

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANNA LETÍCIA AMADEU



1290005466



FE

TCC/UNICAMP Am12c

**A CONCEPÇÃO, ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE
PROJETOS DE ENSINO ENVOLVENDO CONTEÚDOS,
HABILIDADES E ESTRATÉGIAS NA PRÁTICA DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO: CONTRIBUIÇÕES À CONSTRUÇÃO DA
PRÁXIS DOCENTE.**

PREZADO LEITOR

Ao retirar o material bibliográfico, você se torna responsável por ele. Esperamos que faça bom uso e que tenha cuidado pois se houver qualquer dano (rabisco, recorte, etc.) ou extravio do mesmo, você será o responsável pela reposição.

A DIREÇÃO

CAMPINAS

2010

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

969.581.006

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Anna Letícia Amadeu

**A CONCEPÇÃO, ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
DE PROJETOS DE ENSINO ENVOLVENDO CONTEÚDOS,
HABILIDADES E ESTRATÉGIAS NA PRÁTICA DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO: CONTRIBUIÇÕES À CONSTRUÇÃO DA
PRÁXIS DOCENTE.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para aprovação no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação do Professor Doutor Guilherme do Val Toledo Prado.

Campinas

2010

UNICAMP - F.E. - BIBLIOTECA

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA:	TCC
	Am12c
V:	EX:
Tombo:	5466
PROC:	130/11
C:	D: X
PREÇO:	11,00
DATA:	14/04/11
COS. TÍTULO:	75716

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Am12c	<p>Amadeu, Anna Letícia.</p> <p>A concepção, organização e desenvolvimento de projetos de ensino envolvendo conteúdos, habilidades e estratégias na prática do estágio supervisionado: contribuições à construção da práxis docente / Anna Letícia Amadeu. -- Campinas, SP: [s.n.], 2010.</p> <p>Orientador: Guilherme do Val Toledo Prado.</p> <p>Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Projetos educacionais. 2. Estágio supervisionado. 3. Formação docente. I. Prado, Guilherme do Val. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>10-325-BFE</p>
-------	---

Aos professores Anna Regina Lanner de Moura, Elisabeth Barolli e Guilherme do Val Toledo Prado, aos meus amigos de projeto Aline Fernandes dos Santos, Carolina Sanae Kobori, Érica Mitsue Nakamura, Marco Aurélio Domingos Magoga e Simone Simoso de Moraes e a todos da EMEB “Maria Nilsen de Oliveira Leite”, que tornaram este trabalho possível.

Agradecimentos

"Os outros: o melhor de mim sou Eles."

Manoel de Barros

Aqui fica o meu agradecimento aos que são Essências do que há de melhor em mim...

Primeiramente agradeço a Deus, pois nunca perdi a fé de que só cheguei onde estou pela Sua vontade: tudo posso Naquele que me fortalece.

Agradeço também minha família: tem coisa mais preciosa do que chegar em casa e saber que tem alguém te esperando? Desde pequena o significado de família foi vivenciado e aprendido nos pequenos gestos do dia-a-dia: aprender a nos entregar uns aos outros... Por esta razão que dedico este trabalho aos meus pais Cleusa e Luiz que sempre lutaram para nunca faltar o necessário para mim e meus irmãos: principalmente agradeço pelos ensinamentos de valores que fizeram de mim uma pessoa e profissional determinada sempre em busca do meu melhor a cada dia. Como a caçula da família, agradeço aos meus irmãos Ana Paula, Alessandra e Júnior e minha cunhada Ana Luísa pela paciência, pois sempre foram solícitos, cúmplices e protetores, me ajudando e me apoiando em todas as fases da minha vida... E aos meus sobrinhos Igor e Pietra pelo amor e carinho recebidos através de pequenos (grandes) gestos que me fortalecem. Se hoje sou o que sou, devo muito a vocês, porque sem família não há base!

Vinícius de Moraes já dizia: A gente não faz amigos, reconhece-os. Agradeço também aos meus queridos amigos do curso 07 de Pedagogia Noturno, em especial aos meus grandes amigos que levarei comigo por toda a vida: Marco, Carol, Érica, Simone

e Aline. Com vocês aprendi muito, professores! Com vocês eu vivi momentos maravilhosos nos quais eu nunca hei de me esquecer! Obrigada por tudo!

Ao meu orientador Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado pela confiança, paciência e valioso auxílio na orientação desse trabalho e principalmente quero agradecer pela excelência de seu profissionalismo: um professor humilde, dedicado, amigo, sempre disposto a ouvir, direcionar e trocar experiências com seus alunos. Foi através de seus ensinamentos e das inesquecíveis professoras doutoras Anna Regina Lanner de Moura e Elisabeth Barolli que aprendi a importância da reflexão no trabalho docente, fator que me motivou a desenvolver este trabalho. Também agradeço aos demais professores que ministraram aulas para a minha turma, pois se sou Pedagoga hoje, é por que cada um de vocês contribuiu para a concretização de hoje eu estar graduada.

Agradeço também as minhas grandes amigas e parceiras de trabalho professoras Viviane Yamamura e Marina Zinetti, que me ensinam muito acerca do ofício docente, que me dão todo o apoio e autonomia para eu ter o meu lugar na docência.

Agradeço também a todos os sujeitos envolvidos em minha pesquisa que tornaram a possibilidade de desenvolver este trabalho.

*“Metade de mim
Agora é assim
De um lado a poesia, o verbo, a saudade
Do outro a luta, a força e a coragem pra chegar no fim
E o fim é belo incerto... depende de como você vê
O novo, o credo, a fé que você deposita em você e só
Só enquanto eu respirar
Vou me lembrar de você(s)
Só enquanto eu respirar”*

O Anjo mais velho – Fernando Anitelli

"Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que fez tua rosa tão importante."

Antoine Saint-Exupéry

RESUMO:

O presente trabalho é fruto de um dos momentos que julgo terem sido mais importantes no processo de minha formação docente: trata-se das vivências estabelecidas durante a disciplina de Estágio Supervisionado, cursada no segundo semestre de 2009, sexto semestre da graduação em Pedagogia. O que foi vivido neste contexto em específico me levou a querer entender um pouco mais sobre a concepção de projetos de ensino, uma vez que a experiência de construir um projeto de ensino em grupo, e executá-lo em meu estágio trouxe no meu caso, resultados muito positivos na construção da minha práxis docente, diferente em muitas maneiras das vivências de meus colegas de projeto, que tiveram condições adversas na execução do projeto, por parte da das relações estagiário/escola, estagiário/professor e estagiário/alunos. É a partir deste contexto vivenciado que procuro entender como o trabalho com projetos temáticos pode transformar o espaço escolar em um espaço aberto à construção de aprendizagem significativa para todos que dele participam.

Palavras-chave: Projetos de ensino, Estágio Supervisionado, Formação docente.

SUMÁRIO

Resumo	7
Introdução	10
Objetivos do estudo	10
Organização do Texto	11
Capítulo I: Era uma vez... Como me fiz professora	15
Capítulo II: O processo da construção do projeto	23
2.1 Do pensar ao fazer para acontecer	30
2.2 HQ	33
Capítulo III: EMEB “Maria Nilsen Oliveira Leite”. A Escola que me acolheu.	40
3.1 Como foi a minha inserção a escola... ..	41
3.2 Relação com a professora... ..	44
3.3 Crianças... ..	46
Capítulo IV: A pesquisa na ação: o desenvolvimento da prática docente na aplicação do projeto.	55
4.1 O projeto em ação... ..	55
4.2 Outros papéis exercidos no estágio... ..	69
Capítulo V: Pedagogia de projetos: um “novo” paradigma do conhecer... ..	72
5.1 POSTURA PEDAGÓGICA: Ensinar a ser “CABEÇA BEM FEITA” ou “CABEÇA BEM-CHEIA”? A teorização curricular a partir da discussão do conhecimento perante os limites das disciplinas a uma concepção integradora... ..	78

Capítulo VI: Caminhos docentes... Uma reflexão dos demais integrantes do grupo sobre o projeto	83
Considerações finais: O estágio e a construção da prática pedagógica pessoal: reflexão da prática docente.	95
Anexos	106
Referências bibliográficas	123

A CONCEPÇÃO, ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS DE ENSINO ENVOLVENDO CONTEÚDOS, HABILIDADES E ESTRATÉGIAS NA PRÁTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONTRIBUIÇÕES À CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS DOCENTE.

INTRODUÇÃO

Objetivo do estudo:

Este trabalho visa apresentar os resultados e as reflexões decorrentes de uma pesquisa-ação a partir de minha inserção como praticante-estagiária, em uma sala de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Mogi Mirim no segundo semestre de 2009, segundo a proposta de avaliação construída nas disciplinas de Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado que fazem parte do currículo obrigatório do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas, cursadas no ano de 2009. Estas reflexões surgiram a partir da experiência de um trabalho coletivo que envolveu a construção de um projeto temático, que permitiu a cada estudante-estagiário/a executar um projeto de ensino que se articulasse às necessidades da escola e série que iria estagiar. Da construção à execução do projeto, fui dando novos significados a minha práxis, principalmente no que concerne à postura de romper laços com um paradigma que muito me afligia desde os tempos de infância, o de ensino compartimentalizado, que julgo não ser significativo no processo de ensino-aprendizagem. Logo, o fator que me levou a escolha deste tema de estudo se deu por uma certeza: que as vivências circunscritas no estágio me possibilitaram entender que dentro do ofício-docente é preciso se levar em conta a importância de narrar suas experiências com o intuito de que é a partir de suas reflexões e críticas que o professor compreende a necessidade de sempre estar à procura de melhorias em sua prática.

A partir dos conceitos de estudo qualitativo de Lüdke e André (1986) optei por abordar a situação natural do cotidiano vivenciado no estágio, por meio de dados descritivos, além de adotar um plano aberto e flexível a fim de focalizar a realidade de forma mais complexa e contextualizada.

Para tanto, o referente estudo busca tratar esta realidade através da seguinte problemática: *como o trabalho com projetos temáticos pode transformar o espaço escolar em um espaço aberto à construção de aprendizagem significativa para todos que dele participam?*

Organização do texto:

No primeiro capítulo busco descrever minha trajetória de como me fiz professora, e trajetórias de minha formação acadêmica. A partir deste contexto, aproprio-me das palavras de Alistair Thomson, citadas por Guedes Pinto (2004) para afirmar que:

“Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos o que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser. As histórias que relembramos não são representações exatas de nosso passado, mas trazem aspectos desse passado e os moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais. Assim podemos dizer que nossa identidade molda nossas reminiscências; quem acreditamos que somos no momento e o que queremos ser afetam o que julgamos ter sido.” (THOMSON, apud GUEDES PINTO, 2004, p.2)

No segundo capítulo procuro descrever o processo da construção do projeto de ensino que realizei em grupo na disciplina de Estágio Supervisionado. Para tanto utilizo não somente as minhas impressões, como também utilizo as impressões dos integrantes que participaram na construção do projeto a partir das narrativas que construímos para retratarmos nossas vivências que norteariam nossa prática na aplicação do mesmo.

“A representatividade das narrativas decorre tanto do fato de que elas preservam a concretude e a unidade de quem as profere, quanto de duas de suas características, destacadas por Benjamin em seu célebre ensaio sobre “O Narrador” (1987).

Narrar pressupõe uma comunidade de vida e de discurso entre o narrador e o ouvinte, fundada em uma tradição e memória comuns, ligadas a um trabalho.

Aquele que narra (com)partilha saberes e vivências nos quais seus ouvintes se reconhecem e pelo reconhecimento, inserem-se na história que está sendo narrada, fazendo sugestões sobre sua continuação, vivendo essa continuação.

Essas características da narrativa não a encapsulam em si mesma e lhe permitem formar-nos, na medida em que nelas podemos viver nossas próprias vidas.

A possibilidade de compartilhamento da narrativa faz dela uma “obra aberta” (Gagnebin, 1987). Contando, sem dar explicações definitivas, a narrativa admite diversas interpretações. Seu não acabamento apóia-se na plenitude do sentido e em sua profusão ilimitada, de tal modo que cada história dá ensejo a uma outra história que suscita outras histórias...” (FONTANA, 2006, p. 233).

No terceiro capítulo procuro descrever a escola e a sala que escolhi para serem fontes da minha pesquisa. Ali descrevo como foi minha inserção e como me acolheram.

Uma vez aceita minha inserção na escola, os procedimentos realizados para a delimitação do estudo partiram primordialmente das observações: as observações são de caráter descritivo-reflexivo, ou seja, descreverei o ambiente escolar, o cotidiano, alguns dos sujeitos desta sala, os episódios considerados relevantes, as atividades em sala e fora de sala. A forma como organizei minhas observações se deram por meio de anotações escritas num diário de campo. Ele está organizado por meio de relatórios diários: neste faço o uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta. Além deste recurso, faço uso dos recursos iconográficos: fotografias e documentos dos alunos (conversas¹, desenhos ou outro tipo de registro) referentes às

¹ “Com a audição constroem-se nexos, proposições. Descobrem-se desvendam-se sentidos.” BAITELLO JR, N. (1997, p.22)

atividades realizadas durante o segundo semestre do ano letivo de 2009. Logo, a análise dos dados qualitativos aplicar-se-á a todo material levantado.

Segundo Bogdan e Biklen (1982), os conteúdos das observações deve envolver uma parte descritiva e uma parte mais reflexiva. A parte descritiva compreende um registro detalhado, que ocorre “no campo”. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, P.30)

Meu foco como observadora participante tem como amostragens principais: o grupo de crianças de uma sala de primeiro ano do ensino fundamental (compostas por 23 crianças com idades entre 5 anos e meio e 7 anos) a professora da sala, além da atuação da coordenação e direção da escola diante do projeto.

Para Lüdke e André (1986, p.29):

“O observador como participante é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo terá um papel geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa.

Posteriormente ao processo do estágio, realizei uma coleta sistemática de informações que julguei necessárias, tais como: da análise bibliográfica de teses e artigos de revistas na área de currículo, planejamento, antropologia, formação de professores, práticas de ensino e da análise do levantamento documental - tais como documentos institucionais da escola, o projeto político pedagógico – uma vez que julgo importante entender como concebem e compreendem sua práxis (ação e reflexão) educativa a partir da metodologia, além dos meus registros de minhas narrativas e de meus colegas de projeto e do meu caderno de campo.

O quarto capítulo busca descrever o desenvolvimento da minha prática docente na aplicação do projeto.

No quinto capítulo busco discutir um novo paradigma do conhecer baseado na pedagogia de projetos. Discuto sua importância aos professores e futuros professores como objetivo de oferecer uma sugestão norteadora do ofício docente.

No sexto capítulo busco primeiramente expor a reflexão do grupo sobre o projeto realizado, afim de que o grupo fizesse algumas considerações e ponderações sobre o que poderíamos ter aprimorado face os princípios da pedagogia por projetos, buscando avaliar as impressões do grupo acerca do trabalho com projetos temáticos nas escolas em que desenvolveram o projeto.

