



UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM BIOLOGIA - LICENCIATURA

HELLEN GOMES BARBOZA

**A Vivência na Residência Pedagógica - uma análise por meio de narrativas de
experiência**

FORTALEZA

2023

HELLEN GOMES BARBOZA

**A Vivência na Residência Pedagógica - uma análise por meio de narrativas de
experiência.**

**Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Graduação em
Ciências Biológicas do Centro de Ciências
da Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial à obtenção do grau de
Licenciada em Biologia.**

**Orientador: Prof. Dr. Raphael Alves
Feitosa.**

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- B214v Barboza, Hellen Gomes.
A vivência na Residência Pedagógica : uma análise por meio de narrativas de experiência / Hellen Gomes Barboza. – 2023.
57 f. : il. color.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Curso de Ciências Biológicas, Fortaleza, 2023.
Orientação: Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa.
1. Narrativas de Experiência Vivida. 2. Programa Residência Pedagógica. 3. Educação Ambiental. I.
Título.

CDD 570

HELLEN GOMES BARBOZA

A Vivência na Residência Pedagógica - uma análise por meio de narrativas de experiência.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Ciências Biológicas do Centro de Ciências da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciada em Biologia.

Orientador: Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa.

Aprovada em: 05/12/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Ms. Jéssyka Melgaço Rodrigues
Faculdade de Educação de Itapipoca - Universidade Estadual do Ceará
(FACEDI-UECE)

Dra. Adaila Marta Paixão Almeida Brasileiro
Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE)

AGRADECIMENTOS

Meu principal agradecimento é a minha tia-avó, se ela não tivesse cultivado em mim o amor à natureza, eu provavelmente não estaria aqui. Também a minha família e principalmente a minha mãe por todo o apoio durante esses anos, nos momentos bons e nos momentos ruins. Às minhas amigas de toda vida e minhas amigas da faculdade, que proporcionaram uma rede de apoio muito importante para a conclusão dessa fase da vida. Não posso deixar de citar minha cachorra Obara que me acompanhou e me proporcionou felicidade durante esses anos de faculdade.

Ao meu orientador Raphael Feitosa que foi de extrema importância durante o percurso deste trabalho, como também ao Projeto Residência Pedagógica (e a CAPES) e meus colegas participantes e professores que compartilharam essa experiência comigo. Também às professoras que participaram da banca deste trabalho enriquecendo essa experiência. Agradeço ainda aos meus alunos dentro do projeto que me deixaram perceber que a licenciatura, apesar das dificuldades, ainda pode ser um caminho de flores.

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso se propôs a analisar a experiência pessoal de uma aluna de licenciatura durante sua participação no Programa Residência Pedagógica (RP). Ainda que se trate de uma experiência pessoal, essa vivência inicial na profissão traz dificuldades e inseguranças comuns aos licenciandos recém ingressados na realidade escolar. Os dados foram obtidos por meio de narrativas de experiência do vivido escritas pela autora deste presente trabalho logo após as aulas de um projeto de educação ambiental produzido e aplicado para a eletiva de mesmo nome da escola-campo a qual a autora participou durante as atividades do RP. O projeto teve como intuito apresentar a flora nativa da região presente na escola como também introduzir a problemática de espécies exóticas e invasoras. Aos alunos foram apresentados métodos de identificação de plantas e, posteriormente, praticaram a identificação em algumas plantas da escola-campo. As narrativas foram produzidas ao final de cada aula do projeto, 4 no total, com a adição de mais uma narrativa após finalizados seis meses de participação no programa. Para a análise dos dados nas narrativas foi utilizada a hermenêutica objetiva, seguindo as orientações de Phillip Meyring. Foram observados quatro temas comuns presentes nas narrativas que expressavam inseguranças com as habilidades de magistrado ou benefícios trazidos pelo RP. Os temas foram: Insegurança como profissional em formação, Controle do tempo em sala de aula, Apatia dos alunos e Acompanhamento de um professor experiente. Os temas encontrados nas narrativas estão de acordo com as dificuldades expressadas por professores iniciantes na literatura especializada. Essas dificuldades são, no entanto, superadas ou atenuadas pelas orientações dos professores mais experientes, e, sobretudo, pela experiência adquirida nas atividades realizadas no RP que contribuem imensamente para o amadurecimento do licenciando na profissão.

Palavras-chave: Narrativa de Experiência Vivida; Residência Docente; Educação Ambiental.

ABSTRACT

The present undergraduate thesis aimed to analyze the personal experience of a undergrad student during her participation in the Programa de Residência Pedagógica (RP). Even though this work is about a personal experience, this initial professional experience brings insecurities and hardships common to undergrad students freshly entering the school reality. The data were obtained through narratives of lived experience written by the author of this paper right after classes of a environmental education project produced and applied for the environmental education elective at the school-field in which the author participate while in the RP's activities. The project aimed to introduce the region's native flora present at the school as well as introduce the invasive and exotic plants issue. The students were introduced to plant identification methods and, after that, they practiced identifying a few of the school's plants. The narratives were produced after each class of the project, 4 in total, with the addition of one more narrative after six months participating in the program. Objective Hermeneutics was used as a method to analyze the data in the narratives, following Phillip Meyring's guides. Four common themes were noted in the narratives, they expressed insecurities involving magistrate's skills or benefits of participating in RP. The themes were: Insecurities as a professional in training, Time management in class, Student's apathy and the benefits of being monitored by an experienced teacher. The themes found in the narratives are in agreement with the hardships expressed by beginning teachers in specialized literature. These hardships are, however, overcome or mitigated by the guiding of experienced teachers, and, especially, by the experience acquired in the activities carried out in RP which immensely contribute to the beginning teacher's maturity in the profession.

Keywords: Narratives of Lived Experiences; Teacher Residency; Environmental Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Primeiro dia de aula do projeto.....	p.33
Figura 2 - Terceiro dia de aula do projeto.....	p.34
Figura 3 - Terceiro dia de aula do projeto.....	p.35

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Passos da Metodologia PPP.....	p. 29
Quadro 2 - Cronograma das atividades.....	p. 31

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	13
2.1. Educação Ambiental.....	13
2.2. Educação Ambiental nas escolas.....	15
2.3. Disciplinas eletivas.....	17
2.4. Programa Residência Pedagógica.....	18
3. METODOLOGIA.....	23
3.1. Proposta de intervenção na escola.....	27
3.1.2. Programa de Educação Ambiental.....	28
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	33
4.1. Tema 1 - Insegurança como profissional em formação.....	35
4.2. Tema 2 - Controle do tempo em sala de aula.....	37
4.3. Tema 3 - Apatia dos alunos.....	38
4.4. Tema 4 - Ter um professor acompanhando.....	40
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS.....	43
APÊNDICE 1.....	51

1. INTRODUÇÃO

Os momentos introdutórios em que o estudante de licenciatura é iniciado como profissional se mostram um período extremamente importante na formação do professor, pois é nessa etapa que o indivíduo tem contato com a realidade da forma como ela é, o que pode ocasionar uma desestabilização do iniciante que se vê sem confiança na sua competência e também como um ser a parte do universo escolar (Da Costa; De Oliveira, 2009). É diante dessa conjuntura que se encontra o Programa Residência Pedagógica (RP), cujo objetivo é permitir que os alunos de licenciatura desenvolvam suas habilidades de magistrado por meio da sua atuação na escola, como também promover sua introdução no meio escolar de forma guiada e orientada pelo professor-preceptor da escola-campo e também pelo docente-orientador pertencente a Instituição de Ensino Superior (IES) que participa do programa (Brasil, 2022). Neste trabalho a autora é residente do subprojeto do RP de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará (UFC).

O licenciando participante do RP tem liberdade para escolher, de acordo com a disponibilidade de horário pessoal e da escola, quais disciplinas - seja ela disciplina geral ou eletiva - acompanhar no período da sua participação no programa. As disciplinas eletivas fazem parte do itinerário formativo presente no sistema do Novo Ensino Médio (SEDUC, 2021) e devem estar relacionadas a uma das quatro áreas de conhecimento ou com a formação profissional do aluno, a disciplina é planejada por um professor que deve submetê-la à aprovação da Secretaria de Educação para uma posterior implementação na escola (Silva, 2021).

A disciplina eletiva lecionada durante esse trabalho foi Educação Ambiental (EA), disponível para alunos de 1º e 3º ano na EEMTI Estado do Amazonas. Vale lembrar que a Educação Ambiental ganhou notoriedade na década de 1970, após a Conferência de Estocolmo em que foi escrita uma resolução que deu origem a EA, contudo ela só foi oficialmente inserida no contexto escolar brasileiro na década de 1990 com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em que foi introduzida nele como tema transversal (Reigota, 2014). Apesar de a temática aparecer na BNCC como tema transversal, a criação das eletivas possibilitou a realização de disciplinas exclusivamente focadas em EA, como ocorre na escola-campo em que foi realizado o projeto presente neste trabalho.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho foi analisar a experiência de uma estudante de licenciatura participante do RP, posto que essa vivência da iniciação no magistério pode ser generalizada para outros profissionais iniciantes que apresentam os mesmos questionamentos

e dificuldades, enxergando também que essas dificuldades comuns podem ser aliviadas pela participação no RP. O material a ser analisado foi feito em formato de narrativas de experiência escritas logo após as aulas ministradas em um projeto de Educação Ambiental criado pela autora e realizado dentro da eletiva escolar.

O ato de escrever narrativas sobre experiências vividas possibilita ao autor revisitar os ocorridos e a questionar as ações e decisões tomadas durante os acontecimentos, consequentemente viabilizando uma transformação e um crescimento do autor (Josso, 2004). As reflexões provindas da narrativa focam não só no particular do indivíduo que as escreveu, mas também levam em conta o contexto social e as instituições em que as experiências narradas ocorreram (Clandinin; Connelly, 2015).

As análises das narrativas foram feitas utilizando a Hermenêutica Objetiva criada por Ulrich Oevermann, esse método de análise é feito essencialmente em textos escritos visto que, segundo esse método, damos significados ao mundo e por consequência as experiências também por meio da linguagem escrita (Vilela; Noack-Napoles, 2010). A análise foi efetuada de fato utilizando o passo a passo que consta no livro “Introdução à Pesquisa Social Qualitativa” (2002) de Phillip Meyring em que ele instrui as etapas da análise por Hermenêutica Objetiva.

Esse trabalho se encontra dividido e organizado em seções, na sequência usual, portanto temos a revisão de literatura contendo os escritos sobre EA e a RP, em seguida temos a metodologia detalhando os métodos utilizados, para então entrarmos na seção dos resultados e da discussão, por fim na última seção se encontram as considerações finais.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Esta seção busca apresentar de forma breve os temas de Educação Ambiental e do Projeto Residência Pedagógica. Está dividida em 4 subseções, sendo as três primeiras referentes à Educação Ambiental e a última diz respeito à RP.

2.1. Educação Ambiental

Por volta da década de 70, as discussões sobre as crises do meio ambiente nos eventos ao redor do mundo estavam em alta devido às consequências do sistema econômico vigente e é, notadamente, nesse contexto que surge a Educação Ambiental como um mecanismo da Conservação Ambiental para a proteção do meio ambiente (Pádua; Tabanez; Souza, 2012). Em 1972 foi realizada a Conferência de Estocolmo que foi uma reunião de vários países com o objetivo de debater sobre os problemas ambientais, resultante dessa conferência veio a resolução que é considerada o nascimento da Educação Ambiental, ela diz, em suma, que os cidadãos e cidadãs mundiais deveriam ser instruídos sobre os problemas ambientais (Reigota, 2014). Entende-se, assim, que as mudanças na visão que os seres humanos têm do meio ambiente é uma das maneiras mais fortes de se atingir uma proteção ambiental, portanto a educação se apresenta como a solução para esse objetivo de formar cidadãos cientes de seu papel na natureza e na proteção da mesma (Pádua; Tabanez; Souza, 2012).

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou em 1998 um documento chamado “Educação Ambiental” que trouxe de forma simplificada a definição de EA como um processo em que a população adquire consciência do meio ambiente, para então obter conhecimentos, habilidades e vontade para agir e solucionar os problemas ambientais, o documento apresentou também os princípios norteadores que guiam a EA, como exemplo: a educação ambiental deve ser transformadora para construir uma nova relação entre os seres humanos e a natureza e deve ser participativa de forma a incentivar a população a tomar ações individuais (Brasil, 1998).

A Educação Ambiental pode ser realizada de três modos: a EA formal, a EA Não-Formal e a EA informal. A EA Formal, que foi utilizada nesse trabalho, é aquela desenvolvida dentro de escolas, em espaços formais de ensino e dentro de disciplinas planejadas, já a EA Não-Formal é aquela realizada em uma comunidade ou bairro, com pessoas de diferentes faixas etárias, por último temos a EA Informal que é transmitida por meios televisivos ou por trabalhos artísticos, ou seja, de forma informal (Brasil, 1998).

Também podemos dividir a EA em três macrotendências político-pedagógicas com base no trabalho de Layrargues e Lima (2014), são elas a conservacionista, a pragmática e a crítica. A macrotendência pragmática abrange Desenvolvimento Sustentável e Consumo Consciente, se adequando ao contexto neoliberal atual e encarando o meio ambiente apenas como recurso de matéria-prima, sem se ater à problemática social, cultural ou política (Layrargues; Lima, 2014). A macrotendência crítica teve seu crescimento ampliado no Brasil após o período da ditadura militar, ela se associa às lutas contra as desigualdades sociais e a injustiça socioambiental, sempre contextualizando o debate ambiental de forma cultural, social e principalmente política (Layrargues; Lima, 2014). Já a tendência conservacionista surgiu junto com a própria educação ambiental, e se baseou principalmente em conhecimentos ecológicos, além de utilizar da máxima “conhecer para preservar” para suas atividades e que, por vezes, é realizada de forma dita “apolítica” (Layrargues; Lima, 2014). Há dentro dessa tendência, uma outra face que se particulariza pela valorização da conexão afetiva com a natureza, juntamente da preservação ambiental e das atividades ao ar livre (Layrargues; Lima, 2014), e é essa que foi utilizada nesse trabalho.

