho em grupo, como visto na Figura 03. Esses alunos se apresentaram receptivos às mudanças e cooperaram com a resolução da cruzadinha. Uma característica bem sucedida foi a motivação dos alunos para a investigação das respostas da cruzadinha, a partir das dicas fornecidas no quadro, tentando relacionar seus significados às palavras que apresentavam mais sentido para eles.

Figura 03 - Alunos da turma 6º A discutindo a resolução do jogo.



Por outro lado, foram reveladas adversidades que prejudicaram a execução da segunda aula, provenientes do comportamento divergente de alguns estudantes da turma 6ºB caracterizada pela aversão expressiva ao trabalho em grupo, demonstrada pelo desânimo à atividade (Figura 04).

Figura 04 - Alunos da turma 6º B dispersos durante o jogo.



Outros sinais semelhantes foram percebidos ao longo da intervenção nessa turma, tais como: o descontentamento explícito pelo conteúdo de Ciências e a interrupção do processo conduzido, pois se abstinham das tarefas atribuídas, dificultando a intervenção feita pela acadêmica/professores, que se desdobraram para conter o problema.

O modo como interpretamos a indisciplina (ou a disciplina), sem dúvida, acarreta uma série de implicações à prática pedagógica, já que fornece elementos capazes de interferir não somente nos tipos de interações estabelecidas com os alunos e na definição de critérios para avaliar seu desempenho na escola, como também no estabelecimento dos objetivos que se quer alcançar (REGO, 1996, p. 87).

No mesmo cenário, as relações conflituosas (negativas) entre alunos, que se manifestaram posteriormente na forma de agressões físicas e ofensas, consequentemente desafiaram a atuação da acadêmica, tornando o seguimento da intervenção pouco motivadora para ambos. Apesar disso, o estímulo e orientação da acadêmica amenizou o comportamento já mencionado dos alunos, embora ainda estivessem dispersos em sua maioria. Jesus (2008, p. 25) salienta que “a orientação da participação dos alunos é uma ótima estratégia para motivá-los durante o processo de ensino-aprendizagem”. O jogo foi concluído por todas as turmas.

Diante dos problemas enfrentados, após a finalização das atividades nessa segunda sala de aula, a

acadêmica discutiu possíveis soluções para lidar com a falta de disciplina da turma. A metodologia considerada foi realizar um diagnóstico com os alunos para identificar suas preferências e dificuldades, a fim de elaborar estratégias de ensino mais adequadas. Além disso, a dinâmica entre a escola e o docente foi revisada (considerando que grande parte das dificuldades foi enfrentada pelo professor), e percebeu-se a necessidade da colaboração entre o professor e o setor pedagógico, com o intuito de melhorar o enfrentamento desses problemas e promover o apoio mútuo em determinadas situações.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência da prática nos proporcionou uma experiência reflexiva, desde a missão de reconhecer o perfil das turmas até a elaboração de atividades que oportunizassem o aprendizado dos alunos e imergissem os futuros professores na prática do ensino.

Observou-se forte contraste entre os perfis das turmas, um cenário típico, usualmente vivenciado por muitos docentes. Além disso, notou-se que ao utilizar a mesma metodologia de ensino nas duas turmas separadamente, foi obtido retorno de aprendizagem distinto. A indisciplina foi um fator que interferiu na aplicação da metodologia proposta em uma das turmas; todavia, na outra turma, houve maior fluidez nas atividades, sem intercorrências ou quaisquer agravantes para a execução, o que favoreceu proporcionalmente a dinâmica em sala de aula e aperfeiçoou a distribuição e resolução das tarefas entre os colegas.

Sob esse viés, é imprescindível considerar as diferenças entre turmas que o professor encontrará. Percebe-se que o docente é um sujeito fragmentado, e ao lecionar, se divide em várias funções para alcançar um percentual “tolerável” de rendimento dos seus alunos, porém nem sempre conseguirá abranger uma sala de aula inteira. Diante desse fator, o professor necessita de planejamentos sobressalentes para diversificar as aulas e obter êxito em atingir a maior quantidade possível de alunos, e que ajudará a contornar certos problemas relacionados ao desinteresse dos estudantes pela aula. Para isso, o professor deve estar consciente de que em uma turma encontrará inúmeras peculiaridades, devendo alternar suas metodologias em diversos

momentos quando necessário, para aproximá-los do objetivo da aula.