E por fim, faço minhas considerações finais acerca da importância deste estágio em específico na construção da prática pedagógica pessoal.

CAPÍTULO I – ERA UMA VEZ... COMO ME FIZ PROFESSORA.

“Como a profissão do magistério surge na vida das pessoas? Quem são os/as professores/professoras? Quais suas experiências e como se constituíram nos diversos espaços-tempos sociais? De que modo o que vivenciaram se teceu em trama? Que fatores vão alimentando, ao longo da vida profissional, o trabalho dos professores/professoras?”

São tantas perguntas...” (VASCONCELOS, 2003, p.17)

Os questionamentos transcritos nesta epígrafe levam a possibilidades de você caro leitor conhecer um pouco de mim e de minha trajetória. A partir do resgate de memórias de minha formação, este trabalho vai ganhando um significado em particular: opto pela escrita em forma de narrativa, para dar um significado do vivido através de emoções, sensações e experiências vividas que ficaram marcadas em minha mente.

Meu nome é Anna Letícia, e ao escrever essas linhas vivo meus 25 anos de idade. Não sei se existe essa história de vocação profissional, ou não, mas minha escolha por ser professora não se deu por esse viés... Foi através de um grande aprendizado que optei por uma escolha de seguir uma profissão que estava fora dos meus planos de vida e sonhos de criança, ser professora.

Sou natural de Mogi-Mirim/SP, cidade onde ainda resido e meu histórico de formação da pré-escola até o terceiro ano do ensino médio ocorreu por completo em uma Escola Pública desta cidade: a E.E “Monsenhor Nora”. Ao concluir o Ensino Médio me percebi num beco sem saída: não tive uma formação tão sólida para ser aprovada numa Universidade Pública. Meu sonho em princípio era seguir a carreira da Comunicação: para tanto fiz três anos de estudo intenso com o auxílio de cursinho pré-vestibular e ainda assim não consegui ser aprovada. Frustração por não ter conseguido?

Acredito que foi melhor assim... Hoje quando me vem à memória todo o esforço que fiz para alcançar cursar tal carreira e não ter conseguido, não me sinto fracassada, muito pelo contrário: sou feliz e realizada, porque das adversidades acabei me encontrando na profissão de educadora. Mas permitam-me explicar como me fiz professora.

Não vou negar que quando passei no curso de Pedagogia, tive muitas dúvidas, pois, como disse, realmente minha opção era cursar Publicidade e Propaganda ou Rádio e TV. Tive muitas angústias e sofrimentos (já superados) por não ter conseguido ser aprovada em tais cursos nas Universidades que eu queria. Mas o que me levou a optar pela Pedagogia foi justamente o quesito das angústias de minha formação escolar. A questão central que me moveu a me inscrever no vestibular da Unicamp em Pedagogia foi: *já que não tive uma formação tão sólida e com sentidos, será que eu posso fazer a diferença, ensinar e proporcionar um significado na aprendizagem das pessoas?*

Não sei se foi ironia do destino, mas quando passei no vestibular no curso de Pedagogia da Unicamp em 2007, havia conseguido uma bolsa de 100% pelo Programa Universitário (Prouni) no curso de Publicidade e Propaganda na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP). O que cursar? Precisava decidir... e decidi arriscar: optei pela Pedagogia.

A angústia me dominou durante um semestre de curso, ainda tinha minhas dúvidas se havia tomado a melhor decisão. Mas no segundo semestre de curso tive uma experiência muito significativa em minha formação em um trabalho voluntário que realizei na Unicamp, (mas que pretendo falar dele, mais adiante...) e, ao começar a trabalhar como professora auxiliar no terceiro semestre do curso, passei a ter uma segunda experiência de trabalho docente, porém agora numa escola profissional

católica e com educação infantil, na qual ainda continuo a trabalhar, e foi então que eu percebi que não seria tão feliz se tivesse escolhido outra profissão. É claro que tenho muitos caminhos a trilhar, e nem posso ser prepotente ao ponto de dizer que eu vivi todas as alegrias e angústias da profissão, até porque a maior parte de minha experiência profissional tem se dado numa escola particular na qual as condições estruturais fazem com que a realidade do ensino seja muito favorável tanto para os professores, quanto para os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Mas mesmo nesse contexto já tive e tenho minhas angústias de profissão principalmente no que concerne ao pouco reconhecimento profissional por parte de meus supervisores. Essa angústia de não saber se minha prática agrada ou não, não cessa até o fim do ano letivo, momento no qual sabemos se continuamos ou não na instituição. Dilemas de escola particular...

Sete semestres de curso de Pedagogia já concluídos, prestes a concluir o último, posso dizer que tive uma formação muito além de minhas expectativas, mas alguns acontecimentos ao longo de minha formação inibiam minhas expectativas em relação ao curso.

Sempre tive gosto pela escrita desde a infância, em narrar acontecimentos, escrever meus sentimentos e impressões a respeito de algo, todavia quando adentrei ao curso, logo no primeiro semestre, numa discussão que acontecia em uma das disciplinas a respeito de um texto, uma aluna disse: *“Eu acho que...”* a professora diz: *“você (aluna) não tem que achar nada, eu quero saber o que o autor diz!”* Pronto... fui/fomos formatada/os para a escrita acadêmica!!! Passava a escrever expressões como: *“de acordo com o autor”*, citar o pensamento de algum estudioso etc., *e o que eu penso, e o que eu vivo na prática de professora-auxiliar onde fica?*

Partilho do pensamento do educador francês Célestin Freinet (2004, p.31) para expressar a minha angústia

“Somos uma geração de copistas-copiadores, de repetidores condenados a registrar e a explicar o que dizem ou fazem homens que nos afirmam ser superiores e que, muitas vezes, só têm sobre nós o privilégio da antiguidade nessa arte de copiadores e de repetidores.”

Quando dei por mim, só fui tomar consciência de que até então eu nunca havia escrito acerca do que eu pensava a partir de minhas vivências como educadora, ao cursar a disciplina de Práticas de Ensino, quando o professor Guilherme disse que deveríamos elaborar nossa teoria pedagógica pessoal. A partir das expressões Jacototiana *O que vês? O que pensas do que vês? O que fazes do que pensas do que vês?*, nós, alunos fomos formulando nossa própria teoria em narrativas: uma escrita que diria o referido professor num tom mais melódico e pessoal. A partir de então, passei a encarar a apropriação do que eu vejo, faço e penso como uma possibilidade consciente de sempre estar à busca da transformação. Desta forma, é imprescindível dizer que as disciplinas teórico-práticas de Didática, Metodologias de Ensino, Prática de Ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado nos possibilitaram um exercício de reflexão de novas possibilidades de trabalho pedagógico e foram os primeiros instrumentos que nos levaram à condução da (re)construção de nossa prática.

As disciplinas de Práticas de Ensino, Metodologia do Ensino de Ciências e Metodologia do Ensino de Matemática foram muito marcantes em minha formação uma vez que uniram seus conteúdos e objetivos a fim de que construíssemos um projeto de ensino a ser aplicado no estágio e repensássemos a prática docente.

Estágio no quinto semestre? Projeto de ensino em Escola Pública? Confesso que não esperava realizar um estágio de prática docente no quinto semestre, pensava que as

disciplinas do quinto semestre apenas tivessem o objetivo de nos tornar a par dos fundamentos de ensino voltados às séries iniciais. E quando os professores Guilherme, Elisabeth e Anna Regina disseram que a elaboração do projeto de ensino e suas atividades seriam voltadas para o Ensino Fundamental de uma escola pública, um novo desafio estava posto na minha trajetória de educadora... até mesmo porque não me recordo de minha formação ter sido circunscrita pela pedagogia de projetos... As disciplinas na minha formação escolar sempre trabalharam seus conteúdos de forma fragmentada, não uniam os conhecimentos de suas áreas e conseqüentemente não havia sequer ligação entre as mesmas. Passar a pensar nessa proposta, me animou bastante, pois volta àquela questão que me moveu a optar pelo curso de Pedagogia: por uma educação repleta de sentidos, tanto para mim, quanto para meus alunos.

Apesar de não trabalhar atualmente com crianças do ensino fundamental, me recordo com muito carinho da primeira experiência que tive como professora de uma criança que estava no Ensino Fundamental, assim que me adentrei a Universidade.

No segundo semestre do curso, me inscrevi em uma disciplina do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) chamada Ler e Escrever – Acompanhamento de Crianças e Jovens, ministrada pela professora/doutora Maria Irma Hadler Cudry. Esta disciplina me proporcionou o primeiro contato com a prática docente através do projeto CCazinho, que tinha por finalidade em dar assistência à crianças que possuíam dificuldades de aprendizagem, em relação a leitura e a escrita.

Ali, tínhamos a liberdade de planejar e por em prática atividades que envolviam a aprendizagem dos saberes escolares de forma criativa e significativa aliada ao desenvolvimento da leitura e escrita das crianças. Dentro desse projeto dávamos

também uma assistência individual à criança: cada aluno graduando (denominado nesse projeto por cuidador) era responsável por uma criança e tinha a autonomia no desenvolvimento de seu trabalho.

Eu era “cuidadora” de uma menina de 11 anos de idade e que ainda estava no quarto ano (antiga 3ª série ensino fundamental). Ela apresentava grandes dificuldades de leitura, lia semelhante à uma criança que está em processo de alfabetização: pausadamente, sílaba por sílaba, muitas vezes invertia as sílabas, não havia ritmo em sua leitura, a quebra de sentido tornava-se maior em quem a escutava do que nela mesma.

No começo foi muito difícil, ficava pensando: *“o que eu estou fazendo nesse lugar? Ensinar uma criança que eu sequer sabia direito o diagnóstico do seu transtorno de aprendizagem?”*. Lia os relatórios da criança, e sempre diziam a mesma coisa, poucos progressos. Ela já estava no grupo há dois anos”. Sentia-me uma inútil porque não conseguia ver progresso algum naquela aluna; ler pra ela era algo tediante. Foi então que comecei a pensar numa alternativa: trabalhar de maneira lúdica com ela poderia ser uma solução, e obtive bons resultados ao trabalhar com ela dessa forma.

A forma com que levei Rebeca a ter estímulo pela leitura foi através da leitura de regras de jogos de tabuleiro. Num desses encontros ao levar um jogo, percebi que com este poderia investir numa estratégia que fizesse Rebeca a se interessar pela leitura.

O embasamento teórico que usei apesar de hoje eu me criticar bastante, foi a teoria Skinneriana, de Reforço Positivo. Logo, para jogarmos, eu fingia não saber as regras e que havia esquecido os meus óculos, logo não podia ler aquele manual com letras tão miúdas, e instigava para que ela me ensinasse as regras através da leitura do

manual, ela se esforçava bastante na leitura, pois o que mais ela queria era brincar. E assim fui obtendo o interesse de Rebeca pela leitura, mesmo que o objetivo dela não fosse este de aprender a ler, mas sim de brincar.

Da mesma forma, trabalhei com a criação de peças de teatro, na qual criávamos vários personagens e dávamos voz a estes personagens. Essa atividade muito favoreceu a questão do ritmo e da entonação desta criança. Outra coisa que Rebeca levou pra si, foi o gosto de fazer palavras cruzadas, a cada 15 dias levava para ela uma revista de palavras cruzadas para crianças para ela brincar com a construção da escrita. As sondagens de escrita que passei a fazer a cada quinze dias, a partir das produções de texto das peças de teatro, via que Rebeca até incorporava novas palavras em sua escrita. Apesar do pouco tempo de convivência com esta criança, senti que fiz diferença no processo de aprendizagem dela. Foi uma experiência gratificante a qual nunca hei de esquecer.

Voltemos a falar do projeto integrado: minha expectativa frente a este primeiro projeto era de que o mesmo me abrisse as portas para conhecer de perto a realidade do Ensino Fundamental de uma escola pública atual, não que eu não a conhecesse uma vez que sempre estudei em escola pública, mas porque tinha a impressão de que a realidade atual se destoaria bastante da época em que cursei o ensino fundamental. A minha expectativa na época também era de que este projeto oportunizasse a minha aprendizagem sobre aspectos do que se ensinar, como ensinar, como planejar, como avaliar, enfim de refletir acerca das formas de organização do trabalho escolar.

Considerava e considero o estágio como a chave-mestra dentro de um curso de formação de professores, uma vez que ele propicia aspectos que nem mesmo as teorias

do curso puderam ensinar, e foi através deste que passamos a dar os nossos primeiros passos na construção de nossa prática pedagógica pessoal. Muitos colegas de curso, sequer haviam entrado numa sala de aula. É nesse contexto que me aproprio das palavras de Célestin Freinet a fim de expressar meus sentimentos em relação a experiência acadêmica

“Infeliz educação a que pretende, pela explicação teórica, fazer crer aos indivíduos que podem ter acesso ao conhecimento pelo conhecimento e não pela experiência. Produziria apenas docentes do corpo e do espírito, falsos intelectuais inadaptados, homens incompletos e impotentes, (...)” (FREINET, 2004, p.53)

Desta forma julgo que o aprendizado que tivemos acerca dos conteúdos da integração de três disciplinas Práticas de Ensino, Metodologia do Ensino de Ciências e Metodologia do Ensino de Matemática e principalmente os resultados obtidos no primeiro projeto de ensino realizado foram bastante representativos para seguirmos com confiança e ousadia na nossa prática na disciplina de Estágio Supervisionado que cursamos no sexto semestre. (Senti muito de as disciplinas de Metodologia do Ensino de História e Geografia e de Fundamentos da Alfabetização não terem se aliado a proposta, acredito que o projeto poderia ter trazido um resultado mais enriquecedor ainda para nossa formação.)

CAPÍTULO II - O PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO.

Da mesma forma que aquele que remete um presente ou uma carta, o professor sempre está um pouco preocupado para saber se seu presente será aceito, se sua carta será bem recebida e merecerá alguma resposta. Uma vez que só se presenteia o que se ama, o professor gostaria que seu amor fosse também amado por aqueles aos quais ele o remete. E uma vez que uma carta é como uma parte de nós mesmos que remetemos aos que amamos, esperando resposta, o professor gostaria que essa parte de si mesmo, que dá a ler, também despertasse o amor dos que a receberão e suscitasse suas respostas. (LARROSA, 2001, P.2)

Faço uma alegoria do texto *A lição* de Jorge Larrosa ao presente que recebemos dos professores Guilherme, Anna Regina e Elisabeth: um presente similar a um jogo de “quebra-cabeça” de infinitas peças na qual cada grupo deveria em conjunto encontrar os encaixes corretos para a formulação e organização de um projeto de ensino. Isso despertou muito entusiasmo no grupo na primeira experiência do projeto² integrado e mais ainda na disciplina de Estágio Supervisionado, uma vez que tivemos a liberdade de escolha no tema deste projeto.