É de entendimento geral que a Educação Ambiental deve estar presente em qualquer ambiente em que ocorra alguma forma de educação dos cidadãos, portanto a escola se apresenta de forma privilegiada como um dos principais espaços disponíveis, possibilitando a instrução dessas pessoas para que elas sejam capazes de formular possíveis soluções para os problemas ambientais (Reigota, 2014).

No próprio ambiente escolar é possível realizar Educação Ambiental, utilizando espaços como os jardins ou mesmo o próprio terreno como fonte de biodiversidade, deve-se levar em conta o local em que os alunos estão inseridos trazendo problemáticas e saberes locais e que afetam os envolvidos sempre que possível, porém isso não dispensa a abordagem de problemas mais distantes do ambiente dos estudantes porque a educação ambiental visa formar cidadãos que compreendam os problemas de modo planetário (Reigota, 2014).

Nos anos 80, pouco tempo depois da origem da Educação Ambiental, ocorreu uma discussão se ela entraria nos currículos escolares como disciplina, no Brasil o Conselho Federal de Educação rejeitou a proposta com a justificativa que a Educação Ambiental deveria estar presente em todas as disciplinas. Já no final da década de 90, a problemática ambiental foi inserida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental como tema transversal (Reigota, 2014). Em 1999, foi lançada a Lei N. 9.795 que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) que trata esse tema como componente essencial da educação do Brasil e que deve ser aplicada em todos os níveis

educacionais, além de determinar que não sejam criadas disciplinas específicas de Educação Ambiental (Brasil, 1999), é também nessa lei que fica claro o teor conservacionista que está presente desde o surgimento da Educação Ambiental (Portugal; Dos Santos; Da Silva Carneiro, s.d.).

Nos anos 2000, foi lançado os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) cujos os conteúdos referentes à Educação Ambiental seriam tratados na categoria de Contextualização de conteúdos, que incluem os problemas ambientais (Brasil, 2000).

Em 2015 foi disponibilizada a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) documento esse que guia os princípios e deveres da educação. Atualmente estamos na terceira edição da BNCC, lançada em 2018, e novamente ocorre nele um encorajamento a trabalhar a Educação Ambiental como tema transversal (Brasil, 2018). Essa última edição da BNCC utilizou a Lei N. 9.795 de 1999, o Parecer N. 14 de 2012 e a Resolução N. 12 de 2012 como referência para a alocação da Educação Ambiental como tema transversal. As três regulações estabelecem as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental”, trazendo sua importância para a formação cidadã (Brasil, 1999; Brasil, 2012; Brasil, 2012).

Apesar da recomendação federal ser a não criação de disciplinas exclusivas de Educação Ambiental alguns Estados e Municípios, como Pernambuco e Minas Gerais instituem a disciplina deste tipo utilizando-se de leis estaduais como base legal para a sua implementação (Bernardes; Prieto, 2013). Na ocasião desse trabalho, o tema de educação ambiental não é tratado de forma transversal e em conjunto com outras disciplinas. A escola de tempo integral em que o projeto foi aplicado, oferta uma disciplina de Educação Ambiental no formato de eletiva¹ para alunos de primeiros e terceiros anos, formando uma turma mista.

2.2. Educação Ambiental nas escolas

A escola tem um papel colossal na formação social e ambiental dos alunos, é natural que eles assimilem comportamentos que fazem parte do seu dia-a-dia no seu convívio escolar, portanto é de suma importância que lhes sejam apresentados comportamentos ambientalmente corretos não só porque é exigência do MEC desenvolver a Educação Ambiental nas escolas mas também porque é necessário que os seres humanos compreendam que não temos o direito de destruir o meio ambiente (Dos Santos Narcizo, 2009). Deve ocorrer uma sensibilização do aluno para os problemas ambientais de forma que ele compreenda e analise criticamente as causas e que procure valores e ações que estejam em harmonia com o meio ambiente, após

¹ Para detalhes, ver item 2.3, a seguir.

essa sensibilização o aluno poderá levar essas ações para fora do âmbito escolar socializando o conhecimento adquirido e tornando-se ele mesmo um educador ambiental em seu círculo social (Effting, 2007).

Dos Santos e Santos (2016) demonstraram que a principal forma na qual a Educação Ambiental é trabalhada em escolas é por meio da utilização de projetos que são geralmente coordenados por professores de disciplinas afins como Biologia, Geografia e Ciências. No entanto, vemos que por vezes a implementação de projetos de Educação Ambiental é laboriosa por apresentar diversas dificuldades de aplicação de atividades ou projetos, e principalmente na continuidade de projetos já existentes (Dos Santos Narcizo, 2009). Os principais temas desenvolvidos nos projetos de EA aplicados em escolas costumam ser água, lixo, reciclagem, saneamento básico e a poluição, as autoras demonstram preocupação com a pouca utilização do tema Biomas visto que trabalhar o bioma existente na localidade do aluno é a principal forma de sensibilizar o estudante para o seu ambiente, criando a sensação de pertencimento (Dos Santos; Santos, 2016).

Cita-se, por exemplo, projetos como o de Bergmann e Pedrozo (2008) que foi desenvolvido no Rio Grande do Sul, especificamente, em duas escolas em conjunto, com a participação de 7 professoras de diferentes áreas didáticas, utilizando o tema “Água”. O projeto se valeu da bacia hidrográfica do rio Santo Cristo na região da cidade para contextualizar e aproximar a questão da qualidade da água para os alunos que, após diversas aulas teóricas e aulas de campo, desenvolveram um folheto informativo para ser distribuído na comunidade do bairro (Bergmann; Pedrozo, 2016).

Já Souza *et al* (2013), realizou seu projeto em escolas de ensino fundamental na Bahia, com o tema Lixo, trabalhando em colaboração com a coordenação das escolas. Os alunos tiveram aulas teóricas e práticas, seminários e palestras em que eram apresentados as causas e consequências do lixo para o meio ambiente, de forma que os alunos foram incentivados a colaborar para a melhoria da qualidade de vida inclusive na área da própria escola (Souza et al, 2013). Os autores também destacam que nas escolas trabalhadas, nem todos os professores discutem o tema da Educação Ambiental alegando dificuldades para incorporar os temas pertinentes em seu programa de aulas (Souza et al, 2013).

Oliveira *et al* (2018) também realizaram seu projeto em escolas de ensino fundamental, utilizando turmas de 6º e 7º anos para a produção de uma horta na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santo Antônio do Praialta no Pará, o projeto realizou o plantio de plantas olerícolas em uma horta revitalizada na escola para então desenvolver atividades interdisciplinares com as disciplinas de Matemática, Ciências e Português.

Segundo os autores, o uso da horta como ferramenta pedagógica teve resultados proveitosos não só de uma perspectiva de educação ambiental, como também apresentou melhoria na apreensão dos conteúdos ministrados nas disciplinas participantes.

Os projetos apresentados anteriormente envolvem temáticas que pertencem à Educação Ambiental mas não foram realizados em eletivas explicitamente de Educação Ambiental. Existem também registros de ofertas de Educação Ambiental como disciplinas eletivas em outras escolas do país apesar de não serem muitos. Loiola (2019), por exemplo, desenvolveu a disciplina eletiva de EA focando no bioma Caatinga e na sua preservação, mas que trabalhou também com diversos outros temas relacionados, e apresentados na ementa, como agroecologia, impacto do ser humano sobre o meio ambiente e noções de legislação ambiental entre outros. Já Da Costa et. al (2022) expõe em seu artigo o trabalho produzido sobre Racismo Ambiental na eletiva de EA na Escola de Referência José Vivala, em Pernambuco.

2.3. Disciplinas eletivas

As disciplinas eletivas foram implantadas junto com o sistema do Ensino Médio Integral que foi instaurado na rede estadual escolar do Ceará em 2017 pela Lei N° 16.287 de 20 de julho de 2017 que estabelece:

Art. 2° - III - currículo flexível, com vistas à oferecer itinerários formativos diversificados e em diálogo com os projetos de vida de cada estudante e articulado com o desenvolvimento de competências socioemocionais; (Ceará, 2017, p.1).

O Novo Ensino Médio é composto por disciplinas da formação geral básica que são as pertencentes às quatro áreas de conhecimento: ciências humanas, ciências da natureza, linguagens e matemática, e pelas disciplinas do itinerário formativo que incluem as disciplinas eletivas (SEDUC, 2023). As disciplinas eletivas são planejadas de forma a estarem conectadas a uma das quatro áreas do conhecimento ou ainda conectadas à uma quinta área de conhecimento chamada Formação Profissional (Silva, 2021). As aulas das disciplinas eletivas normalmente se apresentam no formato de 2h-aula e os alunos têm a liberdade de escolher as disciplinas disponibilizadas pela escola que eles irão cursar. As disciplinas eletivas são oferecidas de forma semestral para os alunos, os professores responsáveis por criar as eletivas devem desenvolvê-las definindo conteúdo, objetivos de aprendizagem, área de conhecimento que está conectada e também um nome, todas essas informações são preenchidas em uma

ementa que é mandada para a Secretaria de Educação (SEDUC) e, se aprovadas, são incorporadas na escola (Silva, 2021).

Silva (2021) alega que os componentes do itinerário formativo, que incluem as disciplinas eletivas, têm grande importância no crescimento do estudante por transformá-los no sujeito do seu estudo, ganhando protagonismo e também um entendimento da sua responsabilidade.

No caso do presente trabalho, a eletiva de Educação Ambiental foi ofertada no primeiro semestre de 2023 na escola-campo, com alunos de primeiro e terceiro anos².

2.4. Programa Residência Pedagógica.

O Programa Residência Pedagógica (RP) foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e instituído por meio da Portaria CAPES nº 38, de 28 de fevereiro do ano de 2018 (Brasil, 2018). A criação do programa RP é uma das ações concebidas pela Política Nacional de Formação de Professores com a finalidade de aprimorar a formação de professores a fim de que os profissionais formados sejam melhor qualificados e capacitados para garantir um ensino de qualidade nas escolas de educação básica (Ferreira; Siqueira, 2020). O programa visa aperfeiçoar a formação de professores nos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior (IES) por meio de cinco objetivos gerais descritos no Art.4º da Portaria CAPES nº 82 (2022), entre eles é importante salientar os objetivos I e V visto que são o que se enquadram no presente trabalho:

I - fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; V - induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com bases nas experiências vivenciadas em sala de aula. (Brasil, 2022, p. 2).

O conceito do programa tem semelhança com o princípio da residência médica em que os formandos em medicina optam por uma formação complementar, tomando emprestado o termo “residência” para utilizar na formação inicial de futuros professores que estejam inseridos em cursos de licenciatura, diferenciando-se aqui da residência médica pois a residência pedagógica tem caráter de graduação e não de especialização como a dos médicos (Faria; Diniz-Pereira, 2019).

Os residentes, como são chamados os estudantes de licenciatura que participam da RP, atuam em escolas públicas de educação básica sob a orientação do docente orientador que

² A escola decidiu por juntar os primeiros e terceiros anos, deixando os segundos anos sozinhos, depois de considerar o número de eletivas ofertadas (5 para os primeiros e terceiros e 3 para os segundos) e o número de salas disponíveis.

pertence a IES e do professor preceptor da escola pública, que passa a ser chamada de escola-campo (Brasil, 2022). O professor preceptor da escola está no papel de profissional com mais experiência, estando preparado para lidar e orientar quaisquer dificuldades e problemas que possam vir a surgir na experiência dos residentes, incentivando-os para que busquem sempre uma melhora na execução de sua atividade (Ferreira; Siqueira, 2020). Os residentes irão desenvolver suas habilidades do professorado associando as teorias aprendidas no curso superior com as práticas produzidas por meio de projetos e aulas na escola-campo como também por meio da socialização do conhecimento e das experiências vividas pelos colegas residentes e docentes orientadores (Brasil, 2022). A atuação do residente na escola-campo promove também uma imersão no cotidiano escolar, proporcionando novos conhecimentos sobre a rotina, os hábitos e a própria cultura escolar (Brasil, 2022), que de outra forma só lhes seria introduzida após a entrada do licenciando no mercado de trabalho.

Conforme Ferreira e Siqueira (2020), a RP se mostra como uma oportunidade para os estudantes de licenciatura associarem seus conhecimentos com a prática do professorado por permitir o contato com as escolas de educação básica de forma a promover vivências enriquecedoras que melhoram a formação profissional.

Aqui utilizaremos o termo “professor iniciante”, que normalmente é usado para profissionais que já se graduaram e estão atuando na carreira, para estudantes de licenciatura que estão sendo inseridos no magistério já que, segundo Sarti e Bueno (2017), essa é uma aproximação adequada. Essa etapa inicial de introdução à realidade escolar é muito importante visto que o profissional vai passar por diversas dúvidas e provações nesse período, duvidando até de sua capacidade e se deparando com uma realidade complexa (Da Costa; De Oliveira, 2009), além de que é nessa etapa que vai sendo formada pela vivência das experiências nos espaços escolares, com os funcionários e os próprios alunos, a sua identidade de professor entendendo o ser professor e o tipo de professor que o profissional quer ser (Batista Corrêa; Risuenho Marques, 2020). A RP corresponde a esse momento inicial e importantíssimo de introdução do profissional na realidade escolar, além de desempenhar o papel de amenizar o impacto inicial que os professores iniciantes sofrem com a entrada no mercado de trabalho, visto que esses professores agora possuem a possibilidade de entender esses novos aspectos da profissão com a mentoria dos professores preceptores.