A partir do estágio vivenciado, sugere-se que as instituições de ensino ofereçam estágios supervisionados mais consistentes e robustos, que vão desde o atendimento à demanda de professores orientadores (com experiência nessa área) até fornecimento de recursos e espaços obrigatórios e complementares, como a disponibilidade de salas de aula adequadas, salas de criação de material didático para as intervenções, materiais digitais e *softwares* educativos, além de momentos de capacitação para o desenvolvimento de habilidades de gestão de sala de aula e socioemocionais para a resolução de conflitos.

Adicionalmente, é fundamental que sejam realizadas ações institucionais de apoio contínuo ao acadêmico, possibilitando aos docentes em formação a aquisição de vivências e reflexões sobre a realidade da sala de aula, desde o início de sua licenciatura, como a criação de sistemas de mentoria, oficinas pedagógicas e projetos educacionais de extensão, aliados aos critérios estipulados pela BNCC e previstos na Resolução do CNE/CP Nº 02 de 9 de junho de 2015, a fim de incentivar a autonomia do licenciando para aliar prática e teoria no seu próprio modelo de ensino.

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. **Saberes docentes e formação inicial de professores:** implicações e desafios para as propostas de formação. Educação e pesquisa, v. 33, p. 281-295, 2007.

AMORIM, Suzana Medeiros Batista et al. Formação docente e a prática pedagógica: a articulação entre teoria e prática. VI CONEDU. Realize Editora, Campina Grande, **Anais...** 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60582>. Acesso em: 30 set. 2022.

AMPARO, Pedro Vinícius Castro Magalhães do; NETO, Hélio da Silva Messeder. **Consciência pedagógica e vir a ser docente:** as idas e vindas formativas nas entrelinhas dos relatos de estágio de um licenciando. Educação Química em Punto de Vista, v. 5, n. 1, 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 02, 9 de junho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (Curso de licenciatura, de graduação plena) para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jun. 2015. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BOZI, Fernanda; ARREVABENI, Monica Costa. O uso de tecnologias assistivas no processo de ensino- aprendizagem de alunos com deficiência visual. **Revista Ifes Ciência**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 71-86, 2019.

BORRÉ, Franciele Novaczyk Kilpinski. Aluno protagonista e professor mediador da aprendizagem. **Salão do Conhecimento**, 2015.

BULGRAEN, Vanessa Cristina. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**, Capivari, v. 1, n. 4, p. 30-38, 2010.

BROUSSEAU, G. **Introdução ao estudo das situações didáticas**: conteúdos e métodos de ensino. São Paulo: Ática, 2008.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir, v. 4, p. 89-101, 1999.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 2005.

JESUS, Saul Neves de. Estratégias para motivar os alunos. **Educação**. Porto Alegre, p. 21-29, 2008.

LIBÂNEO, J. Didática. Os objetivos e conteúdos de ensino; os métodos de ensino; São Paulo: Cortez, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: **Cortez**, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos da Metodologia Científica. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

OLIVEIRA, Celeni Ferreira de; HACKBART, Jaqueline. Jogos e brincadeiras na educação infantil. **Castelo Branco Científica**, n. 4, p. 1-15, 2013.

PINTO, Maria das Graças Gonçalves. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. **Acta Scientiarum Education**, p. 111-117, 2010.

REGO, Teresa Cristina Rebolho. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Julio Groppa (org.) **Indisciplina na escola**: alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo: Summus, p. 87, 1996.

RODRIGUES, Icaro Arcênio De Alencar; MARQUES, Larissa Carvalho; GOMES, Márcia Maria Costa. Como a indisciplina em sala de aula interfere no trabalho docente. **Revista Principia**, v. 21, p. 21-29, 2012.

SANTOS, Elisete Sousa dos; BEZERRA, Francisco Diassis; SILVA, Cleide Maria de Carvalho; GOMES, Jeane Maria Gomere. **O desafio para professores frente a implantação de propostas da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2021. Disponível em: <https://www.utic.edu.py/repositorio/COLOQUIOS-SIMPOSIOS/SIMPOSIOS/III%20Simposio%20Internacional/20.%20Elisete%20Sousa%20Dos%20Santos%20y%20otros%20TC.pdf>. Acesso em: 28 set. 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor**: Resgate do professor como sujeito de transformações. São Paulo: Libertad, 2003.