Os primeiros questionamentos levantados na disciplina de estágio supervisionado foram muito importantes para seguirmos com a formulação e organização de um novo projeto de ensino. A problemática em questão foi:

- O que é importante olhar nos projetos de ensino?
 - qual o trabalho dos alunos?
 - qual o trabalho pedagógico?
 - qual o trabalho com o conhecimento?

² Na primeira experiência do projeto integrado, os grupos tinham apenas duas opções de temas para a formulação das atividades do projeto: Clima ou Solo.

A partir destes questionamentos supramencionados, se levamos em conta o nosso histórico de formação escolar, que fora centrado por muito tempo pelo viés tradicionalista, podemos perceber que hoje em dia é muito mais visível a busca de alternativas para se trabalhar didaticamente os conteúdos escolares. Desta forma os projetos de ensino vieram a acrescentar em nossa formação acadêmica, uma possibilidade de transgredir e mudar a visão da aprendizagem, do currículo escolar, das amarras que impediram por muito tempo que o aluno fosse o protagonista de sua própria aprendizagem.

No que concerne às novas naturezas de aprendizagem, Lemke (2006, p.24) afirma que é preciso se levar em conta os conhecimentos prévios dos estudantes, afim de que o que fora aprendido em algum momento converta-se como parte de seus hábitos, por isto o autor ressalta a importância de se trabalhar didaticamente a partir de projetos.

Para expressar um pouco do que o grupo sentiu em relação aos questionamentos que nos levaram ao aperfeiçoamento da construção de um segundo projeto, busco neste capítulo traduzir um pouco das impressões do grupo como um todo, que ajudaram na construção deste projeto.

Um trecho que muito condiz ao sentimento que eu tive se transcreve nos dizeres de uma narrativa de Érica:

“(…), buscamos desenvolver o Projeto de Ensino deste semestre de forma a aproximar-nos do cotidiano dos alunos e envolvê-los nas atividades. Acho que, pela experiência do semestre passado, foi bem mais fácil estruturar o Projeto deste semestre. Aproveitamos algumas experiências que deram certo e outras que poderíamos melhorar, além de novas sugestões que foram surgindo nas discussões em grupo. (...)Assim, procuramos construir projetos por ano, conforme as turmas que conseguimos, adaptando a temática para integrar os conteúdos

próprios de cada ano de forma interdisciplinar.” (Érica, Segundo Semestre de 2009, 1ª Narrativa.)

Assim como Érica, eu também via com grandes expectativas a formulação de um projeto que desta vez se adequasse as necessidades dos sujeitos envolvidos neste trabalho – alunos e professores, uma vez que na primeira experiência (proposta pelas disciplinas de Práticas de Ensino, Metodologia do Ensino de Ciências e Metodologia do Ensino de Matemática) tínhamos apenas duas opções de temas para a formulação dos projetos. Tivemos alguns casos na experiência anterior de encontrarmos professores que não estavam abertos a negociações de interferirmos em sua prática, por sorte não foi meu caso. Apesar de a professora na época estar trabalhando outra temática, ela me deu a possibilidade de por o projeto Solo em prática, mesmo já tendo trabalhado sobre a temática no semestre anterior, entretanto não foi um trabalho tão produtivo quanto ao que realizei posteriormente na disciplina de Estágio Supervisionado, até porque o primeiro projeto não se deu por meio do contexto de parceria de trabalho entre professora-estagiária, acredito que apesar do aprendizado que construí nesta primeira experiência, este estágio “foi pra inglês ver”.

Pensar num projeto diferenciado possibilitou ao grupo estar mais atento no que se concerne a organização de um projeto temático. Logo, tomando por referência o roteiro metodológico para a organização de projetos temáticos, elaborado por Rosaura Soligo (2008), o grupo partiu em princípio da seleção de um tema cujos objetivos do mesmo pudessem se adequar à diversas áreas curriculares e os conteúdos se adequarem à faixa etária a ser trabalhada, uma vez que tivemos de pensar os conteúdos de uma mesma temática para três séries do ensino fundamental (1º, 3º e 5º anos) em virtude de não termos conseguido disponibilidade de estagiarmos numa mesma série.

No contexto defendido por Lemke (2006) em relação a novas possibilidades de aprendizagem acredito que o maior intuito do nosso projeto foi ressaltar a tese defendida pelo autor (2006, p.11) de que *“todos nós temos que aprender como a ciência e a educação científica podem ajudar a ajudar a nós mesmos.”* Por isto, buscamos ao longo de nossas escolhas uma temática que pudesse trazer aos alunos mais qualidade de vida. Desta forma, dentre tantas alternativas optamos pela temática da alimentação. Reescrevo nas próximas linhas um trecho de minha narrativa de como a escolha do tema levou o grupo a produção do projeto:

“O Projeto... Qual tema abordar? Eis a questão que não nos calou até que surgiu a ideia de trabalharmos com o tema Alimentação. Eureka! Foi um êxtase: todos do grupo começaram a trazer suas ideias durante a discussão; as atividades e os objetivos foram se complementando e nosso projeto piloto ficou pronto em menos de uma semana, acredito que o grupo se envolveu muito mais, se compararmos com o projeto do ano passado no qual o tema não era de livre escolha, este foi um tema que agradou a todos os integrantes por igual. Bem, fizemos um projeto amplo que envolve três séries das séries iniciais: primeiro, terceiro e quinto ano.

Eu e o Marco ficaremos a par de aplicar o projeto no primeiro ano. Carolina e Simone ficarão de aplicar no quinto ano e Érica e Aline no terceiro ano.” (Anna Leticia, 1ª narrativa, Segundo Semestre de 2009)

O fragmento acima citam os integrantes do meu grupo de projeto que são a Aline Fernandes e Érica Nakamura, que aplicaram o projeto em Campinas; o Marco Aurélio que aplicou o projeto em Francisco Morato; Carolina Kobori que aplicou o projeto em Jundiaí; e eu e a Simone que aplicamos o projeto em Mogi-Mirim. Vale ressaltar que os projetos aplicados na mesma cidade foram aplicados em escolas distintas.

Utilizando-se novamente do roteiro de Rosaura Soligo (2008), o grupo precisou considerar na reflexão de alguns itens:

- *O que se pretende que as crianças aprendam;*
- *A potencialidade do tema para favorecer a articulação dos conteúdos definidos para o ano e a possibilidade de ser significativo e interessante;*
- *A articulação horizontal e vertical (levando-se em conta a programação de conteúdos e propostas no próprio ano e em relação aos demais anos de escolaridade)*
- *A possibilidade de favorecer relações, inferências e generalizações...* (SOLIGO, 2008, p. 95.)

Do levantamento dos conteúdos a preparação da atividade de lançamento do projeto foi um processo que demandou tempo e dedicação do grupo, afinal precisávamos fazer um projeto coeso.

Assim Simone nos diz, como foi o nosso ponto de partida para a elaboração do projeto:

“Fomos delineando nossos objetivos durante uma discussão em grupo com subsídios antes pesquisados pelos colegas como *Os dez passos para a promoção da alimentação saudável nas escolas*³ do Ministério da Saúde, assim como algumas diretrizes usadas em escolas, com os quais chegamos a conclusão de que teria como foco a alimentação de um modo geral com o objetivo de abordar e discutir com os alunos as práticas de uma alimentação saudável a partir da origem e funções dos alimentos e suas implicações para a saúde, assim como trabalhar conceitos matemáticos como relações de grandezas, medidas e tratamento de informações, conteúdos culturais e artísticos. Nosso projeto já foi elaborado tanto o plano de ensino quanto o plano de aulas, porém sabemos que serão necessários alguns ajustes em ambos conforme orientações das professoras na última aula.” (Simone, 1ª Narrativa, 2º Semestre 2009)

³ * Os “Dez Passos para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas” foram elaborados com o objetivo de propiciar a adesão da comunidade escolar a hábitos alimentares saudáveis e atitudes de auto cuidado e promoção da saúde. Consistem num conjunto de estratégias que devem ser implementadas de maneira complementar entre si, sem necessidade de seguir uma ordem, permitindo a formulação de ações/atividades de acordo com a realidade de cada local. (BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE, DATA?, p.1) disponível em <http://200.214.130.35/nutricao/docs/geral/dezPassosPasEscolas.pdf>

Tomando a perspectiva defendida por Soligo (2003) como referência para o entendimento do conhecimento didático para a construção de nosso projeto, pudemos repensar nosso projeto a partir dos dizeres da autora:

“Dada a reflexão a que se propõe este texto, caracterizaremos um pouco melhor o conhecimento didático, que, segundo a perspectiva que defendemos:

- tem três dimensões necessariamente inter-relacionadas: teórica, prática e experiencial*
- diz respeito às formas de ensinar adequadamente os conteúdos escolares*
- envolve conceitos, procedimentos e atitudes*

- tem como foco principal a construção de situações de aprendizagem de fato – propostas de ensino ajustadas às necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos, ou seja, situações desafiadoras*

- constitui-se a partir da informação disponível sobre os processos de aprendizagem dos alunos e sobre os conteúdos do ensino, mas inclui também outros saberes (teóricos, práticos e experienciais) relacionados a:*
 - como planejar o trabalho a longo, médio e curto prazo*
 - como organizar racionalmente o tempo*
 - como articular objetivos de ensino e objetivos de realização dos alunos*
 - como criar situações que aproximem, o mais possível, ‘versão escolar’ e ‘versão social’ das práticas e conhecimentos que se convertem em conteúdos na escola*
 - como selecionar as formas mais adequadas de organizar os conteúdos (atividades permanentes, atividades de sistematização, seqüências de atividades, projetos...)*
 - como selecionar materiais adequados*
 - como ensinar os conteúdos das diferentes áreas*
 - como organizar o espaço em função das propostas de ensino e aprendizagem*

 - como mobilizar a disponibilidade dos alunos para a aprendizagem*

 - como realizar a gestão da sala de aula, principalmente quando é muito heterogênea*
 - como favorecer a construção da autonomia intelectual dos alunos*
 - como atender as diversidades na sala de aula*
 - como agrupar os alunos de forma produtiva para que trabalhem cooperativamente e aprendam uns com os outros*
 - como avaliar o conhecimento prévio dos alunos e seu percurso de aprendizagem*
 - como avaliar os resultados obtidos e redirecionar as propostas, quando não forem satisfatórios*
 - entre muitos outros*

*Nesse sentido, pode-se dizer que o conhecimento didático é o conhecimento do **como**, relacionado direta ou indiretamente às formas de ensinar mais e melhor, ou seja, a uma intervenção pedagógica de qualidade.” (p. 5-6)*

Após a construção do projeto, o grupo percebeu com a ajuda das professoras Anna Lanner e Beth Barolli no dia da apresentação dos Projetos de Ensino de todos os grupos que deveríamos estar atentos a diferença entre objetivos gerais e específicos, de que precisávamos estar atentos no projeto de especificar os motivos de levar os alunos a refletirem (pois isso foi muito constante nos objetivos do nosso grupo) e compreendermos que só o fato de refletir não garante que os alunos alcancem o aprendizado. É preciso que haja uma socialização do projeto englobando as outras salas da escola na qual estaríamos realizando o estágio.

Em linhas gerais, tivemos certa preocupação de que os conteúdos deste projeto interdisciplinar pudessem provocar nas crianças hipóteses do que seria uma alimentação saudável através dos recursos produzidos pelo grupo, tais como: uma *HQ*, cuja história nortearia as demais atividades do projeto nas três séries na qual cada integrante do grupo realizou sua prática. A nossa hipótese era de criar uma história na qual a criança pudesse compreender a importância de cada grupo alimentar, através da leitura da tabela dos grupos alimentares denominada por pirâmide alimentar e de que a mesma pudesse, ao longo das atividades, estabelecer relações com a sua própria alimentação. Também trabalharíamos concretamente com a construção de uma *pirâmide alimentar* e de um *cardápio* cuja intencionalidade era de verificar possibilidades construídas pela criança em cada refeição a partir dos alimentos da pirâmide, além da construção de um *gráfico* cuja intencionalidade seria de verificar e analisar as preferências alimentares dos alunos. Em virtude de os hábitos alimentares estarem fortemente influenciados pela cultura de cada indivíduo, também nos atentaríamos a trazer algumas curiosidades neste aspecto, além de incentivar as crianças a se expressarem artisticamente sobre a temática.

Em um nível mais avançado nós pensamos trabalhar com os alunos de terceiro ano dando um enfoque ao grupo alimentar das frutas e vegetais, demonstrando os benefícios que os mesmos trazem para a nossa saúde, além de estudar as partes que compõem as plantas (raiz, caule, folhas, flores, frutos e sementes) e classificar com os alunos as frutas e vegetais segundo essas partes.

Para o quinto ano, pensamos tratar com os alunos sobre o valor nutricional dos alimentos e as doenças relacionadas aos maus hábitos alimentares, utilizando-se de textos informativos, nas quais as crianças fariam um levantamento dos dados, jogos interativos (softwares) e as mesmas divulgarão os resultados obtidos a partir um blog nas quais elas transmitiriam o que mais consideraram de relevante no projeto.

Do pensar ao fazer, para acontecer...

A minha experiência prática aconteceu um pouco mais tarde que a de meus colegas de projeto, porque o meu pedido de estágio na escola passou por todo um processo de burocracia pela prefeitura de minha cidade, na qual só me restou esperar ansiosamente... Esta também foi a realidade da minha amiga Simone, por sermos da mesma cidade.

Os demais integrantes do grupo, já estavam vivenciando o cotidiano das turmas a todo vapor e eu só esperando a oportunidade. Entretanto, acontecimentos ocorridos a partir das vivências dos meus colegas arrefeceram-me e preocuparam-me: os resultados da prática dos meus amigos Marco e Érica não estavam dando nada certo... Marco teve em princípio todo um apoio da professora para realizar a prática, mas logo após aplicar as atividades da primeira aula, a professora simplesmente barrou Marco de seguir adiante com o projeto e Marco por sua vez teve de se contentar com as demais horas de

estágio a serem cumpridas em apenas observar e auxiliar a professora em outras atividades. Já Érica por sua vez, teve a negação do projeto por parte dos próprios alunos: eles não aceitavam a temática que fizemos com tanto apreço... e ela teve de ter um jogo de cintura: construir com os mesmos outro projeto.

Eu ainda não sabia o que estava por vir... mas independente destes acontecimentos eu não perdi a esperança e o ânimo.