Ademais, durante a RP o licenciando está em contato com o professor-preceptor que tem o papel de mentor do professor em formação, agindo de modo a guiar os estudantes nos aspectos da profissão que só são apresentados durante a execução de sua profissão já na escola, trazendo pontos relevantes como a própria reflexão dos momentos em sala de aula,

planejamento de atividades e regências em respostas às necessidades reais dos alunos, utilizar práticas de estratégias metodológicas diferenciadas para os alunos, como também refletir sobre outros aspectos inerentes à vida escolar (Batista Corrêa; Risuenho Marques, 2020). O acompanhamento do professor-preceptor favorece o licenciando uma vez que proporciona um exemplo prático a ser seguido pelo estudante que pode vir a reproduzir as condutas do preceptor, além de também garantir mais segurança e menos nervosismo para o futuro professor (Feitosa et al, 2021).

A RP oportuniza aos professores em formação adquirir experiência, não na visão de experiência como prática da teoria e mais informações a serem retidas, mas sim na definição de experiência de Jorge Larrosa Bondía (2002) como uma ocorrência memorável que nos acontece e que nos modifica como pessoas e como profissionais, modificando também nossas experiências futuras dentro da profissão com o objetivo de uma melhora na prática do magistério, resultando em profissionais melhores preparados e eventualmente em uma melhora no estado da educação brasileira atual.

Para Bondia (2002), o conceito de experiência deve ser primeiramente separado do conceito de informação, o autor trata as duas concepções como antagônicas pois o excesso de informação não deixa espaço para a experiência. Segundo o autor, experiência é algo que nos acontece e que nos toca ou modifica, portanto só adquirir informações, seja assistindo aulas ou lendo livros, não se traduz em experiência porque nada lhe aconteceu, logo, não há a elaboração de um sentido ou de uma reflexão e a informação não é traduzida em conhecimento. Bondia (2002) acrescenta ainda que a experiência é ligada à existência de uma comunidade específica ou um indivíduo que vai processar o acontecido em um saber de experiência, que é subjetivo e particular, porque uma experiência não é o acontecimento isolado, mas sim o que nos acontece e nos afeta, visto que mesmo que duas pessoas passem por um mesmo acontecimento suas experiências não serão a mesma.

Larrose (2012) diz que a experiência não pode ser homogeneizada, nem calculada ou fabricada, porque ela difere também do conceito de prática. A experiência não é vinculada à ação em si, mas à abertura, vulnerabilidade e exposição que o sujeito à qual a experiência está acontecendo apresenta (Larrose, 2012).

A realização das atividades do programa é importante não só para os residentes mas também para os preceptores aproximando-os novamente do meio acadêmico, e desempenhando efetivamente a troca de saberes entre a universidade e a escola, o que volta a aproximar as formações e produções acadêmicas das necessidades reais do ensino público (De Freitas et al, 2020).

Apesar de ser um programa relativamente novo, diversas atividades e artigos já foram produzidos tratando de Educação Ambiental desenvolvidas por participantes do Programa Residência Pedagógica. Foi desenvolvido por bolsistas do programa em parceria com os bolsistas do PIBID, uma atividade de educação ambiental novamente com hortas na Escola Municipal Benedito Rodrigues, no Piauí, utilizando turmas do ensino fundamental e do EJA (Da Silva et al, 2019). Nessa atividade ocorreu a limpeza da escola e do seu entorno, seguida da plantação de hortaliças em 5 canteiros no ambiente escolar utilizando ferramentas emprestadas ou doadas pela comunidade, os autores relatam não só melhorias com os alunos como também a satisfação dos parentes e dão destaque para a experiência significativa vivida pelos bolsistas visto que é um momento de contato direto com a realidade escolar (Da Silva et al, 2019).

D'Alencar et al (2021) realizaram um projeto chamado Nossa Escola Mais Verde (NEMV) em uma parceria dos residentes da RP com os alunos, professores e demais funcionários da escola Colégio Estadual Armino Guarani que teve o objetivo de arborizar a escola, para isso realizando a plantação de 20 mudas de árvores conseguidas em um viveiro de árvores nativas da região. Os alunos juntos com os residentes plantaram, efetuaram a manutenção e confeccionaram placas de identificação para as plantas (D'Alencar et al, 2021). Os autores-residentes, como são chamados no artigo, salientam que a prática trouxe resultados positivos para a formação docente dos mesmos, demonstrando como a prática docente vai além da atuação em sala de aula e dos conteúdos do currículo regular (D'Alencar et al, 2021).

Os residentes da RP de Geografia da Universidade de Pernambuco desenvolveram um jogo para o 8º ano do Ensino Fundamental que foi utilizado de forma remota, visto que na ocasião que o projeto foi feito a população ainda se encontrava em estado de lockdown por conta da pandemia do Corona Vírus, relacionando as migrações humanas com a educação ambiental (Da Hora Fraga et al, 2021). Os alunos tiveram aulas teóricas ministrada pelos residentes antes da realização do jogo que foi aplicado via *Google Meet* e da utilização de um slide, os residentes apontam que a interação dos alunos atingiu um nível maior do que os vistos anteriormente e a atividade foi muito elogiada pelos alunos (Da Hora Fraga et al, 2021).

Sendo assim, o presente tema tem grande importância para a formação docente e para a prática docente. É necessário investigar de forma metodológica a conexão entre EA, o Novo Ensino Médio e a formação docente no RP - conteúdo deste trabalho - para que seja possível examinar com um olhar metodológico os acontecimentos sucedidos para a elaboração de

reflexões sobre tais fenômenos. Desse modo, em seguida, traremos a metodologia utilizada neste trabalho.

3. METODOLOGIA

A pesquisa se deu baseada em aspectos qualitativos, na experiência vivida durante o período da Residência Pedagógica durante o primeiro semestre do ano de 2023, focando em especial nos momentos durante o projeto de educação ambiental desenvolvido na eletiva de Educação Ambiental, na escola EEMTI Estado do Amazonas, localizada no bairro Bela Vista, em Fortaleza.

A pesquisa qualitativa, diferentemente das quantitativas, tem o foco de interesse nos dados descritivos obtidos pelo pesquisador por meio de imersão no contexto estudado ou pela análise de documentos (Neves, 1996). A pesquisa qualitativa analisa dados não calculáveis, dados provindos de observação ou de análise de documentos e narrativas, portanto ela viabiliza a familiarização do pesquisador com o objeto de estudo e também consigo mesmo, possibilitando um “autorreconhecimento” por parte do estudioso (Vieira, 2019). O pesquisador qualitativo exerce seu trabalho interpretando dados do mundo real, o que resulta em uma aproximação maior entre a teoria e a prática no âmbito das questões educacionais (De Oliveira, 2008).

O estudo analisou narrativas de experiências produzidas apenas por mim logo após cada aula do projeto e uma narrativa após seis meses de atuação na RP. As análises das narrativas estão dispostas na seção quatro, enquanto as narrativas na íntegra estão dispostas no Apêndice 1.

Os escritos de Bondia (2002), citado anteriormente, explicitam que a experiência modifica a pessoa que passa por ela e também aquela que está propondo à experiência, ademais essa mudança afeta também as experiências posteriores visto que a pessoa a vivenciou não é mais a mesma. A aprendizagem provinda de experiência é um modo significativo de elaboração e de integrar os conhecimentos teóricos com o saber fazer, essa forma de aprendizagem é um alicerce efetivo nas transformações do sujeito (Josso, 2004). No caso dessa pesquisa, em específico, a experiência transformadora que me modificou como profissional foi aquela vivida na RP, que afetou não só a mim como profissional de licenciatura em formação como também terá efeito no futuros alunos que me terão como professora, uma vez que eu passei por essa mudança e por esse processo de crescimento. As narrativas criadas foram escritas com base nessa experiência, aqui novamente na definição de Bondia, vivida durante as aulas da RP com foco na EA.

Para Josso (2004) o conceito de experiência se expressa como um aglutinador dos projetos de conhecimento presentes durante a formação. A autora declara que as experiências

que transformam a nossa identidade e a nossa subjetividade são variadas, a forma mais utilizada de descrever tais experiências se dá por meio da narração dos acontecimentos, atividades ou situações que servem também de contexto para a aprendizagem (Josso, 2004). Esse pensamento é corroborado por Clandinin e Connelly (2015), que afirmam que recontar nossas histórias de forma a refazer o nosso passado sob nossa perspectiva, é essencial para o crescimento tanto pessoal como social.

As experiências sociais e individuais vividas nas instituições, nos grupos que o profissional teve acesso, nas práticas pedagógicas, como também as expectativas e anseios produzem significados que executam um papel na construção da identidade profissional (Burnier et al, 2007). Isso também é reforçado por Belo, Gonçalves e Manfredo (2021) que declaram que a experiência faz parte do viver e a reflexão sobre as experiências vividas conduzem o indivíduo a um processo de aprendizagem. A construção de narrativas, a partir de experiências, se apresenta como uma experiência formadora em potencial, uma vez que o aprendente e autor da narrativa tem a possibilidade de questionar suas identidades e ações a partir das atividades e dos registros feitos (Josso, 2004).

Dessa forma, o relato da história pessoal permite a avaliação de forma crítica das experiências profissionais possibilitando um amadurecimento da identidade profissional. Santos (2021, s.p.) afirma que

[...] as narrativas, enquanto práticas pedagógicas, são fontes legitimadoras dos processos formativos que acompanham os professores nas diversas áreas e que entrelaçam todos os níveis e modalidades de ensino.

Escrever sobre a experiência estimula os processos de formação e a reflexão sobre os acontecidos, é por meio da escrita que os professores percebem situações limites e rompem com o medo e a inércia, produzindo então novos significados para as experiências vividas (Pérez; Miguel, 2016).

Os estudos de Clandinin e Connelly (2015), são as referências principais para a pesquisa narrativa, tendo publicado diversos livros e artigos detalhando e desenvolvendo o tema, desse modo iremos aqui utilizar de seus estudos como base para a pesquisa narrativa. Para Clandinin e Connelly (2015), o texto narrativa é fundamental para a compreensão da experiência vivida pelo indivíduo, justamente porque ao criar o texto narrativo o indivíduo acaba por reconstruir a experiência acontecida, refletindo nela não só em relação a si mesmo, mas também em relação aos outros e ao ambiente social. A pesquisa narrativa utiliza a própria narrativa não só como um fenômeno sob estudo, mas também como um método de estudo (Cladinin; Connelly, 2015).

Os textos de campo, ou seja, as narrativas, são os dados da pesquisa narrativa, eles podem se apresentar sob diversas maneiras como, por exemplo, escritas autobiográficas, diários, documentos ou fotografias, é possível que o autor utilize mais de um tipo ou que mude durante o decorrer da pesquisa (Clandinin; Connelly, 2015).

As narrativas que serão utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa do presente trabalho foram escritas por mim logo após as ministrações de cada aula do projeto. Como veremos adiante, foram ministradas quatro aulas geminadas, portanto foram escritas quatro narrativas sobre a experiência vivida pela professora nessas aulas e uma adicional ao final de seis meses de participação na RP.

No pensamento narrativo é necessário estabelecer uma localização temporal da experiência, e conseqüentemente na narrativa também, de forma a dar sentido à experiência porque, segundo os autores, para pensar e refletir sobre algo é impreterível que se localize-a no tempo (Clandinin; Connelly, 2015).

A pesquisa narrativa é feita então sobre os textos de base. Diferentemente deles, a pesquisa narrativa deve conter argumentos e fundamentação, além de posicionar o trabalho no que se refere a outros programas, pensamentos e ideologias (Clandinin; Connelly, 2015).

Quanto ao intuito da pesquisa narrativa, os autores o esclarecem de forma primorosa em seu livro “Pesquisa Narrativa, Experiências e histórias na pesquisa qualitativa”:

A contribuição de uma pesquisa narrativa está mais no âmbito de apresentar uma nova percepção de sentido e relevância a cerca do tópico de pesquisa, do que em divulgar um conjunto de declarações teóricas que venham a somar ao conhecimento da área (Clandinin; Connelly, 2015, p. 75).

Uma narrativa pode vir na forma de uma história, real ou fictícia, um relato de um acontecimento ou de vários, contados de forma lógica e cronológica, sua apresentação também é diversa quanto a forma que essa história é contada podendo se apresentar como texto oral, escrito ou visual (Paiva, 2008).

Para Sahagoff (2015) a pesquisa narrativa atua como um meio de entender a experiência humana, utilizando como objeto de estudo as histórias narrativas do indivíduo. A autora afirma ainda que o estudo da experiência como pesquisa narrativa pode gerar mudanças na compreensão de si e na compreensão dos outros ao redor, permitindo também que o autor inquiria e analise o modo como foi escrito e o que foi escrito. Portanto, os três pontos: formação, narrativa e reflexão são substanciais para que a consciência crítica do professor afete também suas práticas pedagógicas (Santos, 2021).

Utilizar a narrativa de experiência proporciona ao autor escrever sobre as ações desenvolvidas durante a experiência, como também escrever sobre os sentimentos, tudo isso de um modo coerente e trazendo também as situações imprevistas, as ações tomadas, as dificuldades e as incomplevidades encontradas (De Souza; Pádua, 2022).

A partir do ponto “narrativa de experiência” iremos especificar um pouco mais, trazendo a metodologia “narrativa de experiência do vivido”. Nesse sistema de pesquisa, o professor em formação é incentivado a ser o pesquisador da sua respectiva prática, pois é nesse momento em que o profissional vai se perguntar sobre a experiência vivida, buscando uma maior compreensão sobre o ocorrido e extraindo lições que podem vir a moldar o seu carácter profissional (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015). Na narrativa de experiência do vivido a pesquisa é feita sobre uma experiência significativa que o pesquisador vivenciou e que lhe modificou profundamente, como profissional e/ou como pessoa, e que passa a ser, portanto, o objeto de estudo e de reflexão por meio da narrativa criada, para então serem colhidos os conhecimentos produzidos a partir da narrativa (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015).

As narrativas criadas durante a experiência são apresentadas aqui como os dados da pesquisa, para analisar e refletir sobre esse dados utilizaremos a metodologia hermenêutica objetiva criada por Ulrich Oevermann. A hermenêutica objetiva é um método de análise de pesquisa qualitativa que foi desenvolvida por Oevermann durante o seu período na Universidade de Frankfurt, ela é baseada na teoria de interpretação social pertencente à Teoria Crítica (Vilela; Noack-Napoles, 2010).

Um dos axiomas da hermenêutica objetiva é que o mundo é atribuído de significados através da linguagem e conseqüentemente a linguagem escrita, ou seja o texto escrito, seria a sua forma material (Vilela; Noack-Napoles, 2010). Logo para entender o sentido do mundo, ou um objeto de estudo mais específico, é necessário examinar o sentido que foi conferido ao mundo no texto escrito (Vilela; Noack-Napoles, 2010). Dessa forma, compreendemos que a análise e a interpretação da hermenêutica objetiva deve ser feita fundamentalmente em textos escritos (Vilela; Noack-Napoles, 2010).

Segundo Vieira (2019), a hermenêutica objetiva auxilia na compreensão da realidade da educação por oferecer uma nova visão, com contexto, da educação e do processo formativo dos indivíduos, correlacionando também com o sentido da educação e a formação não só profissional mas também humana.

Para realizar a análise utilizamos as orientações de Phillipp Mayring (2002) presentes no livro “Introdução à Pesquisa Social Qualitativa”. Primeiramente, deve ser elaborado o objetivo da análise, como também estabelecido o contexto em que ele foi escrito, em seguida

o material deve ser seccionado em partes que sejam relacionadas entre si para então serem detectados os significados subjetivos nas narrativas referentes à minha vivência, como também os significados gerais referentes ao contexto geral e estrutural da situação de modo a reconhecer os temas de forma subjetiva e também objetiva (Mayring, 2002).

Das cinco narrativas analisadas, as quatro primeiras foram escritas no período da tarde no mesmo dia em que as aulas foram lecionadas pela manhã, já a quinta e última narrativa foi escrita no final do mês de Junho de 2023 após passados 6 meses de execução de regência na escola-campo.

3.1. Proposta de intervenção na escola

O conteúdo de botânica é muitas vezes tratado como difícil, enfadonho e distante da realidade tanto por alunos quanto por professores que não se interessam pelo conteúdo, além disso o ensino de botânica é efetivado de forma descontextualizada, sem atividades práticas e sem a utilização de tecnologias o que ocasiona uma maior dificuldade e desinteresse nos alunos (Ursi et al, 2018). Esse desinteresse ocorre também por conta do fenômeno que Wandersee e Schussler (1999) nomearam de “Cegueira Botânica” (“Plant Blindness” no original) e definiram como “[...]a incapacidade de ver ou perceber as plantas no seu ambiente, a incapacidade de reconhecer a importância das plantas para a biosfera [...]” (tradução própria). É importante destacar aqui que o termo Cegueira Botânica, cunhado em 1999, está em processo de substituição pois ao utilizar o termo “cegueira” em um viés negativo comete-se capacitismo, portanto Parsley (2020) sugeriu mudar o termo para “Plant Awareness Disparity”, tendo sido traduzido em português por Santos *et al* (2022) como “Disparidade na Conscientização Botânica” (DCB).

A contextualização pode ser utilizada como uma ferramenta importante contra o desinteresse dos alunos pois torna o conteúdo mais atrativo para eles visto que agora é possível enxergar uma conexão entre o conteúdo teórico e a realidade deles (Ursi *et al*, 2018). Uma das formas de contextualizar a botânica é a exploração do próprio ambiente escolar utilizando-se por exemplo de fotografias tiradas pelos alunos para a construção do conhecimento deles (De Oliveira Franco; Ursi, 2014).

O ambiente da escola-campo, em que o trabalho foi aplicado, é bem arborizado tendo plantas presentes desde de árvores com vários metros que propiciam sombra até vasos com arbustos que adornam o ambiente, porém um significativo número dessas plantas são espécies exóticas, em particular o Nim Indiano (*Azadirachta indica*, A. Juss). A arborização escolar se

dispõe como uma ótima oportunidade para se trabalhar educação ambiental apresentando diversos benefícios para os professores e alunos por possibilitar temas como valorização das espécies nativas, um entendimento dos problemas socioambientais e o desenvolvimento de uma consciência ambiental relacionado à preservação ambiental (De Deus et al, 2014), como também possibilita a quebra da DCB.

É possível renovar o gosto dos alunos pela botânica ao fazer com que eles conheçam os seres vivos do seu ambiente, nesse projeto em particular as plantas. O projeto permitiu aproximar os problemas ambientais dos alunos ao lidar com problemas atuais na escola, como também possibilita vencer a DCB e trazer o conhecimento das plantas locais para os alunos.

3.1.2. Programa de Educação Ambiental

O presente programa foi baseado na metodologia elaborada por Pádua e Jacobson (1993), nomeada Planejamento, Processo e Produto (PPP). Os princípios desta abordagem consistem em apresentar um começo, meio e fim, com passo-a-passo bem delimitados, com a possibilidade de adaptação dessas etapas para as particularidades de cada projeto, e também na avaliação contínua, ou seja, presente em cada uma das etapas realizadas (Pádua; Tabanez; Souza, 2012). As avaliações devem ocorrer em cada etapa do programa para que se possa ter *feedback* de cada uma, além de disponibilizar dados para analisar se o programa cumpriu com seus objetivos (Jacobson, 1991).

Como dito anteriormente, a metodologia divide o programa em três partes: Planejamento, Processo e Produto, cada uma apresenta ainda determinados pontos a serem cumpridos. Na etapa de Planejamento o educador deve escolher o local a ser trabalhado, se aproximar da vivência do local escolhido, escolher o tema com base no contexto vivido, em observações do local e dos indivíduos presentes assim como em conversas com as pessoas envolvidas com o ambiente, escolher também o público-alvo e a forma de avaliação dessa etapa. Já na etapa de Processo está o planejamento das atividades e a sua execução, em que o educador deve atuar como facilitador da atividade valorizando a experiência e a capacidade do público-alvo escolhido, além de novamente escolher a forma de avaliação. A última etapa é o Produto, em que deve-se realizar a avaliação do programa como um todo, verificando se os objetivos foram cumpridos, mas sem deixar de lado todos os fatores presentes nas outras etapas. Verifica também a participação do público-alvo e os efeitos diretos e indiretos das atividades. A avaliação na última etapa deve estar em concordância com a avaliação inicial, na etapa de Planejamento, para que se possa comparar os resultados, e ela pode ser feita por

meio de questionários antes e depois da ação, observações, entrevistas ou ainda fotos. (Pádua, Tabanez; Souza, 2012; Pádua, Jacobson, 1993)

Os passos de cada etapa estão exibidos no quadro abaixo:

Quadro 1: Passos da Metodologia PPP.

Planejamento	Processo	Produto
a. Levantamento dos problemas/temas/questões	a. Criação de estratégias/atividades para alcançar os objetivos	a. Avaliação do processo (melhoria do programa)
b. Levantamento dos potenciais locais	b. Levantamento de materiais já existentes ou elaboração de novos	b. Análise de resultados esperados
c. Definição de objetivos	c. Elaboração de um cronograma de atividades	c. Análise de resultados inesperados
d. Identificação dos públicos-alvo	d. Capacitação de pessoal envolvido	d. Utilização dos resultados para apoio
e. Análise dos recursos disponíveis e possíveis parcerias	Cada etapa deve ser avaliada continuamente (avaliação formativa)	A avaliação geral indica eficácia ou ineficácia (avaliação somativa)
f. Seleção dos instrumentos de avaliação		

Adaptado de Pádua; Tabanez;

Souza (2012)

1º Etapa: Planejamento:

a) Levantamento de tema, problema ou questão

O desinteresse pelas espécies que formam a biodiversidade nativa de certa região já existe há muito tempo no Brasil e esse desinteresse precisa ser modificado (Rufino; Silvino; Moro, 2019). A arborização da escola em questão é feita majoritariamente de espécies exóticas, e como resultado os alunos que estão o dia inteiro na escola estão mais familiarizados com espécies exóticas do que nativas de sua própria região. Devido à arborização do ambiente urbano ser predominantemente de flora exótica, os seres humanos têm pouco contato com a flora nativa e a falta de contato, e conseqüentemente de apreço, do ser humano com essas espécies tem efeitos negativos na sua conservação (McKinney, 2006).

Pensando na conscientização e formação dos alunos, o programa foi planejado de modo em que os alunos, auxiliados pela educadora, identifiquem as plantas da escola e investiguem a sua origem (se nativa ou exótica).

b) Identificação dos potenciais locais

O deslocamento dos alunos para outros locais se apresenta como uma dificuldade, portanto a atividade ocorreu na própria escola. Ainda assim, o ambiente escolar apresenta as condições necessárias para a realização da atividade visto que é um ambiente bem arborizado e presente no cotidiano dos alunos, o que traz familiaridade.

c) Clarificação dos objetivos

O objetivo geral do programa é conscientizar os alunos da relevância de conhecer a flora nativa e também da sua importância para o meio ambiente, além da problemática de espécies exóticas mesmo em ambientes urbanos. Para isso, como objetivos específicos, os alunos foram ensinados formas e meios de como identificar as plantas.

d) Identificação do público-alvo

Adolescentes de 1º e 3º anos da escola matriculados na eletiva de Educação Ambiental.

e) Levantamento dos recursos disponíveis

Os recursos utilizados na impressão de arquivos e fotos vieram da própria educadora.

f) Avaliação

Foi feito, na primeira aula, um pré-questionário com questões sobre o tema para acessar as informações que os alunos já possuem, seguido de um questionário oral na última aula do projeto. O pré-questionário possui 4 questões, sendo elas: “1º Você conhece alguma planta nativa da região? Se sim, comente. 2º Você sabe a importância de ter plantas na escola? 3º Qual a importância de proteger e conservar as plantas nativas? 4º Você sabe o nome de alguma planta que tem na escola?”. Além disso, após cada aula a educadora produziu uma narrativa de experiência para análise posterior.

2º Etapa: Processo

a) Criação de atividades e estratégias

As atividades do projeto se deram em uma sequência didática de oito aulas, sendo duas aulas geminadas por semana.

1º Aula (2 hora-aula) - Apresentação e discussão do programa e das atividades que foram feitas. Aula expositiva com o auxílio de slides, o conteúdo inclui os temas de plantas nativas, exóticas e invasoras, expondo a problemática das plantas invasoras para a biodiversidade. Em seguida, foram apresentadas as formas de identificar plantas e as instruções para usar os guias, o Google Lens e o Flora do Brasil.

2º Aula (2 hora-aula) - Os alunos foram divididos em duplas e levados às plantas, que foram previamente marcadas. Nos locais os alunos tiraram fotos das estruturas das plantas e em seguida voltaram à sala e deram início a identificação. Os alunos foram instruídos a escolher uma foto da árvore designada e enviar para o email da educadora para que a impressão pudesse ser feita.

3º Aula (2 hora-aula) - Nessa aula, os estudantes foram instruídos a fazer uma pesquisa sobre a planta da dupla, procurando informações previamente estabelecidas como a classificação da planta como nativa ou exótica, o nome científico e popular e alguma outra informação pertinente, como uso populares, eventual uso medicinal, local de origem caso a planta não seja nativa, entre outras. Com as fotos e os cartazes de cartolina em mãos, cada dupla de alunos produziu um cartaz informativo contendo a foto e informações pesquisadas nessa aula.

4º Aula (2 hora-aula) - Apresentação dos cartazes produzidos pelos alunos seguida de uma breve conversa sobre os temas e a experiência do projeto.

b) Levantamento do que já existe

Por ser um projeto pensado para sala de aula, poucos recursos foram necessários. Para a pesquisa de identificação das plantas, os alunos tiveram acesso ao Guia de Campo - Plantas do Campus do Pici Professor Prisco Bezerra (Fernandes *et al*, 2017), páginas do livro Botânica Sistemática (Souza; Lorenzi, 2019), como também tiveram acesso liberado à internet, ao site Flora do Brasil e a ferramenta Google Lens, cujo instruções foram dadas na primeira aula.

c) Cronograma das atividades

Quadro 2: Cronograma das atividades

Aula 1	(22/03/2023)
Aula 2	(29/03/2023)
Aula 3	(05/04/2023)
Aula 4	(12/04/2023)

3º Etapa: Produto

a) Avaliação do processo

Ao final da última aula, foi realizada uma conversa para que os alunos avaliassem o projeto, como também para que fosse possível inferir o conhecimento que eles adquiriram durante as aulas. A turma, em geral, não é muito participativa. Logo poucos deles se permitiram responder às questões, as respostas, dos três alunos que responderam, foram todas positivas e curtas, sem muita elaboração.

b) Avaliação dos resultados gerais

No geral, os alunos cumpriram com as atividades, todas as equipes conseguiram identificar suas plantas indicadas, incluindo se a planta era nativa ou não, assim como incluindo informações extras nos cartazes. No momento final, em que ocorreu a avaliação do projeto, eles também foram capazes de responder a importância da flora nativa.

c) Análise de resultados inesperados

Grande parte dos alunos foram extremamente rápidos para identificar as plantas utilizando as ferramentas da internet (Google lens e a identificação pelo próprio google), levando metade do tempo programado para a atividade. As fontes físicas (os guias impressos) foram usados apenas por uma dupla das doze duplas totais de alunos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para contextualizar as análises das narrativas a seguir, inicialmente traremos aqui um breve resumo de como as atividades ocorreram. As narrativas na íntegra estão localizadas no apêndice 1. No primeiro dia do projeto, a professora-preceptora deu um conselho inicial e logo em seguida, adentramos à sala. Os alunos já demonstraram certa apatia, por mais que a aula não tivesse iniciado ainda. A aula se deu de forma expositiva com a explicação geral do projeto com as datas e suas respectivas atividades, além de um questionário inicial em papel. No decorrer da aula poucos alunos respondiam, em especial dois alunos estavam sempre respondendo, enquanto os outros alternavam nas respostas. Ao final da segunda aula do dia, os alunos já não respondiam mais.