Tudo preparado para o lançamento da primeira atividade, só me restava à oportunidade de por em prática tudo aquilo que havíamos planejado no projeto:

“a HQ estava pronta e xerocada, a pirâmide de alimentos foi feita bem grande, com todas as comidas removíveis. O vilão da história ganhou uma versão maior, pois o objetivo era construir um cardápio saudável para o Sr. Comilouco.” (Marco Aurélio, 2ª Narrativa, 2º Semestre 2009)

O material gráfico do nosso projeto, HQ e a pirâmide alimentar, foram produzidos pelo integrante do grupo Marco Aurélio: tecnólogo em design de interiores possui um dom artístico que não poderia ser menosprezado em nosso projeto principalmente porque almejávamos que o projeto fosse encantador para os alunos. Tomando por base ainda o projeto realizado no primeiro semestre para a disciplina de Práticas de Ensino, Marco nos faz refletir sobre a complexidade da elaboração do projeto de ensino, mais especificamente no preparo das aulas para esses alunos:

“Foi super difícil para nosso grupo desenvolver o projeto; quantas discussões, horas de pesquisa e reflexão sobre o que daria certo e o que não daria... Ainda assim, depois do projeto pronto nos pegamos alterando algumas atividades, tentando calcular o tempo que cada coisa demanda... Fora o tempo - ainda que prazeroso – despendido na montagem das histórias em quadrinhos. Uma excelente técnica didática, mas que demanda tanto tempo de preparação e reflexão conceitual que se torna quase que impraticável para o dia-a-dia. E pensar que isso é um planejamento somente para duas aulas! (Marco Aurelio, 2ª narrativa, 1º semestre 2009)

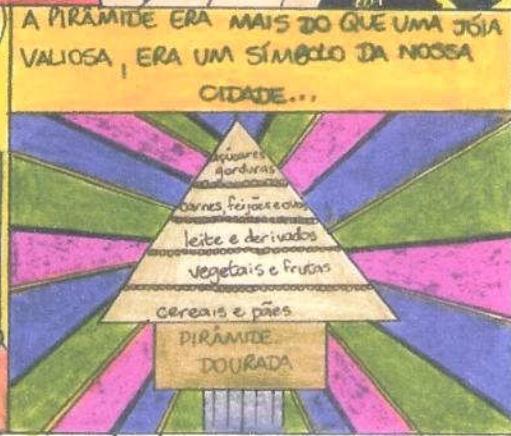
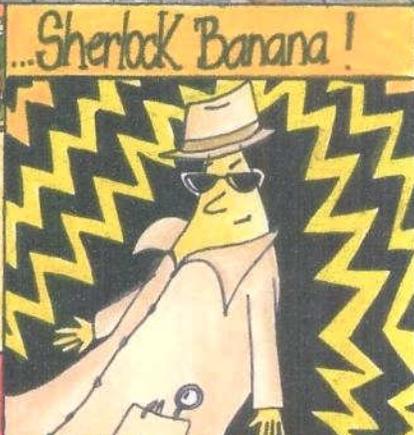
De um modo geral, o grupo interpretou a produção do projeto como uma dificuldade no exercício da docência:

estar ali todo dia, ter que pensar em como adaptar milhares de conceitos de diferentes áreas de maneira didática para o nível cognitivo das crianças. E ainda fazê-lo de maneira que respeite seus conhecimentos prévios, que os estimule a conhecer mais a fundo o que se pretende ensinar e pensando em prepara-los para os sistemas avaliativos aos quais eles serão submetidos... Como fazer tudo isso? (Marco Aurelio, 2ª narrativa, 1º semestre 2009)

O resultado da história em quadrinhos que norteou todo o projeto é o que apresento a seguir...

O MISTÉRIO DA PIRÂMIDE DOURADA

EM UM BELO DIA...

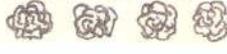
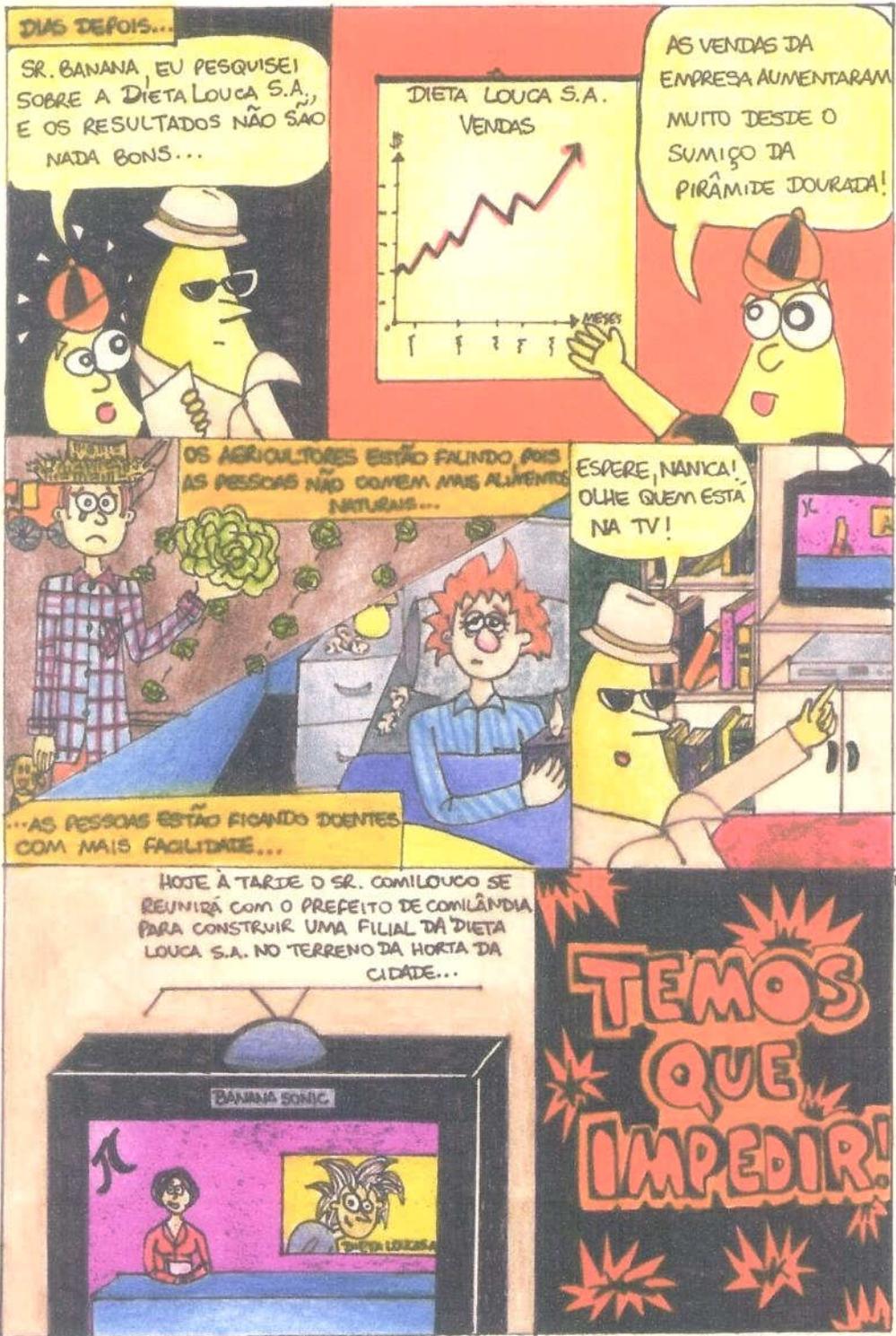




34



000





O que não sabíamos e que passamos a compreender a partir das nossas trocas de experiências vivenciadas foi de que o lançamento do projeto, embora todos estivessem em princípio com as mesmas esperanças e expectativas de que os resultados seriam positivos para todos, de que todos sairiam felizes desta experiência, até porque construímos um projeto na qual o grupo teve muita acuidade no que compete ao desenvolvimento dos conteúdos do mesmo, dependeriam, sobretudo, da relação que a escola, que o professor e as crianças estabeleceriam com o estagiário.

Passei a considerar muito mais a importância de todo este processo de como se estabelecem as relações entre professores/estagiários, alunos/estagiários, uma vez que em muito breve, estarei ali assumindo a minha posição como professora e ao longo de minha carreira, quantos estagiários passarão a vivenciar comigo o cotidiano escolar? Logo, que postura eu enquanto pedagoga terei frente aos mesmos? Vou promover ou impedir oportunidades de os mesmos construírem suas práxis? Este é um convite de reflexão...

Vamos então dar continuidade à minha história?

CAPÍTULO III – EMEB “MARIA NILSEN OLIVEIRA LEITE”.

A ESCOLA QUE ME ACOLHEU...

"Escola é...

*o lugar onde se faz amigos
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
O coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um
se comporte como colega, amigo, irmão.
Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'.
Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir
que não tem amizade a ninguém
nada de ser como o tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, é se 'amarrar nela'!
Ora, é lógico...
numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se,
ser feliz."*

Paulo Freire.

Paulo Freire de forma tão simples e realista traduz primeiramente o meu olhar de observadora a rotina vivenciada neste ambiente escolar em específico, e posteriormente ao sentido de eu me sentir pertencida a este ambiente: que foi se enveredando dia-a-dia a partir das vivências estabelecidas no estágio.

Se analisarmos a estrutura física da escola, posso dizer que se trata de uma escola pequena, porém bem aconchegante. Ela possui apenas quatro salas de aula.

Durante o período matutino funcionam duas classes de primeiro e duas classes de segundo ano. Durante o período vespertino funcionam classes pré-escolares. Claro, que é imprescindível dizer que por se tratar de uma escola pequena, esta não tem alguns ambientes tão bem estruturados, tais como uma ampla biblioteca e até mesmo uma sala de informática. A biblioteca é junto ao almoxarifado, faz-de-conta, brinquedoteca e vídeo. As professoras e os alunos se adaptam bem na utilização deste espaço. Até porque são quatro salas e as professoras combinam entre si quando necessitarão utilizar o referido espaço.

Este poema de Freire nos convida a pensar no papel da escola: para Freire tem o papel de ensinar para a cidadania. O professor é o profissional do sentido: aquele que orienta, motiva, seduz o educando através das trocas estabelecidas pelo diálogo, proporcionando-lhe autonomia intelectual. O estudante, por meio de sua curiosidade inata, irá buscar sua emancipação intelectual, mediada pelo conhecimento, para se aproximar do mundo, retirando para si os elementos que servem para sua vida, suas necessidades. Desta forma, Freire acredita que a escola possa ser um ambiente de aprendizagem mais prazeroso e eficiente, uma vez que, para o renomado educador, quando se aprende o que se gosta, não se esquece.

A partir deste embasamento, passo a destacar como foi minha relação com a escola, retratando especialmente minha relação com a professora e com os alunos e discutir os resultados obtidos nesta experiência a fim de expor minhas reflexões.

3.1 COMO FOI A MINHA INSERÇÃO A ESCOLA....

Primeiramente, como diria meu colega de grupo Marco Aurélio “Nunca pensei que fosse tão difícil arrumar uma escola pra estagiar” (Narrativa 1, 1º Semestre de 2009)

não foi um processo muito rápido conseguir me inserir na EMEB “Maria Nilsen de Oliveira Leite”. Houve um longo processo burocrático: protocolar o pedido de estágio na prefeitura, depois buscar contatos com o Departamento de Educação do município de Mogi-Mirim a fim de que autorizasse meu estágio na EMEB “Maria Nilsen Oliveira Leite” o mais rápido possível para o pedido chegar à equipe diretiva da escola a fim de que a mesma autorizasse a minha prática na escola.

Seguindo as orientações de imersão de campo de Bogdan e Biklen (1994), na apresentação de minha proposta de estudo ao Departamento de Educação, à equipe diretiva, expliquei o propósito do estágio, o que faria com os resultados obtidos nesta investigação, quais motivos me levaram a escolha desta escola em específico e as relevâncias sociais e acadêmicas desta prática.

Eu não conseguiria me expressar resumidamente sobre o estágio... Acredito que tudo que está nestas páginas tem muito significado para mim: o primeiro dia de estágio foi ao meu ver um momento muito importante, um momento na qual obtive muitas informações e surpresas.

Conforme o combinado com a direção da EMEB cheguei no horário de entrada das crianças e fui recebida pela Coordenadora da Escola, Sílvia, que me apresentou a uma das professoras do 1º ano: a professora Ana Sílvia. A professora estava no período de janelas: seus alunos estavam tendo aula de Educação Física com a professora Rafaela. Ana Sílvia foi muito prestativa e disse para que eu ficasse a vontade na observação das crianças durante a aula de Educação Física.

As dinâmicas observadas a partir deste primeiro contato na aula de Educação Física despertaram em mim o interesse de buscar a explorar outras possibilidades de

trabalhar e avaliar a psicomotricidade das crianças no meu ambiente de trabalho: comecei a introduzir as dinâmicas nos momentos de recreação e as crianças passaram a gostar muito. A própria professora Ana Sílvia, a partir de conversas ao decorrer do estágio também realizava algumas dinâmicas de avaliação psicomotora fora da sala de aula, pois segundo a professora, algumas crianças ainda possuíam algumas defasagens psicomotoras, como por exemplo: não saberem coordenar as pernas num jogo de amarelinha, não saberem andar em linha reta, fatores que me fizeram refletir acerca da importância de passar a estabelecer em minha prática a atenção ao desenvolvimento psicomotor da criança. Até então, me preocupava apenas em avaliar se as crianças entendiam as regras das brincadeiras.

Quando a aula de Educação Física terminou, a professora pediu para que as crianças que lavassem as mãos e se encaminhassem à fila da merenda para tomar o café da manhã.

Depois do café as crianças retornaram a sala de aula: a professora Ana Sílvia pediu para que eu entrasse e ficasse a vontade, enquanto os alunos arrumavam as carteiras para iniciar a rodinha.

Após a rotina da rodinha, da apresentação (que procurei descrever mais adiante) os alunos voltam a carteira e a professora começou a falar sobre o assunto do dia.

A professora lembrava aos alunos que dia 22 de outubro é aniversário de nossa cidade. E ela questionou aos alunos: Quantos anos nossa cidade estará completando amanhã? Muitas das crianças respondem 30 anos. Outra respondeu 6 anos. Uma respondeu 200 mil anos. A professora diz que a cidade possuía mais de 100 anos e

menos que 300. Uma criança respondeu 200. Ai a professora disse que a cidade estaria completando 240 anos. E pergunta como é o numeral 240. Uma criança respondeu: *é o dois o zero e o quatro*. Ai a professora respondeu que o dois mais o zero mais o quatro representa o duzentos e quatro. Ai um garoto disse: *É invertido! É o dois, o quatro e o zero!* Sabe-se que a criança desde a tenra idade estabelece um contato muito próximo com os números, dentro do ambiente social e familiar. A conversa da professora com as crianças num tom informal trazia uma informação errada acerca da construção dos números e penso no meu papel de observadora da situação de como devo me atentar a este aspecto em minha prática.

A professora pediu para as crianças confeccionarem um cartão de aniversário parabenizando a cidade. Enquanto elas realizavam esta atividade a professora muito atenciosa, trocou muitas ideias e informações comigo.

3.2 RELAÇÃO COM A PROFESSORA...

“Trocávamos ideias sobre tudo. Submetíamos nossos trabalhos um ao outro. Juntos reformulávamos nossos valores e descobrimos o mundo.”