Figura 1 - Primeiro dia de aula do projeto.



Fonte: Adaila Marta Paixão Almeida Brasileiro (Professora-Preceptora).

A atividade do segundo dia era a identificação das plantas por meio das fotos que as duplas tiraram. Houve a formação de duplas, com dificuldade, pois os alunos não se conheciam tão bem. Cada dupla foi acompanhada até uma planta específica e orientada a tirar as fotos para identificação, que ocorreu em muito menos tempo que o planejado. No planejamento da segunda aula, os alunos deveriam apenas tirar as fotos de sua planta e identificá-las, porém, por conta da velocidade com que eles concluíram essa parte, eu tive que adiantar a próxima aula e então passamos para o passo seguinte que seria pesquisar as informações sobre a planta. A identificação da planta que, segundo o planejamento, deveria

ter levado as 2h-aula levou apenas 1h-aula e o tempo restante foi utilizada para outro projeto da disciplina, não-relacionado com esse trabalho.

No terceiro dia de aula, os alunos construíram os cartazes com as informações e as fotos que eles tiraram e eu imprimi. Primeiramente, menos da metade das duplas enviaram as fotos para a impressão. A produção dos cartazes levou as 2h-aula e alguns alunos se mostraram bem empenhados em produzi-los com capricho. Nesse dia, ocorreu uma situação em que vários alunos procuravam orientação ao mesmo tempo e eu me encontrei um pouco sobrecarregada, o que resultou em tomadas de decisões com pouca segurança.

Figura 2 - Terceiro dia de aula do projeto.



Fonte: Adaila Marta Paixão Almeida Brasileiro (Professora-preceptora).

No quarto dia de aula ocorreram as apresentações dos cartazes e a avaliação final do projeto. Nesse dia, eu lecionei a aula sozinha por conta de imprevistos com a professora-preceptora e o colega da RP. Os alunos tiveram tempo para terminar os cartazes - aqueles que não haviam ainda terminado - e logo após fizemos as apresentações de suas plantas identificadas. Em seguida, ocorreu a avaliação do projeto de forma oral em que eu fiz perguntas sobre as aulas e o projeto em si, buscando saber o que eles lembravam, se eles mudariam, em que ponto o projeto precisava de melhorias e também se eles gostaram de participar. Pouquíssimos alunos responderam, ainda menos que nas aulas anteriores. Basicamente um aluno respondeu todos os questionamentos pela turma, com a adição de duas alunas que responderam um questionamento juntas. Tiramos as fotos e a aula do projeto foi encerrada com 1h-aula das 2h-aulas disponíveis.

Figura 3 - Quarto dia de aula do projeto, alunos com seus cartazes.



Fonte: Elaborada pela autora.

A etapa de iniciação à docência na carreira de professor é um momento crucial na determinação do tipo de profissional que ele vai ser, pois apresenta uma realidade complexa que pode vir a desestruturar o professor e principalmente fazê-lo duvidar da sua competência (Da Costa; De Oliveira, 2009). É o momento também em que o estudante de licenciatura vivencia outras experiências escolares para então formar sua perspectiva sobre como é ser professor no cotidiano e nas interações com os alunos, funcionários e com o próprio ambiente escolar (Batista Corrêa; Risuenho Marques, 2020).

Foram analisadas cinco narrativas escritas pela por mim, quatro delas escritas no mesmo dia das aulas do projeto - especificamente, após a sua realização, e a última foi escrita após 6 meses de regências na escola-campo. Assim, as narrativas foram escritas a partir dos momentos vividas em sala de aula durante o projeto de educação ambiental, como uma posterior ao projeto levando em conta as experiências gerais desses seis meses participando da RP, aqui toda essa vivência em sala de aula corresponde às experiências transformadoras citadas anteriormente referentes ao conceito de experiência de Bondia (2002). Nas próximas seções serão apresentados trechos das narrativas para melhor enfatizar os temas, porém as narrativas em sua totalidade podem ser encontradas no Apêndice 1.

No processo de análise das narrativas notamos quatro temas distintos que têm recorrência nos textos de dias diferentes, portanto esses temas foram separados e analisados levando em conta o meu contexto pessoal como também o contexto geral de um profissional de licenciatura em formação. Os temas examinados foram, em ordem: a insegurança e nervosismo como profissional em formação, o controle de tempo na sala de aula, a apatia dos alunos e seus efeitos nos professores e, por último, a importância da presença de um professor mentor, nesse caso a professora-preceptora da escola-campo, durante o período de formação.

4.1. Tema 1 - Insegurança como profissional em formação

As quatro narrativas, que foram escritas logo após as aulas, começam sempre com a checagem do meu nível de nervosismo no início da aula, o que implica uma grande importância dada a essa questão. Existem vários relatos de nervosismo e insegurança de licenciandos quando tem-se o primeiro contato com a realidade na escola como professor e não como aluno de ensino médio (Sachs, Elias 2022; Gomes, Yamaguchi 2020; Ribeiro, 2023). Esse nervosismo provém da falta de confiança nas suas habilidades de magistrado, na dúvida de ter ou não o conhecimento o suficiente do conteúdo ministrado, se vai conseguir fazer com que os alunos se interessem e se comportem ou não, entre várias outras questões.

Eu estava um pouco nervosa, não tanto quanto eu ficava nas aulas anteriores às experiências na RP, mas ainda estava nervosa. Narrativa 1.

Para esse segundo dia eu já me encontrava bem mais tranquila. Narrativa 2

Comparado ao primeiro dia, eu praticamente não estava nervosa. Narrativa 3.

Estar desacompanhada na sala aumenta um pouco a pressão, porém depois de tantas aulas dadas na RP, não fiquei tão incomodada e nem nervosa. Narrativa 4.

Observa-se também que o nível de nervosismo explicitado nos escritos vão diminuindo conforme as aulas eram realizadas, fato que está em concordância também com o trabalho de Feitosa *et al* (2021) em que os autores relatam que os participantes do seu núcleo da RP desenvolveram mais confiança em si e em suas habilidades no decorrer do programa. Aqui, a experiência que eu passei nas aulas anteriores adicionada à reflexão pessoal gerada pela escrita das narrativas foi me modificando, diminuindo meu nervosismo e consequentemente alterando a forma que a aula é realizada visto que o meu nervosismo durante a regência impactava na prática da mesma.

O nervosismo de novos professores durante o ministrar das aulas pode atrapalhar o raciocínio e levar o profissional em formação a tomar decisões equivocadas ou com menos clareza, como relatado em um trecho da terceira narrativa em que é mencionado o nervosismo diante da demanda simultânea de vários alunos por orientações que resultou em tomada de decisões em que eu não me senti tão segura com as soluções.

Eram vários alunos me chamando ao mesmo tempo [...] alunos tirando dúvidas sobre o que fazer. Confesso que nessa hora fiquei um pouco sobrecarregada e pensando com menos clareza e velocidade que o normal. Talvez não tenha tomado decisões tão acertadas como teria normalmente. Narrativa 3.

Apesar de toda a formação do profissional durante a faculdade, aprendendo a parte teórica da profissão, o professor iniciante ainda enfrenta o desafio de se habituar à prática do magistério em si e ao contexto de cada escola e turma, incluindo aprender como manejar o nervosismo proveniente das novas situações que podem vir a surgir no decorrer de sua carreira.

4.2. Tema 2 - Controle do tempo em sala de aula

Em quatro das cinco narrativas analisadas foi demonstrado pouco controle do tempo em sala de aula, no geral foi estipulado muito mais tempo para os alunos realizarem as atividades do que aquele que se mostrou necessário na prática, como vemos a seguir nos trechos destacados:

Os alunos foram bem mais rápidos em identificar (as plantas) do que eu esperava. Com pouco mais de 20 min de aula, algumas duplas já haviam identificado suas plantas. Resolvi então adiantar a aula seguinte. Narrativa 2.

No cronograma original a pesquisa e a confecção dos posteres deveria acontecer na terceira aula com posterior apresentação na quarta aula, porém o cronograma acabou passando por mudanças necessárias para se adequar a velocidade que os alunos terminavam as atividades, já que o tempo planejado parecia ser sempre bem maior do que o que eles realmente precisavam para concluir a atividade. Narrativa 3.

[...] os alunos acabaram por desenvolver as atividades com muito mais rapidez e em bem menos tempo do que eu planejei e coloquei no cronograma. O controle do tempo de aula e estipular quanto tempo tal atividade vai levar é uma das minhas maiores dificuldades, mas sinto que essa é uma das habilidades que vem com o tempo e a experiência. Narrativa 4.

Essa falta de controle se deve à pouca experiência em sala de aula, como também por não se tratar de uma atividade realizada com base somente nos conhecimentos básicos escolares e também não se encaixar nos conteúdos relativos à uma determinada série. A definição do tempo que os alunos levariam para realizar as atividades se mostrou uma tarefa complicada para mim.

Em três das quatro narrativas que correspondem às aulas ministradas do projeto, é explicitado que as atividades terminaram mais cedo do que estavam previstas no

planejamento e a professora teve que realizar uma segunda atividade a parte do projeto para utilizar o tempo restante das aulas, como vemos nos trechos a seguir:

Ao final da aula fomos ver o ambiente em que seria a horta e eles foram liberados para o almoço. Narrativa 1.

Alguns alunos foram bem rápidos, mas no geral todos terminaram na primeira 1h aula das 2 disponíveis. [...] A professora [...] pediu para que continuássemos a aula com o segundo projeto. Narrativa 2.

A aula durou exatos 50min. (dos 1h40m disponíveis) Narrativa 4.

No geral, as atividades planejadas para 2h-aulas foram realizadas em apenas 1h-aula e eu me vi compelida a utilizar o tempo restante realizando aulas não planejadas de outro projeto. Nas quatro narrativas escritas logo após as aulas, eu me mostro muito preocupada com o tempo de aula, percebemos isso ao ver o número de vezes que o tempo de aula é citado, seja quanto tempo os alunos levaram para fazer uma atividade, quanto tempo estava disponível para a atividade ser realizada, se os alunos estavam fazendo as atividades no tempo que foi estipulado anteriormente. Isso demonstra sua insegurança ao realizar a aula e tentar se ater ao planejamento, como se o fato da realidade se desviar do que foi previamente definido fosse sinônimo de falha de planejamento, logo uma falha na prática do magistério.

Na prática de licenciatura é comum que a aula não ocorra exatamente como descrita no planejamento, por vezes acontecem imprevistos que fazem com que a aula vá para um caminho diferente do que o professor planejou, logo adequar a aula para as circunstâncias e improvisar as ações é ato corriqueiro na profissão. Apesar disso, por ser professora iniciante, eu, naquele momento, atrelei o improvisado à imperfeição de minha prática, não levando em conta que ao final as atividades foram concluídas com êxito.

4.3. Tema 3 - Apatia dos alunos

Outro tema citado na maioria das narrativas foi a apatia dos alunos, a falta de interação com a professora e o aparente desânimo com a aula. O interesse dos alunos pode surgir como resposta ao seu afeto ao professor lecionando ou por verdadeiro interesse pelo conteúdo (Veríssimo, 2013). Nesse caso os alunos ainda não tinham afeto pela professora, visto que o começo do projeto de educação ambiental era o primeiro contato com praticamente todos da turma e alguns alunos não demonstraram interesse pelo conteúdo do projeto ou da eletiva. É importante lembrar que as eletivas são escolhidas pelos próprios alunos, exceto em casos

especiais. Na narrativa sobre o primeiro dia de aula, é comentado duas vezes sobre a apatia dos alunos, indicando seu incômodo.

A aula não havia nem começado mas já haviam 5 alunos de cabeça baixa. Narrativa 1.

Já perto do almoço nenhum deles interagiu mais e também não comentaram nada.
Narrativa 1.

No segundo dia de aula do projeto, a atividade para os alunos foi tirar foto da planta escolhida e em seguida fazer a pesquisa da identificação, conseqüentemente a aula teve um teor mais dinâmico em que os alunos tinham mais liberdade para construir seu conhecimento. É de conhecimento geral que os alunos interagem menos em aula expositiva, o que não impede o sentimento de frustração que assola o profissional, como implícito nas diversas vezes que é citado a apatia e a falta de interação dos alunos, mesmo com tentativas por parte da professora.

Ao contrário da narrativa do primeiro dia de aula que apresentou uma aula mais expositiva, a narrativa do segundo dia não apresenta comentários sobre a apatia dos alunos. No dia 3, a professora cobra uma atividade simples em que os alunos deveriam enviar uma foto da planta tirada na aula anterior e que menos de um terço das equipes enviaram, novamente denotando que a apatia dos alunos me afetou negativamente.

Primeiramente, das 11 equipes formadas, só 4 enviaram as fotos. Quando questioneei isso na sala, alguns responderam que esqueceram. Narrativa 3.

É importante notar que a turma no geral não é muito participativa. Perguntei o que eles acharam do projeto em si, se eles gostaram. Silêncio por um tempo. Pouco depois um aluno respondeu que sim. Narrativa 4.

Resolvi fazer a última avaliação de forma oral porque muitas das folhas do questionário inicial da primeira aula vieram vazias e sem respostas (apenas com os números das questões), então achei que eles pudessem se comunicar mais assim, mas eles se comunicaram menos ainda. Narrativa 4.

No quarto dia, é possível perceber minha preocupação em tentar modificar o método de avaliação do projeto na tentativa de obter mais interações por parte dos alunos, mas novamente os alunos se mostram desinteressados.