Fernando Sabino

Eu me lembro de algumas vezes ter visto em minha sala de aula, durante a minha formação escolar algumas estagiárias, que sempre se sentavam lá no fundo, para observar a prática da professora e a rotina da sala: sempre quietas, escrevendo “coisas” em seus cadernos; um contato bem distante com os alunos e percebia que da mesma forma esta distância havia entre estas e as professoras. O que será que essas jovens escreviam? O que pensavam? O que sentiam? Incógnitas que me davam certo receio... receio de tudo sair errado, de ter que incorporar o mesmo papel destas ‘n’ estagiárias

que mencionei. Mas conforme as orientações dos professores, precisávamos negociar ao máximo esta experiência de assumir a docência. A gente nunca sabe o que vai acontecer... mas posso dizer com muita alegria que a minha relação com a professora do estágio foi muito harmoniosa do início ao fim. Quando trago as palavras de Sabino nesta epígrafe é porque elas traduzem em muito a relação que estabeleci com a professora ao longo do estágio. Destaco alguns trechos de minha segunda narrativa na qual falo sobre meus sentimentos de me sentir pertencida àquela turma graças ao apoio que tive da professora durante todo o estágio.

É neste tocante que corroboro com as ideias de FONTANA & GUEDES-PINTO (2005, P.13)

No intuito de rompermos com esse modo de inserção, que privilegia o reconhecimento da face institucional e estável da escola, passamos a propor aos estagiários um deslocamento de foco: ao invés de olharem para os professores em atuação e criticarem seus dizeres, gestos e procedimentos, solicitamos que se experimentem no lugar da docência. Como esse lugar não está assegurado a eles na condição de estagiários, explicita-se a necessidade de negociação com os sujeitos que vivem a escola para a produção de um lugar nas relações de ensino.

Primeiramente considero estes trechos destas negociações fundamentais pois eles mostram a maneira como eu comecei a conquistar mesmo que provisoriamente o meu lugar na docência, dentro daquela sala de primeiro ano graças ao apoio da professora Ana:

“Quando a professora me apresentou para a turma, disse às crianças que eu estava estudando para ser professora como ela e que estaria presente ali por alguns dias para observá-los e ajudá-los no que fosse necessário. Eu realmente fiquei muito satisfeita, pois ela me deu autonomia de intervir no momento que fosse necessário. Não esperava mesmo isso!” (...) “a professora perguntou se o meu estágio era apenas de observação ou se poderia auxiliá-la. eu não lhe neguei ajuda até porque quero poder vivenciar ao máximo essa experiência. Eu acredito que devemos ter uma relação de troca, no que puder

ajudá-la estarei ao seu dispor e no que ela puder me ensinar estarei disposta a aprender! (...) “Conversei com a professora Ana Sílvia a respeito do nosso projeto realizado na disciplina EP200 C para colocar em prática no estágio, e ela demonstrou muita animação e deu abertura para que eu pudesse realizar a prática. E perguntou quanto tempo seria necessário para a prática e disse que no mínimo dois dias se quisesse que o projeto fosse algo mais condensado, ou se quisesse também o projeto poderia ser aplicado durante vários dias, cada dia uma atividade. Ela disse que eu poderia realizar sem problemas durante vários dias e que são sempre bem vindos alunos que trazem essas propostas, pois são poucos estagiários que realizam algo diferenciado na sala de aula.” (Anna Letícia, Narrativa II, novembro de 2009).

A partir das vivências que vocês verão mais adiante a partir da execução do projeto, poderão perceber a importância de relações de parceria entre professor-estagiário, mas o que posso dizer de antemão é que durante o estágio a minha admiração pela professora Ana Sílvia crescia a cada dia que passava... por demonstrar bastante interesse pelo projeto, por colaborar na incrementação do projeto, elaborando outras atividades sobre o tema alimentação para aplicar na sala.

Hoje o que eu posso dizer da Ana, é que esta professora superou as minhas expectativas em todos os sentidos, como profissional e como pessoa: de uma humildade tamanha, eu e ela aprendemos muito ao longo desta vivência.

3.3 CRIANÇAS...

Você não era melhor que elas, e elas não são piores que você; portanto, se o meio escolar e social lhes fosse mais favorável, poderiam fazer melhor do que você, o que seria um êxito pedagógico e uma garantia de progresso. (FREINET, 2004, p.29)

Observar estas crianças ao longo do estágio a partir da interação professoras⁴-alunos no processo de ensino aprendizagem (tanto nos momentos de “aula” e atividades

⁴ Professora e estagiária(eu).

extra-sala) e as crianças em si: ao tentar fazer um mapeamento de cada criança, busquei interpretar suas características, gostos, amigos, potencialidades, dificuldades e para tal interpretação utilizo com referência os princípios pedagógicos do educador Célestin Freinet⁵.

O primeiro dia de contato com as crianças foi muito peculiar e aos poucos fui conhecendo a história de cada um, fator que me direcionou à sensibilidade de em minha prática estar atenta com a questão de lidar com as diferenças na sala de aula. Fez-me pensar o porquê temos que esperar que nossos alunos tenham de ser tão iguais em tudo. Somos muito diferentes e precisamos aprender a trabalhar num ambiente de diferenças. Através dessas histórias pude perceber que independente de a criança ser rica, pobre, branca, negra, enfim, se ela não tiver uma “figura” na qual a incentive mostrando o que é melhor para ela dentro de suas possibilidades, torna-se uma impossibilidade desenvolver nessa criança o desejo de aprendizagem.

Ana Sílvia me demonstrou desde o início do contato certa preocupação com o desejo de aprendizagem de seus alunos. Ao me apresentar para a turma, fez um convite à turma de aprender como se escrevia o meu nome, uma vez que destaquei que meu primeiro nome (Anna) era diferente e possuía duas letras “n”. E uma aluna disse num tom de surpresa: Nossa! Ela também tem uma letra que se repete igual ao meu nome! E os alunos foram decifrando meu nome letra por letra. A professora Ana Sílvia me disse que muitas das crianças da sala ainda são silábico-alfabéticas e que costuma trabalhar frequentemente essa dinâmica de decifração das palavras através dos sons para que

⁵ * “Precisa-se conhecer bem o aluno e o seu meio social, condição sem a qual não se pode desenvolver bem a ação educativa, ou seja, não se pode dar ao aluno as orientações necessárias para que ele possa superar por si mesmo, suas dificuldades e resolver seus problemas” (excerto site http://www.abec.ch/Portugues/subsidios-educadores/biografias/CELESTIN_FREINET.pdf
<http://www.freinet.org.br>

evoluam na construção da escrita e alcancem o estágio alfabético. Ela me disse que não é adepta a cópia e nem ao método de silabação (até porque se o Departamento de Educação souber que um professor ainda é adepto a esse método é demitido por justa causa).

A professora ao realizar o momento da chamadinha, fazia com que as crianças falassem seu nome completo. A professora me disse que havia crianças na sala que ainda não sabiam seu nome completo. Ai eu percebi uma discrepância muito grande entre os alunos da escola que eu trabalho e desta escola que eu realizei o estágio. Eu trabalhava com uma turma no ano retrasado com crianças de quatro e cinco anos e todas sabiam seu nome completo (não sabiam escrever, mas já sabiam dizer), ano passado, as mesmas com cinco e seis anos de idade sabem ler e escrever o seu nome completo, o nome completo dos pais e irmãos, dos amiguinhos da classe e construíam frases. A faixa etária das crianças dessa turma de primeiro ano é de 5 anos e meio a 6 anos completos. Fico pensando, as crianças na escola que eu trabalho também estão nessa faixa etária o que as diferencia é que a turma que eu trabalho é de pré-escola e estas na qual eu realizei o estágio estavam já no ensino fundamental! Como pode isso? Exigir das crianças de primeiro ano que possuem a mesma faixa etária de crianças de Pré II que elas sejam alfabéticas? Admiro muito a professora, pois nem ela se conforma com tal situação. Mas tem que fazer o seu trabalho e ela demonstra bastante esforço em alfabetizá-las. É neste contexto que me aproprio das palavras de Freinet para expressar o papel do professor que busca realizar o seu trabalho da melhor maneira possível, mesmo que não concorde com o que lhe foi imposto.

"Você [professor] terá de levar em conta, certamente, imperativos que por tradição, por exigências de organização e às vezes, também por burocratismo animam a mecânica que, de fora, nos impõe normas

e um ritmo; mas você nada fará de válido, nunca ultrapassará os emperramentos e os erros da escolástica, se não conseguir a engrenagem indispensável com o elemento humano que você tem de formar se não atingir uma harmonia de combinações, uma técnica de trabalho e de vida que lhe permita preparar não monstros, mas homens." (FREINET, 2004, p.45)

Fazendo uma transgressão ao momento em que a professora explicava a história da fundação de nossa cidade, duas meninas que estavam sentadas ao meu lado na rodinha começam a chamar minha atenção, uma mexia no meu tênis e a outra mexia no meu relógio e dizia: *Que belezinha seu relógio tia! Ele tem florzinha!* A mesma diz logo em seguida: *Você sabia que eu não moro com a minha mãe?* E eu respondi: *Ah é?* E ela afirmou dizendo que morava com a tia. Mas distorci a conversa e fiquei prestando atenção no que a professora dizia a respeito dos primeiros habitantes de nossa cidade, os índios Caiapós, e me disse que havia uma aluna da classe que era descendente de indígenas e a garota comentou o que sua avó fazia na tribo em que vivia. Aquela garotinha que me disse que morava com a tia, tentava a todo o momento chamar minha atenção.

Enquanto as crianças confeccionavam o cartão a professora sentou-se ao meu lado para conversar sobre a sala, sua metodologia e sobre alguns alunos que apresentam dificuldades tanto de comportamento quanto de aprendizagem. As histórias de vida de alguma dessas crianças me marcaram profundamente, e tais histórias são contadas pela própria professora em seus desabafos durante a minha primeira visita à escola...

Começo falando sobre aquela garotinha que ficava chamando minha atenção na rodinha. Segundo relatos da professora, a história de vida de Suelen é bastante conturbada: sua mãe é alcoólatra e pai desconhecido e a criança passou por momentos muito difíceis com a mãe, logo quem passou a cuidar da criança foi a tia. Suelen tinha

dificuldades de estabelecer contato visual com a professora nas instruções e não segue os combinados e regras. Tal comportamento se caracteriza por uma atitude de distanciamento em relação aos conteúdos discutidos na forma de postura corporal completamente focadas em elementos dela mesma (sua bolsa, as coisas no interior de sua bolsa, busca da posição mais confortável em relação ao seu próprio corpo – sem considerar o espaço social em que estava -, pouco caso expresso na forma de palavras como “não sei não”, feições de enfado entre outros).

“Suelen fica de pé, se debruça no assento da cadeira, põe o pé em cima da carteira. Professora chama sua atenção e logo em seguida ela começa a desviar a atenção do amigo ao lado que estava prestando atenção na fala da professora sobre a agenda do dia.” (CADERNO DE CAMPO 23/10/2009).

Vinícius possui problemas de audição segundo Ana Sílvia. A professora conversou com a família diversas vezes para que encaminhasse o garoto a uma audiometria, mas a família não colabora. Um tanto inseguro na realização das atividades, percebi que Vinícius agia de forma violenta com o próprio material e até mesmo com os próprios colegas de sala quando ele via-se “incapaz” de entender o que a professora pedia para fazer em uma ou outra atividade. Passei a me sentar mais próximo dele para auxiliá-lo em suas dificuldades e percebi que Vinícius passou a ter em mim uma pessoa de apego, uma vez que ainda encontro a dificuldade de uma professora poder dar atenção especial a todas as 23 crianças em todas as atividades que ela aplica em sala, logo, Vinícius viu em mim uma oportunidade de ter alguém que pudesse lhe dar “atenção integral”.

“Vinícius que sempre demora nas atividades me surpreendeu e surpreendeu a própria professora, realizou a atividade com êxito quando fiquei ao seu lado” (CADERNO DE CAMPO, 27/10/2009).

Sidney não era uma criança muito assídua. Vi esta criança no estágio umas duas vezes somente. Filho de pais separados, a professora me conta que o menino passa tempos na casa da mãe e tempos na casa do pai. Custa acreditar que os pais permitiam que a criança deixasse de frequentar a escola para passar temporadas na casa de seus pais. Ele não entrava com autonomia na sala de aula como os outros colegas. Acredito que essa instabilidade familiar possa prejudicá-lo futuramente.

A professora demonstrava ter muita preocupação com esses alunos, todavia desabafou que não possuía colaboração por parte da maioria dos pais ou responsáveis.

Se por um lado as crianças que mencionei anteriormente sequer possuem apoio da família, Bruna é um caso a parte: foi transferida para a EMEB “Maria Nilsen Oliveira Leite” devido à insatisfação de sua mãe com a forma que Bruna estava sendo alfabetizada na outra escola: a outra professora utilizava o método da cópia. A mãe se queixava por Bruna ter dois cadernos completos cheio de escritas, sendo que a criança sequer sabia o que estava escrevendo e quando ela pedia para que a mesma localizasse uma palavra dentro de um texto, a criança não sabia dizer onde esta se situava, inclusive o medo da mãe era de que Bruna pudesse ser disléxica. Acredito que esta história nos convida a pensar a respeito dos saberes docentes à alfabetização de crianças. Campelo (2002) argumenta que *“se por um lado, a mediação docente pode obstar a alfabetização da criança, por outro, ela também poderá favorecer essa importante construção.”* (p.4). Acredito que no exercício da alfabetização a mediação tem um papel fundamental, o professor não pode deixar que os alunos façam cópias sem sequer entender o significado do que está escrevendo, o professor tem que observar e incentivar a criança no processo de construção da escrita.

Bruno era uma criança muito extrovertida e sempre buscava colaborar com alguma informação ou material relacionado ao tema do projeto: quando fizemos uma dinâmica de listagem de frutas na lousa, Bruno disse que tinha uma coletânea de livros infantis que falavam sobre frutas e perguntou se poderia trazer pra que a sala visse. Isto foi muito importante para o projeto, pois destacamos a origem das frutas, as vitaminas contidas nas mesmas e benefícios estas traziam para a nossa saúde, além de destacarmos as formas de consumo e até mesmo sobre o cultivo. Bruno nos convidou a pensar sobre um saber que Paulo Freire muito enfatiza: "*a leitura do mundo precede a leitura da palavra*". Bruno me marcou muito neste aspecto: ele se sentiu tão envolvido com o projeto, que de alguma forma quis contribuir com o que tinha de melhor: os seus livros.

Antonio é primo de Bruno. Uma criança tímida e que aparentava ser um pouco inseguro na realização de suas atividades e atitudes: Bruno era a referência de Antônio. Pude perceber muita semelhança em suas atividades. Eu sentia certa angústia, pois percebia que Antônio aparentava ter medo de errar, e, quando eu era criança, eu também tinha esse medo de errar, embora o meu contexto tenha se dado por um viés bastante diferente: eu tinha uma professora que caçoava dos alunos que erravam. Aliás, como uma pessoa que tem esta atitude pode ser professora? Eu considero o erro como algo construtivo. Eu acredito que o medo de errar de Antônio se dê dentro do seu contexto familiar, certamente deve ter sido alvo de comparações com o primo. O que aparentava é que não se trata, portanto do simples medo de errar, muito pelo contrário, parece tratar-se de um medo de receber represálias por não alcançar as expectativas colocadas pelo adulto.