O desinteresse dos alunos está como uma das causas diretas para a desmotivação do professor somadas às condições atuais de trabalho e baixo prestígio da profissão, ademais

parte do orgulho profissional vem de ver que os alunos estão aprendendo e se interessando pelas aulas se isso não ocorre o profissional então se torna insatisfeito (Silva, 2012). Em contrapartida, a desmotivação do professor, influenciada pela desmotivação do aluno, causa uma queda na produtividade e na qualidade de seu trabalho o que conseqüentemente causa mais desinteresse nos alunos (Silva, 2012), criando um ciclo vicioso de desmotivação na escola.

4.4. Tema 4 - Ter um professor acompanhando

Durante as narrativas, é dado um destaque para a presença da professora-preceptora durante suas regências, ressaltando os proveitos da supervisão e da própria presença da professora-preceptora. Na primeira narrativa e conseqüentemente no primeiro dia de aula do projeto a ser ministrado, é relatado os conselhos dado pela preceptora momentos antes da aula, visando a melhoria da aula lecionada e também a estima da professora iniciante.

No começo da aula, antes da apresentação do conteúdo, a professora titular me chamou no lado de fora da sala para me aconselhar a me impôr mais, para que eles realmente me respeitassem, não mexessem no celular na aula e principalmente não conversassem enquanto eu falava. Narrativa 1.

A presença da preceptora é benéfica, segundo entendemos nas narrativas, não só pelo aprendizado e pela experiência da profissional mas também funciona como um pilar de segurança para mim que previamente expus o nervosismo em tomar decisões erradas durante a aula, a presença da preceptora traz a segurança e confiança que eu tanto almejei durante as narrativas. O privilégio de se ter um professor mais experiente acompanhando os residentes da RP se mostra não só no aumento de confiança dos residentes, mas também na réplica de atitudes, condutas e comportamentos dos preceptores que os residentes possam vir a considerar valorosas para si (Feitosa *et al*, 2021), construindo uma maior competência do profissional em formação.

A segurança que vem ao ser acompanhada por uma professora já experiente acalma a ansiedade nos permite entrar em sala de aula de um modo mais consciente e com menos nervosismo, o que se traduz em uma aula mais calma e melhor lecionada para os alunos.

Além disso, o fato do professor acompanhar as aulas possibilita que os erros sejam notados e notificados facilitando a correção dos mesmos. Narrativa 5.

O contato do professor-preceptor com o estudante de licenciatura possibilita uma verdadeira troca de saberes, contribuindo de forma profunda para a formação profissional do estudante, ampliando e melhorando a perspectiva do estudante para com a profissão (Batista Corrêa; Risuenho Marques, 2020).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação ao projeto de EA, aparentemente, nas aulas iniciais os alunos apresentaram certo desinteresse e pouca participação quando haviam perguntas a serem respondidas, apesar desse percalço na realização do projeto, eles reagiram bem nas atividades em que eles precisaram construir sozinhos seu conhecimento - na identificação das plantas e na produção do pôster para a apresentação. Ao final, os poucos alunos que respondiam conseguiram entender a importância do projeto e de conhecer a flora local. No entanto, em uma futura reaplicação do projeto é interessante que sejam feitas algumas mudanças no cronograma e também mudanças em prol de aumentar o interesse dos alunos.

Diante das análises das narrativas, percebemos que professores iniciantes enfrentam diversas dificuldades e inseguranças nesse período de introdução à vida profissional. Tais dificuldades exibidas podem vir a serem encaradas pelo profissional iniciante como falhas pessoais causando insegurança na sua competência. Portanto fica claro a importância do RP na formação destes futuros profissionais, sobretudo, por possibilitar uma entrada acompanhada no mercado de trabalho. As dificuldades comuns desse período são atenuadas, pois o participante do RP é acompanhado e orientado regularmente no projeto.

As reflexões, novamente reflexões pessoais e reflexões comuns aos professores iniciantes, geradas pela produção e análises das narrativas permitiram e ampliaram um amadurecimento profissional na autora deste trabalho, que não teria sido alcançado sem a constante orientação dos professores responsáveis. A possibilidade da participação do RP ampliada e intensificada pelas ponderações ocorridas devido às narrativas me tornou uma licencianda e futura professora mais preparada e segura para o mercado de trabalho e, mais importante, para auxiliar os alunos na construção do seu conhecimento e na construção de uma sociedade igualitária.

REFERÊNCIAS

BATISTA CORRÊA, R.; RISUENHO MARQUES, V. O papel do preceptor na formação de residentes. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 187–202, 2020. DOI: 10.31639/rbfp.v13i25.390. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/390>. Acesso em: 7 out. 2023.

BELO, Edileusa Valente; GONÇALVES, Tadeu Oliver; MANFREDO, Elizabeth Gerhardt. Mobilização de Experiências Narrativas como Processo de Reflexão e Transformação da Prática Pedagógica de um Professor de Matemática do Ensino Superior. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 27, 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/tstgxp.lqwWVLtg3wZN5sZzm> Acesso em: 09 abr. 2023

BERGMANN, Melissa; PEDROZO, Catarina da Silva. Explorando a bacia hidrográfica na escola: contribuições à educação ambiental. **Ciência & Educação**, v.14, n.03, p. 537-553, 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ciedu/v14n03/v14n03a11.pdf> Acesso em: 07 ago. 2023

BERNARDES, M. B. J.; PRIETO, Élisson C. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DISCIPLINA VERSUS TEMA TRANSVERSAL. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 24, 2013. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3891>. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. **Ministério da Educação**, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Acesso em: 17 jul. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Parecer CNE/CP n. 14, de 6 de junho de 2012. Relator: Clécia Brandão Alvarenga Craveiro. **Diário Oficial da União**, 15 de junho de 2012, Seção 1, página 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10955-pecp014-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 17 jul. 2023

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - CNE. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012. **Diário Oficial da União**, 25 de junho de 2012, Seção 1, página 7. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 17 jul. 2023

BRASIL. Coordenação de Educação Ambiental. **Ministério da Educação e do Desporto**. Brasília, Distrito Federal. 1998. Disponível em: https://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/biblioteca/educacao_ambiental/A_implanta%C3%A7%C3%A3o_da_EA_no_Brasil.pdf Acesso em: 20 jul. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Portaria GAB nº 38, de 28 de Fevereiro de 2018. **Diário Oficial da União**, 01 de março de 2018. Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>
Acesso em: 15 ago. 2023

BRASIL. Ministério da Educação/Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica - PRP. Portaria nº 82, de 26 de abril de 2022. **Diário Oficial da União**, 28 de abril de 2022. Edição 29, p. 42. Disponível em:

https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Portaria_1691648_SEI_CAPES__1689649__Portaria_GAB_82.pdf Acesso em: 15 ago. 2023

BURNIER, Suzana et al. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 343-358, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/83Y9hHBBqHn6jkXsK7nzn3k/?lang=pt> Acesso em: 04 abr. 2023

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, v. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5ODzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 06 abr. 2023

CEARÁ (Estado). Lei Nº 16.287 de 20 de julho de 2017. Institui a política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará. Fortaleza, Ceará. Diário Oficial da União, 2017. Disponível em:

<https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/5883-lei-n-16-287-de-20-07-17-d-o-21-07-17> Acesso em: 24 jul. 2023

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2. ed. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DA COSTA, Júlia Roberta Borges; SALES, Evellyn Vitória Alves; DE SIQUEIRA MESQUITA, Áurea Nascimento. Reflexões sobre o conceito de Racismo ambiental através da disciplina eletiva de Educação Ambiental no ensino básico: um caso em uma escola de Recife. **Educação Ambiental (Brasil)**, v. 3, n. 3, 2022. Disponível em:

<https://www.educacaoambientalbrasil.com.br/index.php/EABRA/article/view/91> Acesso em: 18 set. 2023

DA COSTA, Josilene Silva; DE OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato. A INICIAÇÃO NA DOCÊNCIA: ANALISANDO EXPERIÊNCIAS DE ALUNOS PROFESSORES DAS LICENCIATURAS. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2009. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1486>. Acesso em: 07 out. 2023.

DA HORA FRAGA, Myllena Sonaly Leite, et al. A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS DIDÁTICOS NO ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO PROGRAMA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. In: Congresso Nacional de Educação, 7., 2021. **Anais [...]** Editora Realize, 2021. Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD4_S_A114_ID5577_30092021233351.pdf Acesso em: 10 ago. 2023.

DA SILVA, Adeisa Pereira, et al. HORTA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ALIMENTAR NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO/CAFS/UFPI. In: Congresso Nacional de Educação, 6., 2019. **Anais [...]** Editora Realize, 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD4_SA16_ID1312_26092019171636.pdf Acesso em: 09 ago. 2023

D'Alencar, Marcus Aurélio, et al. ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ARBORIZAÇÃO NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/CAPEB. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades-Cidadania, Diversidade e Bem Estar-RECH**, v.5, n.1, jan-jun, p.122-140, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/8466/6027> Acesso em: 10 ago. 2023

DE DEUS, Tarcísio Rocha Vicente, et al. Educação Ambiental nas escolas: arborização do Colégio Estadual Rui Barbosa, Juazeiro-BA. 2014. Disponível em: <https://www.ibeas.org.br/congresso/Trabalhos2014/VI-101.pdf> Acesso em: 22 ago. 2023

DE FREITAS, Mônica Cavalcante; DE FREITAS, Bruno Miranda; ALMEIDA, Danusa Mendes. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em perspectivas**, v.1, n.2, p.1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540/5196> Acesso em: 15 ago. 2023.

DE OLIVEIRA, Cristiano Lessa. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, v.2, n.3, 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/3122/2459> Acesso em: 25 maio. 2023

DE OLIVEIRA FRANCO, Carolina; URSI, Suzana. AS PLANTAS E SUA EXUBERANTE DIVERSIDADE: TRABALHANDO COM REGISTROS FOTOGRÁFICOS NA ÁREA VERDE DO CEU EMEF VILA ATLÂNTICA. **Revista da SBEnBio**, n. 7, 2014. Disponível em: <http://botanicaonline.com.br/geral/arquivos/@Franco%20e%20Ursi%202014%20ENEBIO.pdf> Acesso em: 23 ago. 2023

DE SOUZA, Maria Alice; PÁDUA, Karla Cunha. Narrativas da experiência: um projeto de produção de texto com jovens da educação básica. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 35, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/121582>. Acesso em: 29 mar. 2023.

DOS SANTOS NARCIZO, Kaliane Roberta. Uma análise sobre a importância de trabalhar educação ambiental nas escolas. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 22, p. 86-94, 2009. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar_url?url=https://seer.furg.br/remea/article/download/2807/1585&hl=pt-PT&sa=T&oi=gsb-gga&ct=res&cd=0&d=5473724110043910389&ei=w3jAZMD0JszEmAHB7qewDQ&scisig=ABFr3zVOTPFrLT1GddoL4DUirOE Acesso em: 25 jul. 2023

DOS SANTOS, Aline Gomes; SANTOS, Crislaine Aparecida Pereira. A inserção da Educação Ambiental no currículo escolar. **Revista Monografias Ambientais**, v. 15, n. 1, p. 369-380, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/19893/pdf> Acesso em: 26 jul. 2023

EFFTING, Tânia Regina. **Educação Ambiental nas Escolas Públicas: Realidade e Desafios**. Marechal Cândido Rondon, 2007. Monografia (Pós Graduação em “Latu Sensu” Planejamento Para o Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Marechal Cândido Rondon, 2007. Disponível em: <http://ambiental.adv.br/ufvjm/ea2012-1monografia2.pdf> Acesso em: 25 jul. 2023

FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista de Educação Pública**, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v28n68/2238-2097-repub-28-68-333.pdf> Acesso em: 05 set. 2023.

FERNANDES, Carlos Eduardo L; RIBEIRO, Rayane de T. M.; CORDEIRO, Luciana S.; MESQUITA, Emanuel P. de; FÉLIX, Gabriele O.; FALCÃO, Leticia F.; LOIOLA, Maria Iracema B. Plantas do Campus do Pici Professor Prisco Bezerra. **Fieldsguide**.Fieldsmuseum.org. Setembro, 2017. Disponível em: <https://fieldguides.fieldmuseum.org/pt-br/guias/guia/925> Acesso em: 20 mar. 2023.

FEITOSA, Danillo Silva, et al. Residência Pedagógica E Formação De Professores Em Alagoas: Vivências E Reflexões Sobre O Ensino De Língua Espanhola. **PERcursos Linguísticos**, v.11, n. 27, p. 58-77, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/34017/23279> Acesso em: 02 out. 2023

FERREIRA, Pamela Cristina Conde; SIQUEIRA, Miriam Carla Da Silva. Residência pedagógica: um instrumento enriquecedor no processo de formação docente. **Revista Práticas de linguagem**, v.10, n.1, p. 7-19, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/31448> Acesso em: 16 ago. 2023

GOMES, Milena Vieira; YAMAGUCHI, Klenicy Kazumy Lima. PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVENCIADO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE COARI-AM. **Revista Ensino, Saúde e Biotecnologia da Amazônia**, v. 2, n. esp, p. 36-36, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/resbam/article/view/6579> Acesso em: 02 out. 2023

JACOBSON, Susan. Evaluation model for developing, implementing, and assessing conservation education programs: Examples from Belize and Costa Rica. **Environmental Management**, New York, v.15, n.02, p. 143-150. Março, 1991. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/227294012_Evaluation_model_for_developing_implementation_and_assessing_conservation_education_programs_Examples_from_Belize_and_Costa_Rica Acesso em: 16 mar. 2023.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo, Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. Palavras desde o limbo. Notas para outra pesquisa na educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na educação. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 12, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24265> Acesso em: 07 abr. 2023.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente e Sociedade**, v. 117, n.1, p. 23-40. Janeiro, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdZ4hYdqVFdYRtx/#> Acesso em: 21 set. 2023

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em revista**, v.31, n.1, p. 17-44, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/w7DhWzM5mB4mZWLB5hthLVS/?lang=pt#> Acesso em: 15 jun. 2023.