Manuela, Isabela e Vitória eram crianças muito queridas e elas viviam disputando entre si o carisma entre os seus amigos de classe. E é a partir deste contexto que ao analisar o quesito amizade nesta sala de aula, percebi que existem crianças são amigas por afinidade, algumas crianças afirmam a si próprias na sustentação de suas diferenças fator que as fazem “queridinhas” perante seus colegas, outras são agressivas, pois não tem a reciprocidade na sua amizade com o colega que tanto quer ser amigo. A professora se preocupava bastante com os conflitos que ocorriam na sala e procurava trazer histórias infantis que falavam de conflitos entre amigos a fim de que as mesmas refletissem e fortalecessem os laços de amizade. Um dia houve um conflito na sala entre duas colegas Vitória e Isabela, e a professora leu um livro chamado Luísa e Samira brigam, do autor Christian Lamblin. As meninas, na história, se desentendiam por motivos fúteis e acabavam sozinhas nas brincadeiras, e sempre julgavam que a outra era a errada na situação o que dificultava o momento de “fazer as pazes”.

Acredito que o papel da professora fazia-se necessário na compreensão de que as crianças estabeleçam relações institucionalizadas e isto envolve o seu papel mediador nos conflitos, a fim de que todas possam aprender a lidar com as diferenças na convivência cotidiana com o outro. É neste sentido que Ana Sílvia destaca numa conversa a seguinte frase: “Não importa a escola que a criança estude, o que importa é que a criança goste da escola”. No que concerne a interação professor-aluno acredito piamente como Freinet que

As crianças tem necessidade do pão, do pão do corpo e do pão do espírito, mas necessitam ainda mais do seu olhar, da sua voz, do seu pensamento e da sua promessa. Precisam sentir que encontraram, em você e na sua escola, a ressonância de falar com alguém que as escute, de escrever a alguém que as leia ou as compreenda, de produzir alguma coisa de útil e de belo que é

a expressão de tudo o que trazem nelas de generoso e de superior. (FREINET, 2004, p.129)

E a partir deste mesmo contexto citado por Freinet me sinto até um pouco culpada de não poder falar um pouco das histórias de Kailanne, Kaillane L., Fernando, Gustavo, Gabriel, Guilherme, Maria Eduarda, Michael, Leonardo, Sabrina, Jamile, Ana. E neste momento em que tento procurar descrevê-los em meu trabalho, me sinto impossibilitada de falar sobre eles, uma vez que não fiz anotações de algo que os caracterizasse. Isso foi até bom em um aspecto, por ter aprendido uma lição: levou-me a pensar que em minha prática, preciso estar atenta a cada criança de minha sala para poder desenvolver um trabalho no qual eu não as esqueça, pelo simples fato de serem pouco ou muito participativas. Aprendi que devo estar atenta para que nenhuma criança passe por despercebida em meu trabalho e buscar fazer um mapeamento de todas elas, descobrir quem são elas em suas essências.

CAPÍTULO IV – A PESQUISA NA AÇÃO: O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DOCENTE NA APLICAÇÃO DO PROJETO.

Para transcrever o como se deu a minha prática a partir da execução do projeto, procuro utilizar alguns recursos que foram muito importantes na coleta destes dados. Primeiramente faço uso de minhas narrativas, criadas para a disciplina de estágio supervisionado, que foram desenvolvidas a partir das coisas que ia escrevendo no meu caderno de campo. Outros recursos utilizados foram fotos de algumas das atividades realizadas, desenhos das crianças, algumas falas das crianças que julguei muito interessante anotá-las pois representaram ao meu ver, numa avaliação de como o projeto estava sendo encarado por elas.

4.1 O PROJETO EM AÇÃO...

“‘Lançamento’ do projeto: Esse é um momento essencial porque é a primeira oportunidade de ‘sedução’ das crianças para o trabalho a ser desenvolvido – hora de apresentar o tema a ser estudado, encaminhar a atividade inicial e discutir o produto final.” (SOLIGO, 2008, p.98).

O lançamento do projeto se deu a partir do quarto encontro quando a professora, me proporcionou um momento a sós com a turma enquanto ela conversava com a diretora e foi um momento muito prazeroso: fiz a chamada, tive a oportunidade de conhecê-los melhor e de se envolver mais com a turma, e por sua orientação para que posteriormente eu apresentasse o meu projeto, contei a história da Galinha Ruiva para os alunos e recordamos através da história qual era o processo da fabricação do pão, desde o plantio do trigo até chegarmos no pão assado. Isso não estava incluso no nosso

projeto, mas acho que foi de grande relevância ela ter trazido esta história para que eu contasse, pois de certa forma fala sobre o pão: um dos alimentos que mais consumimos no nosso dia-dia. Depois fiz uma recreação com elas que envolvia a atenção chamada Rio-Ribeira.

No dia seguinte ela me deu a oportunidade de aplicar a primeira atividade do projeto: Contar a História em Quadrinhos produzida pelo nosso grupo “O Mistério da Pirâmide Dourada”. Elas gostaram bastante da história e de cada uma ganhar uma HQ e através dos relatos das crianças pude perceber que elas compreenderam a função da pirâmide alimentar. Uma aluna (Manuela) disse: *“A pirâmide alimentar mostra a quantidade de alimentos que a gente deve comer todo dia, e que a gente deve comer vegetais, carne, arroz, doce e outras coisas, mas cada um na sua quantidade!”* Eu achei incrível a resposta da menina, pelo fato de eu não estar esperando uma resposta tão permeada de detalhes vinda de uma criança de seis anos e pude perceber que o texto foi um mecanismo que reativou os dizeres do restante da turma. Outro aluno (Michael) disse: *Ela é importante pra termos uma vida saudável não é?* A professora Ana Sílvia decidiu então fazer uma lista do que os alunos julgavam ser alimentação saudável. E cada aluno foi falando sobre o que achava. E confeccionamos na lousa os conhecimentos prévios dos alunos acerca de alimentação saudável.



A professora também trabalhou com eles a partir da matemática a soma de alimentos. A ideia era de explorar a possibilidades de soma que chegassem ao resultado 6. Logo (1+5, 2+4, 3+3).

Percebíamos que algumas crianças estavam tendo certa dificuldade de compreensão, pois a ideia era de que fizessem soma de um conjunto de frutas e não de frutas diferentes. Outras crianças perceberam com facilidade de que havia várias formas de se chegar ao resultado 6. A professora tem trabalhado bastante com eles a adição a partir de dois jogos chamados o Jogo do Caracol e o Jogo das 7 cobras, que tem este mesmo propósito. Eu já conhecia estes jogos, uma vez que em 2008 o colégio em que eu trabalho proporcionou aos educadores um curso de extensão voltado para a área de Matemática, mas não tinha visto estes jogos ainda sendo aplicados em sala de aula. Foi uma experiência muito bacana! A professora tem o costume de trabalhar com a turma através de jogos, um dos motivos principais é de ensinar a criança que nem sempre a gente ganha num jogo. E observando-as nesses momentos percebi que elas compreendem que um dia podem ganhar e no outro podem perder.

Voltando a minha prática...

Realizei com elas a segunda prática de fazer a Montagem da Pirâmide Alimentar e a construção de um cardápio saudável para o senhor Comilouco (o personagem Vilão de nossa HQ, que havia roubado a Pirâmide Dourada, um monumento da cidade Comilândia que era o símbolo de uma alimentação saudável, para que todos os habitantes de Comilândia passassem a se alimentar de suas pílulas). A pirâmide estava em branco, somente com os nomes dos alimentos.

Foi muito legal, pois todos da sala foram participativos principalmente porque tentava induzi-los ao erro (de colocar, por exemplo, a figura do pão no nome da batata, e eles gritavam: Não, não é ai! Pão começa com P e termina com ão!) e quando terminávamos um grupo da pirâmide alimentar ficavam entusiasmados pra me auxiliar no grupo seguinte.

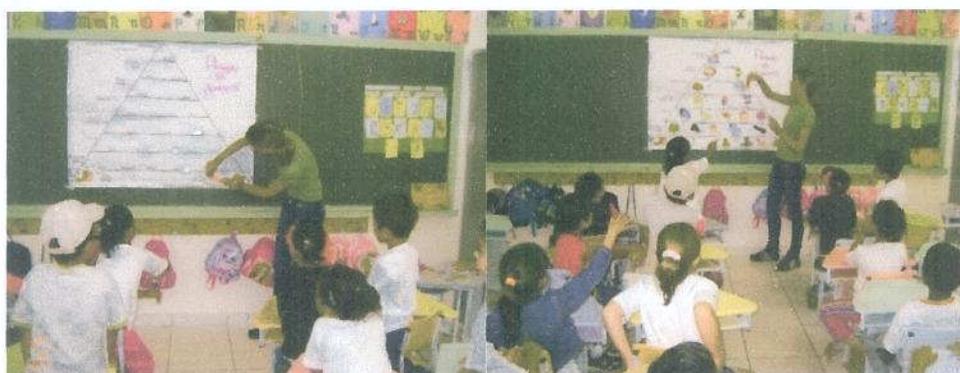


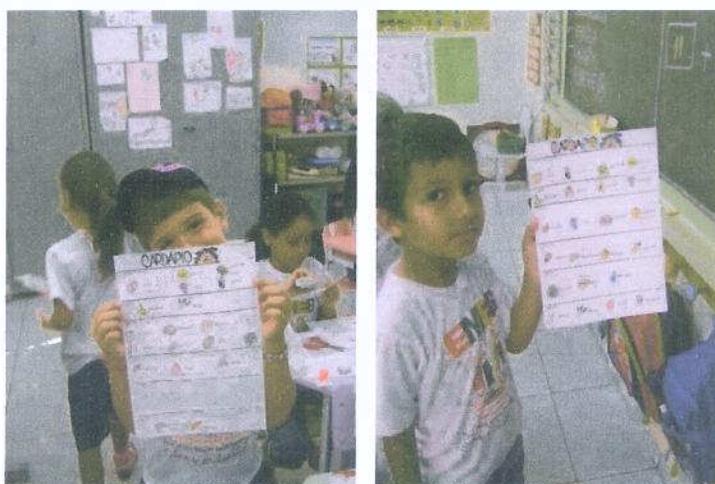
FOTO: CONSTRUÇÃO DA PIRÂMIDE ALIMENTAR.

A construção do cardápio também foi bastante interessante, pois eles compreenderam que devemos nos alimentar de tudo um pouco em cada refeição. E foram dando ideias como no lanche da tarde de colocar a abóbora e afirmar que com a abóbora dá pra fazer doce de abóbora.

A diretora Fátima foi até a sala e achou incrível a construção da pirâmide alimentar e do cardápio e perguntou se eu estava tirando fotos. Eu disse que sim! Pelo visto creio que sua intenção seja de divulgar o projeto para os pais. Fiquei muito feliz de estar atendendo às expectativas.



FOTO: CONSTRUÇÃO EM GRUPO DO CARDÁPIO PARA O SENHOR COMILOUCO.



FOTOS: PRODUÇÕES DAS CRIANÇAS NA CONSTRUÇÃO DO SEU PRÓPRIO CARDÁPIO.

Foi muito interessante que nesse dia, no cardápio da merenda deles tinha banana, e as crianças ficaram associando a Banana ao Sherlock Banana (uma das personagens principais da nossa HQ que desvendou o mistério do sumiço da pirâmide dourada) e todas comeram a banana.

Dentre as aulas também pude observar a aula de artes, que é ministrada por outra professora. A professora Ana Sílvia desabafa comigo acerca de as atividades de artes das crianças só ficarem na base da pintura, do recorte e da colagem no caderno de artes, tudo muito padronizado. Ela acredita que se deve estimular a criatividade das crianças e

que há outras formas de se expressar artisticamente, e se frustra com o trabalho da professora de artes.

Também realizei algumas atividades numa outra sala de primeiro ano desta escola, que é a turma da professora Geresa. Apesar de eu não ter ficado lá todos os momentos e só no momento em que apliquei algumas atividades, a turma me acolheu com bastante carinho.

Ajudei nos momentos de recreação das crianças dos dois primeiros anos, que era um momento antes de eu ir embora e percebia que elas ficavam tristes quando eu precisava ir embora.

O envolvimento dos alunos passou a ser cada vez mais constante e tudo veio a acrescentar na minha prática do Projeto, principalmente a parceria da professora que se mostrou tão dedicada com a minha proposta do início ao fim e outras surpresas inesperadas aconteceram... mas calma.. foram surpresas boas!

A primeira surpresa inesperada foi a visita de um grupo de dentistas do SESI que apresentou uma peça de teatro para a turminha que falava sobre a importância de se comer alimentos saudáveis correlacionando a isto a importância da higiene bucal.

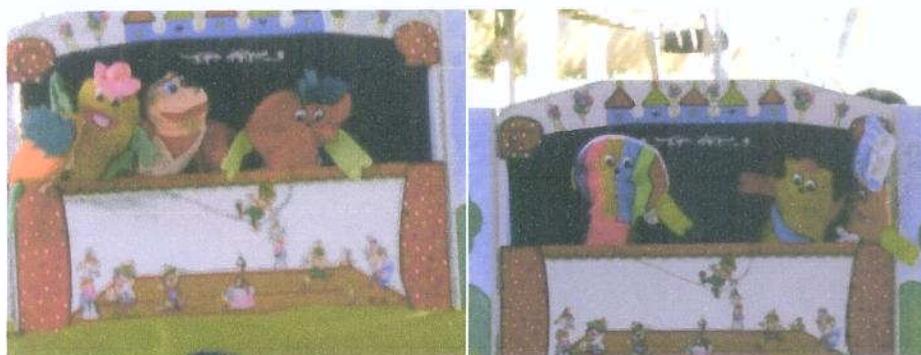


FOTO: TEATRO DO GRUPO SESI.

Outra surpresa foi perceber o quanto realmente a professora Ana Sílvia estava envolvida no projeto e fiquei muito feliz por isto: ela perguntou se poderíamos acrescentar atividades no projeto e fiquei muito entusiasmada. Uma das atividades foi a realização de duas receitas: uma era de um suco utilizando abacaxi e folhas de couve e a outra de um chá utilizando a casca do abacaxi, maçã e cravo da índia... As crianças de início tiveram a impressão de que aquele suco e aquele chá sairiam péssimos, mas quando tomaram, adoraram. Tivemos que até repetir a dose da receita. A professora me perguntou se a partir desta atividade ela poderia mencionar o nosso projeto no concurso da Faber Castell cujo tema era de sustentabilidade, uma vez que utilizamos os ingredientes, sem desperdício. Eu fiquei imensamente feliz pelo reconhecimento da professora. Infelizmente a escola não ganhou o concurso, mas sua iniciativa demonstra o quanto ela se preocupa com a escola.

Ah! Também levamos o suco e o chá para os funcionários da escola apreciarem, eles adoraram!



FOTO: RECEITA DO CHÁ E SUCO.

Neste mesmo dia da receita, tivemos a participação especial de um aluninho da outra sala do primeiro ano que nos ensinou a plantar abacaxi. Ele vive no sítio e seu pai

tem plantação de abacaxis. O que aprendi a partir desta experiência é que se deve levar em conta o conhecimento prévio dos alunos, até porque eu mesma não sabia como era a forma que se plantava o abacaxi.



FOTO: ANDRÉ ENSINANDO A PLANTAR ABACAXI.

Também tivemos um momento muito interessante na qual Bruno, trouxe para a sala alguns livrinhos infantis que falavam sobre frutas, e a turma fez uma votação de qual fruta seria a mascote da sala. Teve um empate e a frutas escolhidas foram maracujá e abacate. A partir desta votação, a professora Ana Sílvia digitalizou e imprimiu os desenhos das mascotes para que a turma pintasse. Eles ficaram muito animados.



FOTO: PINTANDO A MASCOTE DA TURMA.

A partir desses livros trazidos por Bruno, estudamos sobre a origem de cada fruta, o modo de plantio, o modo de consumo, as vitaminas contidas nas mesmas e os benefícios para saúde.

E a cada dia fizemos um combinado de ler a história de uma fruta. O interessante era ouvir os comentários de alguns pais no dia seguinte na porta da sala com a professora, que falavam “Nossa... meu filho pediu pra eu comprar morango pra eu fazer geléia. Ele me contou sobre o livrinho do morango.” Já outro dia, uma criança levou pra sala o doce de banana que a mãe dela tinha feito depois de ela contar pra mãe sobre o livrinho da banana para experimentarmos. Isso foi muito interessante: ver que estavam transmitindo em casa, o que tinham aprendido em sala de aula.

Um momento muito interessante e divertido nesta vivência do estágio foi um dia no horário da merenda: o prato do dia era um risoto de Frango com açafrão. Quando as crianças viram aquele arroz amarelo, nem queriam comer. Ao observar esta situação decidi então ir à fila da merenda e pegar um prato do risoto para eu comer. Algumas, quando me viram comendo, perguntaram se era gostoso. Eu afirmei que estava uma delícia, e realmente estava uma delícia. A minha afirmação fez com que uma das crianças fosse pegar um prato para experimentar. Ao ver o amigo comendo e gostando, fez com que o outro também se encaminhasse a fila, depois outro, até que quando vi, a maioria dos alunos da sala estavam comendo e chegaram até a repetir a refeição. Eu fiquei surpresa ao ver que elas confiavam em mim, e que eu estava falando a verdade. A partir disso comecei a fazer a refeição com as crianças até o término do meu estágio e o resultado foi bem satisfatório: crianças que sequer comiam na escola passaram a comer a merenda.

Seguindo a proposta do projeto, para nortear a atividade afim de saber sobre a preferência alimentar de cada criança, decidi ler para a turma *O gato que comia couve-flor*, da autora Sônia Barros. Foi um livro que me chamou muita atenção no fator de valorizar os gostos e preferências individuais de cada indivíduo por algum tipo de alimento.

Este livro proporcionou outro momento muito bacana que foi à construção do gráfico de preferência de alimentos, cujo objetivo era verificar e analisar as preferências alimentares dos alunos. A minha ação foi propor alguns alimentos para que as crianças escolhessem. A montagem do gráfico foi realizada de forma coletiva. Propus alguns alimentos como: Queijo, Salada, Hambúrguer, Banana, Sorvete, Macarronada, Frango e Pão com Manteiga.

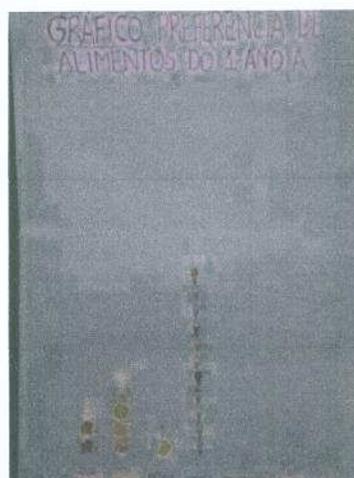


FOTO: CONSTRUÇÃO DO GRÁFICO.

Quando concluímos a construção do gráfico, um menino (que não anotei o nome) disse: - *Nossa professora, são poucos os alunos que preferem alimentos saudáveis.* (Ele havia escolhido salada). A criança soube fazer a leitura do gráfico conforme eu esperava por parte dos alunos.

Então discutimos com a classe novamente sobre alimentação saudável e a classe concordou que o alimento preferido da turma não era o alimento mais saudável (no caso era o sorvete). Manuela lembrou que na pirâmide alimentar, os doces eram os alimentos que deveriam ser consumidos em menor quantidade.

Hernández (1998) destaca a importância *“dos registros do diálogo pedagógico que acontece na sala e em diferentes cenários, para expandir o conhecimento dos alunos e responsabilizá-los pela importância que tem aprender dos outros e com os outros.”* (1998, p.90)

Assim propomos à classe: que a turma fizesse um desenho de uma mesa composta de alimentos saudáveis. E percebemos que elas têm noção do que são alimentos saudáveis, embora tenham preferências por alimentos que não sejam saudáveis. Afinal, quem que não gosta de um sorvete, não é mesmo?

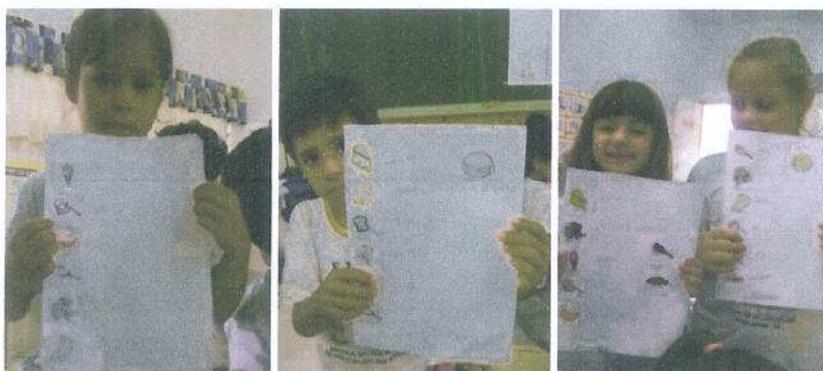


FOTOS: DESENHOS DOS ALIMENTOS SAUDÁVEIS.⁶

Eu e a professora Ana, fizemos também uma sondagem de escrita com os alunos: aproveitamos os alimentos que não chegaram a ser recortados e colamos numa

⁶ Um detalhe muito interessante foi observar estes dois desenhos, que em muito se assemelham. O fato é que estas duas crianças são primas, e segundo a professora o que um costuma fazer a outra também faz.

folha de sulfite para cada criança escrever, da forma que sabiam os nomes dos alimentos da figura. Foi muito interessante observar a hipótese de escrita de cada aluno.



Outra atividade realizada e que estava na proposta do projeto foi a leitura de rótulos e imagens de alimentos. Desta forma, em sala, ao apresentar diversos rótulos de alimentos e imagens de alimentos fomos separando alimentos e rótulos que poderiam trazer consequências negativas na saúde de uma pessoa se consumidos em excesso, e alimentos que poderiam trazer benefícios a saúde da mesma.

Enquanto a turma estereotipava o que pra elas era saudável e não saudável, separando os rótulos e imagens, Antônio trazia uma observação muito interessante: durante a construção o vi discutindo com Bruno, que todos os alimentos poderiam estar em nossa alimentação, entretanto sem exageros em alguns alimentos como “*doces que nem as bolachas, coisas gordurosas e refrigerantes*”. Pedi então a ele que repetisse para a turma o que tinha dito, entretanto ficou com certo receio, pedindo pra que eu mesma dissesse a turma o que ele tinha falado. Foi aí que pude perceber sua insegurança e seu medo de errar ao expor a sua observação para a sala. Entretanto disse a Antônio, que sua observação era muito importante e que trazia algo que só ele tinha observado até então. Dessa forma, Antônio expôs para a sala num tom bem baixo e rápido: “*é que tudo aí*

[rótulos e imagens] *pode tá na nossa alimentação, mas a gente não pode comer só bolacha. Senão ficamos doentes.*”

Quando mostramos os rótulos, procuramos também destacar outras curiosidades que devemos nos atentar na hora de comprar alguns produtos, tais como data de validade, conceitos de produto diet e produto light.

Quando a professora Ana explicou o conceito de diet e light, vimos muitas interrogações nas faces das crianças. Eu confesso que nem eu consegui entender os conceitos explicados pela professora, e eu fiquei com certo receio de dizer pra ela falar de uma forma que desse mais sentido na frente das crianças. Até que de uma forma tão simples Vitória disse: *“Professora, eu não sei se é bem isso que você quer dizer... Mas posso dizer que Diet é pra diabéticos que não pode comer açúcar que nem meu pai e Light é pra quem tá fazendo regime que nem a minha mãe?”* Foi muito interessante a sua associação. Ela trouxe um exemplo do que já vivencia em seu ambiente familiar para explicar um conceito. Daí eu saliento que principalmente nas etapas iniciais de alfabetização, onde a criança ainda está aprendendo abstrair, as vezes falar de forma tão formal, para crianças de primeiro ano ao explicar conceitos, não é muito viável, porque o que devemos ter como preocupação no processo de ensino-aprendizagem é a forma como a criança capta o que queremos dizer, desta forma julgo necessário o professor expressar conceitos numa linguagem que leve a criança ao entendimento, principalmente a partir de exemplos como Vitória disse.

Eu dei a liberdade de a professora realizar outras atividades que estavam no projeto e que acrescentasse outras se necessário em virtude de não poder comparecer porque tinha muitos trabalhos acumulados da faculdade para serem entregues e

precisava fazê-los com certa urgência. Logo senti que a partir da minha ausência, que o projeto foi um subsídio muito importante para as aulas da professora Ana Sílvia. Ela aplicou *“a atividade de falar um pouco sobre os alimentos típicos da região sudeste, ela também chegou a utilizar o globo terrestre e mostrar pras crianças outros lugares do mundo onde se plantava o abacaxi.”* (Ana Sílvia, Diário de Classe, novembro de 2009)

Eu levei para a sala também para a sala o livro *“Caras, Carinhas e Caretas: alimentos com sentimentos”* de Saxton Freymann e Joost Elffers para mostrar a arte como alimento e o alimento como arte. Eles ficaram impressionados de ver as figuras e esculturas de alimentos transformados em personagens com caretas expressivas. Sabrina até disse: *“Nossa eu nunca tinha visto uma fruta de verdade com rostinho. Só em desenho. Legal!”*.

Numa sexta feira dia que iria fazer a releitura do quadro de Giuseppe Arcimboldo aconteceu um imprevisto no qual não pude comparecer na escola. Pelo fato de a professora não ter em mãos a gravura da obra que iria propor para a releitura, a professora decidiu fazer com as crianças uma obra de arte que mostrasse mesmo *“o jeitinho”* das crianças de se expressarem artisticamente sem se utilizar de alguma imagem de referência: o que de certa forma resultou numa avaliação do projeto como um todo. Procurou fazer uma pesquisa de encontrar figuras de alimentos com as crianças e montar um boneco com alimentos recortados (O tema do mural ficou: *Você é o que você come!*). Infelizmente acabei não registrando o resultado final desta atividade uma vez que com o objetivo de expor para as outras turmas o que tinham realizado, aconteceu de uma forte chuva estragar o mural no fim de semana, uma vez que o mural fora exposto na parte de fora da sala. Eu confesso que fiquei frustrada de não conseguir

registrar o que haviam produzido. Até pensei na possibilidade de refazer a atividade, mas achei que seria muito maçante repetir a atividade.

Desta experiência de aplicar o projeto, o que foi bastante válido como vocês podem verificar é que o projeto sofreu adaptações em busca do seu aprimoramento. É interessante que quando estamos aplicando o projeto, vamos pensando em outras possibilidades de forma com que o aprendizado das crianças sobre o tema Alimentação: Grupos Alimentares e Qualidade de Vida fosse se tornando cada vez mais significativo.

Outros papéis exercidos no estágio...

Saindo do projeto e falando de uma realidade vivenciada na escola também como um exercício de “prática” docente foi de ajudar a professora do segundo ano com dois alunos que estavam atrasados nos deveres de matemática. Eu perguntei a um dos meninos o porquê ele estava atrasado em suas atividades e ele me disse:

“- A professora não entende o porquê eu não entendo, mas estou me esforçando, antes eu não sabia fazer contas, mas estou aprendendo, por isso meus deveres de casa estão atrasados, é porque eu não entendo e ninguém em casa me ajuda.”

Neste mesmo dia, a diretora, ao me ver sentada com os alunos na mesa de refeição disse: *nossa, finalmente temos alguém pra ajudar a gente com as coisas da nossa homenagem a proclamação da república*, olhando para mim. E já foi me entregando uma caixa com um monte de modelos e adereços para fazer. Eu me senti desconfortável nesse momento, mas disse pra ela que infelizmente eu não poderia ficar mais tempo naquele dia devido a um compromisso e que já estava terminando de ajudar os meninos. Creio que ela tenha percebido que eu não estava disposta a fazer isso

durante o meu estágio, até porque desabafei com a Ana Sílvia sobre o acontecido antes de ir embora. Não sei se a Ana chegou a comentar com ela acerca do meu desabafo, mas ela não me pediu mais nada ao longo do estágio.

Também precisei ficar com a sala desta mesma professora para ela ajudar a diretora em algumas coisas, e ela pediu para que eu realizasse a cópia de um texto na lousa que falava sobre olfato. Depois construí com a turma uma lista de cheiros bons e uma lista de cheiros ruins. Percebi que a sala tinha certa segregação, de um lado ficavam as crianças que sabiam escrever com letra cursiva e do outro ficavam as crianças que escreviam com letra bastão. Ela pediu pra eu fazer o cabeçalho das duas formas para as crianças. E que o texto fosse escrito em letra bastão pra que todos copiassem. Mas eu não achei que a forma com que ela distribuía a sala das mais corretas, até porque as que estão escrevendo com letra cursiva ficavam falando, que as outras não sabiam escrever com *letra de mão*. Eu vejo que a distribuição das crianças deveria ser feito de outra forma talvez quem sabe juntando as crianças em dupla, por exemplo, uma criança que escreva com letra cursiva e a outra que escreva com letra bastão, seria uma alternativa de os amigos ajudarem o aluno que ainda apresenta dificuldade. Acho que numa sala não deve ter segregação e sim espírito de cooperação.

Fazendo um balanço de tudo que foi vivenciado posso dizer que aprendi bastante nesta experiência e isso foi muito satisfatório, porque afinal como diria Francis Bacon “Não se aprende bem a não ser pela experiência”.