LOIOLA, Hermina Gonçalves Almeida. Conhecer a caatinga para preservá-la: contribuições da eletiva Educação Ambiental. **Seminário Estadual da Formação Continuada de Professores - Itinerários Formativos e Seminários Docentes**, 2019. Disponível em: https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2020/01/13-CONHECER-A-CAATINGA-PARA-PRESERV%C3%81-LA_-CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES-DA-ELETIV-A-EDUCA%C3%87%C3%83O-AMBIENTAL.pdf Acesso em: 11 set. 2023

MAYRING, Philipp. **Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken** [Introdução à pesquisa social qualitativa: uma orientação ao pensamento qualitativo]. Weinheim: Beltz. [tradução Hartmut Günther]. 2002.

MCKINNEY, Michael L. Urbanization as a major cause of biotic homogenization. **Biological Conservation**, v. 127, p. 247-260, Setembro, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/223653766_McKinney_M_L_Urbanization_as_a_major_cause_of_biotic_homogenization_Biological_Conservation Acesso em: 19 Mar. 2023.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração, São Paulo**, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996. Disponível em: <https://shorturl.at/hvY36> Acesso em: 29 maio. 2023.

OLIVEIRA, Fabiane; PEREIRA, Emmanuelle; JUNIOR, Antônio Pereira Horta escolar, Educação Ambiental e a interdisciplinaridade. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 10–31, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/2546>. Acesso em: 10 ago. 2023.

PADUA, Suzana M.; TABANEZ, Marlene F.; SOUZA, Maria das Graças de. A abordagem participativa na educação para a conservação da natureza. In: CULLEN JR, Laury; PADUA, Cláudio V; RUDRAN, Rudy (org). **Métodos de Estudos em Biologia da Conservação e Manejo da Vida Silvestre**. 2º ed. Curitiba, Editora UFPR, 2012, p. 525-559.

PADUA, Suzana; JACOBSON, Susan. A comprehensive approach to an Environmental Education Program in Brazil. **The Journal of Environmental Education**. Washington, v. 24, n. 04, p. 29-36, Julho, 1993. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/254345151_A_Comprehensive_Approach_to_an_Environmental_Education_Program_in_Brazil Acesso em: 15 mar. 2023

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol 8 (8), p. 261-266, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/gPC5BsmLqFS7rdRWmSrDc3q/?lang=pt#> Acesso em: 29 abr. 2023.

PARSLEY, Kathryn M. Plant awareness disparity: A case for renaming plant blindness. **Plants, People, Planet**, v.2., n. 6, p. 598-601, 2020. Disponível em: <https://nph.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/ppp3.10153> Acesso em: 17 out. 2023

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; MIGUEL, Aline Cântia Corrêa. "Fazer"(e narrar) experiência na pesquisa e na formação de professores narradores. **Roteiro**, v. 41, n. 1, p. 41-66, 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2177-60592016000100041&script=sci_abstract Acesso em: 20 mar. 2023.

PORTUGAL, Simone; DOS SANTOS, Wildson Luiz Pereira; DA SILVA CARNEIRO, Maria Helena. **EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CONSERVAÇÃO DA NATUREZA: CONVERGÊNCIAS E DISTANCIAMENTOS**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4281353/mod_resource/content/2/Artigo%20Simone%20Portugal%20et%20al.pdf Acesso em: 18 set. 2023

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental?** Editora Brasiliense, 2014.

RIBEIRO, Manoel Bonfim de Sousa. "O Nervosismo por vezes atrapalhava um pouco": Aprendizados e desafios encontrados no início da prática docente no Programa Residência Pedagógica. In: LIMA, Francisco José de; NETO, João Nunes de Araújo Org. **Relatos de Experiência e Práticas na Formação Inicial de Professores de Matemática**. Rio de Janeiro, POD Editora, p. 175-188, 2023. Disponível em: <https://podeditora.com.br/wp-content/uploads/2023/08/Livro-Programa-Residencia-Pedagogica-a-degustacao-completa.pdf#page=76>. Acesso em: 04 out. 2023.

RUFINO, Mariana Rodrigues; SILVINO, Amanda Souza; MORO, Marcelo Freire. Exóticas, exóticas, exóticas: Reflexões sobre a monótona arborização de uma cidade brasileira. **Rodriguesia**, Rio de Janeiro, v.70, Fevereiro, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rod/a/3rzBRNGHCtSq788pYH5QYFN/?lang=pt#> Acesso em: 19 mar. 2023.

SACHS, Línlya; ELIAS, Henrique Rizek. A diferença como constituidora da identidade profissional no programa de residência pedagógica. **Educação Matemática Pesquisa Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, v24, n.4, p. 564-583, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/58198> Acesso em: 02 out. 2023

SAHAGOFF, Ana Paula. Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana. **XI SEMANA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO-SEPesq**, v. 11, p. 1-7, 2015. Disponível em:

<http://cienciasecognicao.org/cecnudcen/wp-content/uploads/2018/03/PESQUISA-NARRATIVA-UMA-METODOLOGIA.pdf> Acesso em: 03 abr. 2023

SANTOS, Lucas Bispo de Oliveira. As narrativas de experiência como paradigma formacional: interface entre a educação de jovens e adultos e a educação infantil. **Anais do XV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, 2021. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/16449> Acesso em: 29 mar. 2023.

SANTOS, Luziane da Costa Brasil, et al. A Disparidade na Conscientização Botânica (DCB): um Estudo sobre a Percepção de Plantas. **Ensaio e Ciência C Biológicas Agrárias e da Saúde**, v.26, n.4, p. 429-433, 2022. Disponível em: <https://ensaioseciencia.pgskroton.com.br/article/view/10023> Acesso em: 17 out. 2023

SEDUC - Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Matriz Curricular de Referência para as Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral. Ceará Educa. SEDUC;CE**, 2023. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2023/03/matriz_curricular_referencia_escolas_2023.pdf Acesso em 07 set. 2023

SILVA, Daniella Neves da. **A desmotivação do professor em sala de aula, nas escolas públicas do município de São José dos Campos - SP**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Pública Municipal) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/21509> Acesso em: 05 out. 2023

Silva, Paulo Roberto Ângelo da. **Atividades eletivas de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral da cidade de Fortaleza (CE): gestão da parte flexível do currículo**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 220 f. 2021. Disponível em: https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2021/10/DISSERTA%C3%87%C3%83O_P_AULO-ROBERTO-%C3%82NGELO-DA-SILVA-VERS%C3%83O-FINAL.pdf Acesso em: 07 set. 2023

SOUZA, Girlene Santos, et al. Educação ambiental como ferramenta para o manejo de resíduos sólidos no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 8, n. 2, p. 118-130, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/1792/1220> Acesso em: 07 ago. 2023

SOUZA, Vinicius C.; LORENZI, Harri. **Botânica Sistemática: Guia ilustrado para identificação das famílias de Fanerógamas nativas e exóticas no Brasil, baseado em APG IV**. Nova Odessa, São Paulo, 2019.

URSI, Suzana, et al. Ensino de Botânica: conhecimento e encantamento na educação científica. **Estudos avançados**, v.32, p.07-24, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/fchzvBKgNvHRqZJbvK7CCHc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 23 ago. 2023

Veríssimo, Lurdes. Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. In: Machado, Joaquim; Alves José Matias Org. **Melhorar a escola: Sucesso Escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas**. Porto. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, p. 73-90, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.14/14704>. Acesso em: 04 out. 2023

VILELA, Rita Amelia Teixeira; NOACK-NAPOLES, Juliane. Hermenêutica Objetiva" e sua apropriação na pesquisa empírica na área da Educação. **Linhas Críticas**, v. 16, n. 31, p. 305-326, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3618/3298> Acesso em: 11 mar. 2023

VIEIRA, Karina Augusta Limonta. Hermenêutica na educação: um método para a compreensão da realidade educacional. **Educação em Foco**, v. 22, n. 37, p. 8-26, 2019. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar_url?url=https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/download/2734/2132&hl=pt-PT&sa=T&oi=gsb-gga&ct=res&cd=0&d=17912186586537178946&ei=QQhsZKfpJt6Xy9YPmciOoAc&scisig=AGlGAw98cHpqB22dJ2bCDefv7kYw Acesso em: 12 mar. 2023

VILELA, RITA AMÉLIA TEIXEIRA. A pesquisa empírica da sala de aula na perspectiva da teoria crítica: aportes metodológicos da hermenêutica objetiva de Ulrich Oevermann. **Teoria Crítica e Crises: reflexões sobre cultura, estética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2012, 157-180. Disponível em: http://portal.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20120827111552.pdf Acesso em: 11 mar. 2023.

WANDERSEE, James H.; SCHUSSLER, Elisabeth E., Preventing Plant Blindness. The American Biology Teacher. Oakland, v. 61, n. 2, p. 284-286, 1999. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/4450624?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents Acesso em: 23 ago. 2023.

APÊNDICE 1

Narrativa 1

Eu estava um pouco nervosa, não tanto quanto eu ficava nas aulas anteriores às experiências na RP, mas ainda estava nervosa. Havia também o fator dessa ser uma aula importante para o meu trabalho de conclusão de curso (TCC), o que acrescentava um peso a mais.

No começo da aula, antes da apresentação do conteúdo, a professora titular me chamou no lado de fora da sala para me aconselhar a me impôr mais, para que eles realmente me respeitassem, não mexessem no celular na aula e principalmente não conversassem enquanto eu falava, também porque o meu volume de voz já é um pouco baixo na sala de aula.

O horário é um pouco complicado também porque é logo após o lanche e pouco antes do almoço, ou seja, são as duas aulas entre uma refeição e outra. Os alunos vêm agitados do intervalo e ansiosos pelo almoço. Outra problemática é que a turma é composta por alunos do 1º e 3º anos, que não se conhecem, portanto a turma em não tem conexão entre si, o que dificulta a dinamicidade da turma e também a atenção deles.

Para aula em si: Os alunos vêm entrando do intervalo vagorosamente e normalmente levam uns 10 minutos para chegarem todos. Nesse meio tempo a professora titular da sala foi pegar o projetor e configurá-lo. Enquanto isso, eu cortei os papéis para o questionários e fiz a chamada. A aula não havia nem começado mas já haviam 5 alunos de cabeça baixa. A aula anterior havia sido sobre um outro projeto com a turma (de horta escolar) então alguns alunos perguntaram sobre a horta e se eles iriam “plantar batata” hoje. Para iniciar, me apresentei novamente, esclareci sobre o funcionamento da horta e desse projeto, como iríamos organizar o tempo dos dois. Anteriormente, já havia informado a eles que esse projeto iria ser feito e então informei que começaríamos hoje. Deixei claro que era para o meu TCC.

Primeiro apresentei o projeto e expliquei o título, em seguida comentei com eles sobre o passo-a-passo do que nós iríamos fazer, das datas de cada atividade, do intuito delas e discutimos também qual seria a melhor forma deles apresentarem os resultados. As opções eram: um cartaz feito pela dupla ou uma imagem eletrônica. Alertei a eles que o cartaz iria ser feito em sala de aula mas o poster teria que ser feito em casa. A maioria decidiu ser por cartaz. Um rapaz pediu para fazer o seu eletrônico e outro imediatamente sugeriu que fizessemos votação. Expliquei que precisava ser uma forma ou outra para manter o padrão e para não ter alunos ociosos conversando enquanto outros faziam os cartazes. Em seguida pedi para fazer a

votação e quem quisesse cartaz levantasse a mão, a grande maioria da turma votou por cartaz então foi decidido. Após a votação, entreguei os papéis com os questionários aos alunos e esperei uns minutos até que eles respondessem para começar a recolher. Também deixei bem claro que o questionário não valia nota para eles e que eles não precisavam se identificar, para garantir que eles respondessem livremente.

Expliquei que para entendermos a importância de plantas nativas, precisávamos entender certos conceitos como plantas nativas, exóticas e invasoras. Alguns alunos conseguiram deduzir os conceitos pelo nome, mas poucos respondiam se eu perguntava a opinião deles, o que eles achavam que significava ou alguma palavra que para eles tivesse conexão com o tema. Uma aluna citou “origem” como palavra ligada à “nativa” e outro falou que plantas nativas eram “espécies naturais de um local”. Houveram também algumas perguntas se determinadas plantas era nativas, como cactos e o capim-santo. Exceto a adolescente que respondeu cacto, nenhum respondeu quando perguntados se eles conheciam uma planta nativa. Mostrei imagens de Mandacaru e uma estudante disse: “Mas isso não é um cacto? (e não um mandacaru)” então expliquei que haviam várias espécies de cactos e que Mandacaru era uma delas. Citei espécies nativas encontradas no Parque do Cocó mas nenhum deles havia ido lá. A professora preceptora comentou da possibilidade de levá-los lá.

No geral, no decorrer da aula, dois alunos em especial sempre respondiam ou tentavam responder. Alguns mais estavam atentos mas não participavam.

Na parte de plantas exóticas, uma aluna comentou que achava que eucalipto era nativo ao ver a foto da planta com o nome na legenda.

Expliquei o conceito de plantas invasoras e perguntei pelas consequências delas no ambiente, um aluno (aquele que quase sempre responde) citou o desequilíbrio ambiental.

Citei exemplos de animais desses conceitos e tentei pegar exemplos que estiveram em alta na mídia mas eles não reconheceram. A segunda parte da aula (como identificar) começou pouco depois das 11h (a aula iniciou-se 10h) e eles já estavam cansados e sem foco.

Perguntei sobre a importância da flora nativa e eles não responderam. Quando fiz perguntas iguais ou parecidas com a do questionário, eles não respondiam. Mesmo depois de eu ter explicado que não era pra nota e que não saber também era uma resposta.

Perguntei o que aconteceria se nós perdêssemos nossa flora nativa e eles responderam sobre extinção e desequilíbrio ambiental. Em seguida mostrei como as plantas eram identificadas na ciência e mostrei as instruções de como eles iriam fazer. Já perto do almoço nenhum deles interagiu mais e também não comentaram nada. Ao final da aula fomos ver o ambiente em que seria a horta e eles foram liberados para o almoço.

A falta de interação dos alunos cria um sentimento de frustração e aumenta a insegurança, pois a primeira coisa que pensamos é que talvez a aula não esteja sendo atrativa o suficiente e que eu não tenha conseguido conectar e aproximar o conteúdo deles o suficiente para que eles se interessassem e interagissem.

Narrativa dia 2

Para esse segundo dia eu já me encontrava bem mais tranquila. Fui mais cedo para a escola com o intuito de marcar as plantas que seriam utilizadas, com antecedência. Fiz a ronda, tomando nota mental de onde estavam as plantas e a proximidade delas umas com as outras. No planejamento inicial, eu e um colega residente levaríamos as duplas de alunos para as plantas e retornaríamos com eles após eles tirarem as fotos, enquanto a professora preceptora ficaria com os alunos restantes na sala. No entanto a professora preceptora deu a sugestão de levarmos mais de uma dupla por residente para que terminássemos a fase de tirar as fotos mais rapidamente porque poderia não dar tempo, então acatamos a sugestão.

Aqui é válido adicionar que, originalmente a atividade seria feita em 2h aula, porém a professora preceptora pediu para que usássemos uma das aulas para tratar de um outro projeto com os alunos (projeto de horta). Esse imprevisto acabou sendo benéfico porque os alunos concluíram a pesquisa muito rapidamente.

A turma possui 35 alunos de 1º e 3º anos, gerando 16 duplas e 1 trio para a atividade. Identificamos 20 espécies de plantas na escola, porém 3 foram descartadas por apresentarem uma dificuldade maior na identificação. No melhor dos casos haveria planta para todos os alunos.

A manhã do dia da aula amanheceu chuvosa o que dificultaria a atividade, impediria na verdade. Ficamos apreensivos porém a chuva parou com pouco menos de 1h até a aula.

Quando chegamos na aula, a professora precisou se ausentar e ficamos só os residentes. O imprevisto poderia extrapolar o tempo da aula, porém quase 10 alunos faltaram.

Levei um tempo montando o projetor de slide, em seguida relembrei com eles os passos que nós tomaríamos e o que faríamos hoje. Mostrei novamente como utilizar as ferramentas de identificação. Como foram 24 alunos, pedi que eles se separassem em 12 duplas. Sabia que teria dificuldade nas duplas porque é uma eletiva de 1º e 3º anos, eles não se conhecem e não estão com os colegas de turma. Um aluno queria ficar em trio com os colegas de turma ou ficar sozinho, vários outros não se moveram para formar dupla. 2 trios foram formados, os casais existentes já formaram duplas (3) e os alunos que não formaram dupla juntei com os

alunos mais próximos entre si. Pedi para que eles juntassem as cadeiras com as duplas para identificação visual delas e também para tentar garantir que eles realmente fizessem o trabalho em dupla.

Comecei a levar as duplas para as plantas. Primeiramente duas duplas, para as plantas entre os refeitórios e a sala dos professores. Depois 5 duplas para o pátio e em seguida 3 duplas para o estacionamento e entrada da escola. Infelizmente não tirei fotos da atividade fora da sala nesse dia.

Os alunos foram bem mais rápidos em identificar do que eu esperava. Com pouco mais de 20 min de aula, algumas duplas já haviam identificado suas plantas. Resolvi então adiantar a aula seguinte. Mostrei o poster que eles deveriam fazer na aula seguinte e as informações que eles deveriam pesquisar.

Uma dupla teve problema com a identificação porque a árvore não apresentava mais as flores características dela e a dupla estava em dúvidas e seguida para outra planta, então perguntei se eles preferiam escolher outra planta e eles aceitaram. Levei eles lá e a aluna imediatamente se animou pois disse que já tinha comido aquela fruta e nunca tinha visto ela na escola.

Apesar de haver a possibilidade de olhar nos guias impressos que disponibilizamos, pouquíssimos alunos se levantaram para olhar. Eles preferiram usar o google lens. Uma aluna possuía Iphone, que tem um sistema diferente do modelo que eu utilizei para explicar como utilizar o google lens, mas a dupla dela tinha smartphone então deu tudo certo.

Durante a aula e o tempo que eles pesquisaram, fiquei passeando entre os alunos, perguntando se eles tinham dúvidas e conferindo as identificações. Alguns alunos foram bem rápidos, mas no geral todos terminaram na primeira 1h aula das 2 disponíveis.

Pedi para que eles enviassem uma foto de autoria deles escolhida da planta para meu email. para que eu possa imprimir e levar para a próxima aula.

A professora ainda não havia retornado, mas pediu para que continuássemos a aula com o segundo projeto. E assim se seguiu.

Com mais de duas semanas de aula em uma mesma turma boa parte do nervosismo em lidar com a turma diminui, ainda que não desapareça completamente. Essa turma em especial pode ser mais fácil de lidar por ser uma turma apática e com poucos alunos que gostam de conversas paralelas, principalmente porque eles não se conhecem tanto.

Narrativa Dia 3

Comparado ao primeiro dia, eu praticamente não estava nervosa. Fiz todos os preparativos, imprimir as fotos e comprar as cartolinas em número a mais para que se algum aluno que faltou aula passada aparecesse tivesse a oportunidade de fazer também.

Primeiramente, das 11 equipes formadas, só 4 enviaram as fotos. Quando questionei isso na sala, alguns responderam que esqueceram.

Antes de começar a aula, um aluno que faltou já veio perguntar para a professora preceptora o que tinha acontecido na aula anterior, demonstrando interesse em participar.

Lembrei a eles o que tinha acontecido na aula anterior e o que faríamos hoje. Desenhei no quadro o modelo de pôster que eles deveriam fazer, já que perguntei se eles se lembravam de como ele era e eles negaram. Pedi que eles se separassem novamente nas equipes anteriores e distribuí as fotos e as cartolinas. Uma equipe trouxe já as informações e alguns enfeites impressos para decorar o cartaz. Duas alunas faltaram na aula passada e estavam passando mal, então pediram pra sair e tomar chá. Formei uma dupla com os dois alunos faltosos e expliquei o que eles iriam fazer. Posteriormente uma das alunas que foi tomar chá voltou e se juntou com os outros dois alunos faltosos. Uma equipe foi formada com duas alunas cujas duplas faltaram, então elas escolheram uma das plantas e fizeram.

Durante a formação das equipes dos alunos que faltaram na aula anterior e dos alunos que vieram hoje mas suas duplas não, tive muita dificuldade em suprir a demanda deles. Eram vários alunos me chamando ao mesmo tempo, perguntando das suas duplas, sobre a organização das informações no poster, alunos tirando dúvidas sobre o que fazer. Confesso que nessa hora fiquei um pouco sobrecarregada e pensando com menos clareza e velocidade que o normal. Talvez não tenha tomado decisões tão acertadas como teria normalmente.

Uns alunos pediram para fazer o cartaz no refeitório porque as mesas são maiores lá, então perguntei para a sala se eles preferiam fazer no refeitório ou aqui na sala, como as respostas foram mistas e haviam dois professores na sala então uma parte dos alunos foi para o refeitório e outra ficou na sala.

Previamente, ficou combinado que eles fariam o poster e apresentariam no mesmo dia (já que a pesquisa foi feita na aula anterior), porém mesmo com 50min para eles produzirem os posteres, grande parte das duplas não haviam terminado ainda então foi dado 15min a mais e as apresentações foram realocadas novamente para a aula seguinte. No cronograma original a pesquisa e a confecção dos posteres deveria acontecer na terceira aula com posterior

apresentação na quarta aula, porém o cronograma acabou passando por mudanças necessárias para se adequar a velocidade que os alunos terminavam as atividades, já que o tempo planejado parecia ser sempre bem maior do que o que eles realmente precisavam para concluir a atividade. Apesar de serem 2h aula, sempre tem o tempo deles chegarem na sala e se acalmarem, como também o tempo de fazer a chamada. Além disso, foram retirados 20 minutos finais para um outro projeto com a preceptora.

A aula transcorreu sem muitos problemas. Alguns alunos tiveram dúvida com o nome popular de algumas plantas (por ter outras plantas com o mesmo nome), então o tema deveria ter sido esclarecido previamente. Ainda sim, expliquei para as equipes individualmente.

Os alunos no geral estavam bem concentrados e pareciam gostar da atividade. Eventualmente eles tinham alguma dúvida quanto à atividade então eles me chamavam e eu esclarecia. Nessa parte em que eles faziam os trabalhos manualmente e pesquisavam as informações por si só, eles se mostraram bem mais empolgados e focados do que nas aulas anteriores.

Fiz questão de estar constantemente entre eles e perguntando se tudo estava dando certo, porque assim eles acabam perguntando alguma dúvida que só deixariam passar se eu não tivesse aparecido.

Ao final da aula recolhi os posters para guardar na sala dos professores e eles foram liberados para o almoço.

Narrativa dia 4

A aula de hoje eu deveria lecionar sozinha visto que nem a professora titular e nem meu colega de residência puderam comparecer. Estar desacompanhada na sala aumenta um pouco a pressão, porém depois de tantas aulas dadas na RP, não fiquei tão incomodada e nem nervosa.

Nos dias anteriores houveram os ataques e ameaças de ataques às escolas, portanto o clima estava meio tenso na sala dos professores. Na sala de aula os alunos não pareciam tão tensos.

Chegando na sala, avisei aos alunos sobre o imprevisto da professora titular e que teríamos mais tempo hoje, portanto não precisaríamos fazer nada com pressa.

As aulas do projeto normalmente estão sendo divididas com aulas ou informes da professora titular sobre outro projeto, o que não é ruim porque os alunos acabaram por desenvolver as atividades com muito mais rapidez e em bem menos tempo do que eu planejei e coloquei no cronograma. O controle do tempo de aula e estipular quanto tempo tal atividade vai levar é uma das minhas maiores dificuldades, mas sinto que essa é uma das habilidades que vem com o tempo e a experiência.

Distribuí novamente os cartazes para as duplas, uma dupla faltou, alguns alunos que vieram nas aulas anteriores não vieram nessa e uma aluna em particular veio para sua primeira aula desde o início do projeto (que estava em sua quarta semana).

Durante a produção de cartazes na aula passada alguns alunos tiveram dúvidas quanto aos nomes populares, então expliquei para a turma toda a questão dos nomes populares (que podem existir mais de uma espécie de planta com um mesmo nome popular) e aproveitei para explicar que essa é a razão de existirem nomes científicos.

Deixei por 10 minutos que as duplas que ainda faltavam completar seu cartaz terminassem e que as outras (a grande maioria) se preparassem para a apresentação.

A maioria dos alunos parecia tranquila sobre a apresentação, apenas uma veio dizer que não gostava de apresentar mas tentei tranquilizá-la.

Perguntei se eles preferiam que eu estabelecesse uma ordem para a apresentação ou se eles preferiam se voluntaria, eles escolheram se voluntariar para apresentar.

Procurei instruí-los de como uma apresentação deveria ser, para dizer bom dia, se apresentarem e procurarem não ler o que estava escrito no cartaz mas sim já saber o conteúdo.

As apresentações ocorreram tranquilamente, alguns alunos foram muito bons, outros já apresentavam alguma dificuldade, mas era de se esperar já que é uma turma mista de 1 e 3 anos. Pedi para que eles se juntassem no meio e tirei fotos da turma com os cartazes.

Então seguimos para o momento de avaliação. É importante notar que a turma no geral não é muito participativa. Perguntei o que eles acharam do projeto em si, se eles gostaram. Silêncio por um tempo. Pouco depois um aluno respondeu que sim. Perguntei se eles aprenderam alguma coisa sobre a importância da flora nativa e o mesmo aluno (o mesmo que costuma responder nas outras aulas) respondeu que a perda de flora nativa pode gerar desequilíbrio ambiental. Então perguntei se havia alguma coisa que eles mudariam no projeto, o que poderia melhorar. Duas alunas responderam que não mudariam nada e o mesmo aluno respondeu que estava perfeito. Agradei a eles a participação e acabamos ali. A aula durou exatos 50min.

Resolvi fazer a última avaliação de forma oral porque muitas das folhas do questionário inicial da primeira aula vieram vazias e sem respostas (apenas com os números das questões), então achei que eles pudessem se comunicar mais assim, mas eles se comunicaram menos ainda.

Narrativa final (6 meses após o início do projeto)

Apreendi muitas coisas sobre a profissão dos professores muito mais do que esperava aprender. Acredito que a Residência é um processo que todos os alunos de licenciatura deveriam passar pois diminui o impacto e o baque da realidade que vêm logo após o período da faculdade.

Não digo que a faculdade, sem o auxílio da RP, não nos deixe preparados para o mercado de trabalho, mas a falta de experiência pode ser paralisante em diversas situações. A segurança que vem ao ser acompanhada por uma professora já experiente acalma a ansiedade nos permite entrar em sala de aula de um modo mais consciente e com menos nervosismo, o que se traduz em uma aula mais calma e melhor lecionada para os alunos. Além disso, o fato do professor acompanhar as aulas possibilita que os erros sejam notados e notificados facilitando a correção dos mesmos.

Um dos meus maiores problemas antes da residência era o nervosismo causado pela insegurança em sala de aula. Insegurança em talvez não saber o suficiente, em dar uma aula ruim e inútil para os alunos, em ser perguntada coisas que eu não saberia responder, em não ser boa o suficiente no geral. Esse período de atuação diminuiu grandemente essa insegurança, pude trabalhar nela com mais foco, pude aprender observando e ouvindo de outros colegas suas experiências. Uma dose de nervosismo pode ser até um pouco saudável, mas poder ministrar uma aula com tranquilidade e confiante em si e na sua habilidade de lidar com qualquer imprevistos é uma dádiva que eu tive a possibilidade de conseguir com muito mais facilidade do que colegas que não passaram pela residência.