Posso dizer que com total certeza, esse estágio fez com que minha prática docente melhorasse até no meu ambiente de trabalho, na forma de lidar com as crianças, as parcerias, as situações do cotidiano, os imprevistos, enfim... O grande presente deste

estágio foi o reflexo que tive dele no meu trabalho: fui bastante elogiada, e é bom ser reconhecida quando a gente faz tudo com amor e dedicação. É neste contexto que ligo a experiência das disciplinas de Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado a epígrafe transcrita no meu segundo capítulo: foi um grande presente todo o aprendizado gerado ao longo desta experiência.

CAPÍTULO V: PEDAGOGIA DE PROJETOS: UM “NOVO” PARADIGMA DO CONHECER...

Ensinar a aprender é criar possibilidades para que uma criança possa, com o tempo, chegar sozinha às fontes de conhecimento que estão à disposição da sociedade.

Marcos Bagno.

O projeto de trabalho vivenciado me motivou a este projeto pessoal de querer entender *como o trabalho com projetos temáticos pode transformar o espaço escolar em um espaço aberto à construção de aprendizagem significativa para todos que dele participam.*

Por esta razão busquei fazer um levantamento bibliográfico acerca da Pedagogia de Projetos, para entender quais são suas intencionalidades e potencialidades. E dos autores que pesquisei, o autor que acabei me identificando mais, no que concerne às respostas ao problema levantado foi Fernando Hernández, pesquisador espanhol da Universidade de Barcelona da área de prática do Ensino Fundamental. Trata-se de uma referência mundial no estudo da temática de currículo integrado e da Pedagogia de Projetos.

No que concerne ao trabalho docente, o que mais me chamou a atenção foi que a partir de sua experiência profissional é que o autor foi entendendo como é o trabalho docente, digamos no contexto de estar inserido numa escola com posturas tradicionais. Em agosto de 2002 numa entrevista a revista “Nova Escola” o autor nos diz:

“O trabalho do docente é solitário e uma das coisas que aprendi nessa experiência foi que a gente tem de compartilhar. Quando comecei a trabalhar com projetos nas escolas e surgia uma questão emergente em sala de aula, esse assunto pertencia à escola e não se restringia a um único educador. Eu me lembro de estar na sala dos professores, na

hora do café, vendo os docentes discutindo uma proposta, expondo ideias e sugestões e, dessa maneira, todo mundo se envolvia no processo. O professor nunca estava sozinho.

(...) Por exemplo, se eu não sei alguma coisa, devo perguntar a você para que nós possamos encontrar respostas. O professor trabalha em uma organização que deve fazer trocas e não é só do educador para a sua turma e sim com toda a escola. Essa é uma mudança importante e fundamental.

(...) Ensinamos as mesmas coisas desde o final do século 19. Hoje sabemos que 80% das coisas que aprendemos na escola não nos servem. Não dão sentido ao mundo em que vivemos, não nos disciplinam, não nos socializam.” (HERNANDEZ, REVISTA NOVA ESCOLA, ED 154, AGO/2002).

Quando ele faz esta transgressão em relação à postura do ensino tradicional, ele traz como contrapontos a esta realidade alguns argumentos de estudiosos que trouxeram inovações no entendimento de refletirmos a tese de que o projeto não deve ser entendido como uma metodologia de ensino, mas sim um meio de refletir sobre a escola e sua função.

A partir de seu estudo fui descobrindo que o trabalho da pedagogia de projetos não é algo tão recente: na década de 20 o método de projetos já tentava aproximar a Escola da vida diária.

Se você, educador, se preocupa com a necessidade de valorizar o pensar de seus alunos, você inconscientemente encontra-se ligado às concepções do filósofo norte americano John Dewey. Dewey é reconhecido como o primeiro estudioso que preconizava os métodos ativos de aprendizagem ou como ele mesmo denomina “*ocupações construtivas*” e que já esboça a primeira ideia de trabalho com projetos a partir de quatro categorias:

“a) O *interesse do aluno*, ainda que seja fundamental, não basta, se não se define que tipo de objetivo e atividade contém;

b) atividade que deve ter algum *valor intrínseco*. O que quer dizer que *devem ser excluídas as atividades meramente triviais, as que não têm outra consequência do que o prazer imediato que produz sua execução*;

c) a terceira condição é que, no curso de seu desenvolvimento, o projeto apresente *problemas que despertem nova curiosidade*, criem uma demanda de informação e a necessidade de continuar aprendendo;

d) Por último, deve-se levar em conta que, para a execução de um projeto, deve-se contar com uma considerável *margin de tempo*.” DEWEY (1989, pp.184-185) apud HERNÁNDEZ (1998, p.68).

Em 1919, Kilpatrick leva estas ideias de Dewey pra sala de aula aperfeiçoando então este esboço numa metodologia de projeto.

Jerome Bruner (1985) citado por Hernandez (1998) diz que no século XVII, o normal era seguir a própria curiosidade e já em seu tempo a aprendizagem tinha de seguir uma linha reta do estudo especializado. Desta forma Bruner, estabeleceu na década de 70 que o ensino deveria estar centrado no que ele denomina por *conceitos-chave* e do *Currículo em Espiral*. Isto significa dizer que várias disciplinas têm conceitos-chave em comum e que podem ser trabalhadas a partir de temas que durante a escolaridade vão sendo estruturadas em níveis de complexidade que se tornam mais elaboradas a medida que os materiais e as atividades que o professor vai oferecendo se dá por níveis de complexidade vai permitindo o aluno maior aproximação e compreensão com o fenômeno estudado através das inter-relações entre diferentes fontes. A finalidade desta organização, segundo Bruner citado por HERNANDEZ (1998, p. 38) permite a generalização, desperta o interesse dos alunos e reduz a perda de memória.

Já na década de 80, no auge da filosofia construtivista não podemos falar em educação permeada de sentidos em busca de transformação social sem destacarmos um dos pensadores mais notáveis no cenário da Pedagogia. Seu nome: Paulo Reglus Neves Freire, mas conhecido por Paulo Freire.

Freire destaca em suas obras o quanto é essencial nós educadores partimos dos conhecimentos que o educando possui, do respeito a sua identidade e da leitura que o mesmo faz do mundo e dos elementos que lhe desperta interesse – este precede a aquisição do conhecimento. A curiosidade e a emoção são as forças que impulsionam o educando a saber mais, sem elas o ensino torna-se mecânico, cristalizado, formal e principalmente desprovido de sentido. A escola de maneira alguma deve permanecer alheia a realidade sócio-cultural dos educandos, bem como, do jeito que eles se expressam e do domínio lingüístico apresentado, ao contrário de negligenciá-los, tal instituição deve partir desses elementos e ensinar outros, incentivando a solidariedade e a autonomia intelectual.

Desta forma, Freire propõe um modo de ensino, que em linhas gerais, é caracterizado por 3 elementos principais. Cito um trecho escrito por Paulo Ghiraldelli Jr (2001), que pode nos auxiliar no entendimento sobre o ideal deste grande filósofo e educador.

“O ideário freireano insistia na idéia de que todo ato educativo é um ato político e que o educador “humanista revolucionário”, “ombreado com os oprimidos”, deveria colocar sua ação político-pedagógica a serviço da transformação da sociedade e da criação do “homem novo”. Essa educação, ao contrário da “educação bancária”, deveria problematizar as situações vividas pelos educandos, promovendo a passagem da “consciência ingênua” para a “consciência crítica”. A idéia básica, ao ser posta em passos pedagógico-didáticos, poderia ser formulada como segue.

Num primeiro momento (primeiro passo = pesquisa) caberia ao educador viver em conjunto com os educandos, tomando contato com

a sua vida comunitária. Desde o início do processo pedagógico, portanto, “não existe aquele que sabe tudo, e ensina, e aquele que nada sabe, e é ensinado”; o que existe é o “educador-educando”, que convive e aprende a vida e os problemas da comunidade do “educando-educador”.

Nesse processo, o educador-educando recolheria da vida real dos educandos-educadores os “temas geradores”, os assuntos-chaves que circulam na comunidade e que sensibilizam seus habitantes.

O segundo momento (segundo passo = temas geradores) se responsabilizaria pela formação dos “círculos de cultura”, o grupo onde se reuniria para um “diálogo amoroso”, humilde, horizontal, educador-educando e educandos-educadores. O método desta pedagogia, que alguns chamaram de método “dialógico”, implicaria o relato dos participantes a respeito de suas experiências de vida. Ao “animador” do “círculo de cultura” caberia resgatar do processo de diálogo os temas geradores, já previamente “sentidos” em dias anteriores, quando da integração do educador-educando na comunidade.

Em seguida, o terceiro momento (terceiro passo = problematização), implicaria a aceitação da ideia segundo a qual “ninguém educa ninguém”, e também ninguém se educa a si mesmo; os homens se educam “em comunhão”, “mediatizados pelo mundo”. Assim, educador-educando e educandos-educadores, levando em conta os temas geradores, se problematizariam, problematizariam o mundo em que vivem e, transformando o que não era até então problema, mas mero incômodo, em verdadeiro problema, sentiriam o desafio da realidade.

Assim, escreveu Paulo Freire, os homens e mulheres estariam percebendo como “estão sendo no mundo com que e em que se acham”.

Através da problematização, educador-educando e educandos-educadores poderiam fixar o ponto de partida para a “conscientização” (quarto passo: conscientização). Em um primeiro instante, o educador-educando pode problematizar a visão de mundo dos educandos-educadores, o que seria o germinar do “pensar crítico”, do “desvelamento da realidade”. Mas não bastaria isso. Seria necessário, disse Paulo Freire, para que a efetivação da conscientização, a ação social transformadora (quinto passo: ação social). A educação como conscientização seria, assim, “práxis social” de “libertação de todos os homens da opressão”. O ato de desvelamento só se efetivaria por completo quando educador-educando e educandos-educadores, juntos, conseguissem se engajar

em um processo de transformação social (cf. Ghiraldelli Jr., 1990, pp. 124-126). (GHIRALDELLI JR., 2001, p.102-203)

Eu vejo Freire como peça importante no que concerne o princípio de aprendizagem significativa, pois ele leva em conta tudo o que lhes é contextual, trabalhando de forma livre e autônoma com os alunos, posturas que julgo essenciais no ofício docente principalmente porque o trabalho é voltado a partir de temas geradores construídos pelo método dialógico.

Num contexto mais recente, Soligo (2008, p.91) nos leva a pensar nos porquês em se trabalhar didaticamente os conteúdos a partir de projetos uma vez que os projetos possibilitam:

- *Tomar a criança como protagonista da própria aprendizagem (e também o professor);*
- *Elaborar conjuntamente com a turma algumas propostas a serem desenvolvidas;*
- *Experimentar na prática, a construção coletiva de um empreendimento, o que tende a fortalecer o espírito de grupo;*
- *Construir algumas certezas compartilhadas: discutir encaminhamentos e refletir sobre as incertezas;*
- *Contextualizar as propostas, o que é sempre uma vantagem pedagógica;*
- *Aproximar a 'versão escolar' e a 'versão social' de práticas e conhecimentos tomados como conteúdos e planejar situações didáticas que se assemelham ao que acontece fora da escola;*
- *Responder ao mesmo tempo a objetivos didáticos e a objetivos de realização do aluno, nem sempre coincidentes;*
- *Trabalhar a favor de dois produtos ao mesmo tempo: o que é previamente definido por todos como tal e – o mais importante – o aprendizado decorrente do projeto.*

Diante dos argumentos supramencionados, pode-se perceber que o educando na pedagogia de projetos é o protagonista de sua própria aprendizagem, e este aspecto muito implicou em minha formação para o compromisso de estabelecer uma relação na

qual eu aprenda com elas, bem como elas também aprendam comigo. Acredito que o professor deva levar em consideração um aspecto muito importante na práxis: a postura pedagógica, ou seja, refletir os aspectos que levariam os alunos a se envolverem mais no aprendizado.

5.1 - POSTURA PEDAGÓGICA: Ensinar a ser “CABEÇA BEM FEITA” ou “CABEÇA BEM-CHEIA”? A teorização curricular a partir da discussão do conhecimento perante os limites das disciplinas a uma concepção integradora...

As teses de Morin vem a acrescentar nesta discussão de projetos a medida que o mesmo enxerga a necessidade de que o currículo precisa ser modificado bem como nossa postura pedagógica.

Suas argumentações partem do princípio de que *“não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições.”* (MORIN, 2003, p.99)

O que ele nota, e o que muitos de nós que já temos experiência no ofício docente podemos notar é que ainda existe resistência a uma reforma curricular centrada em projetos interdisciplinares, uma vez que os professores estão acostumados com seus hábitos de didática disciplinar. E isto vem a calhar com aquela fala de Hernandez, que já citei anteriormente, na qual o professor tem dificuldade de trocar as ideias construídas em sala com a escola: seu trabalho é solitário. O sistema educativo, também tem certa parcela de culpa, uma vez que ainda tende a ser *“rígido, inflexível, fechado e burocratizado”* (MORIN, 2003) e não corrige esse desenvolvimento do profissional.

Dessa forma Morin (2003) faz uma crítica do que é ensinado nas escolas:

“Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento.” MORIN (2003, p.15)

Em seu livro “A cabeça bem-feita” (2003), Morin nos explica a diferença de posturas de ensino que farão com que seu alunos tenham, uma cabeça bem-feita ou uma cabeça bem-cheia.

“O significado de “uma cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. “Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de:

- uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas;
- princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido.” (MORIN, 2003, p. 21)

Para corroborar com estes conceitos criados por Morin, trago dois questionamentos de Hernández (1998) importantes acerca da avaliação da nossa postura pedagógica “*Estamos ajudando nossos alunos a globalizar, estabelecer relações entre as diferentes matérias, a partir do que fazemos em sala de aula? (p.18)* e segundo “*onde situar a complexidade compreensiva nas diferentes atividades que realizam?*”(p.50) se as atividades que os alunos realizam não possuem conexões de sentido. Isto me faz lembrar a vivência que tive no estágio com a turma do segundo ano e principalmente da frase daquele aluno do segundo ano. *A professora não entende o porquê eu não entendo!* Depois alguns podem afirmar que se essa criança não acompanha o que a professora ensina, é porque esta tem algum transtorno de déficit de

atenção, ou algum distúrbio de aprendizagem. E começa sua tão crua experiência de aprendizado, já com sentimentos de fracasso, de que não consegue aprender.

Por isso infiro que é essencial que o objetivo de uma reforma do currículo não seja voltado somente para o aprendizado dos alunos, mas também que o mesmo estimule os professores a se conhecerem, avaliarem sua postura pedagógica, conhecerem seus alunos e buscarem por mudanças que melhorem a sua prática e o aprendizado dos alunos.

Morin (2003) acredita na importância de que não se deve destruir o que já foi criado pelas disciplinas, entretanto, ele julga a importância de a disciplina ser *“aberta e fechada”*. Isto significa a meu ver que quando ele faz esta afirmação, ele está dizendo que o conhecimento pode ser organizado através da articulação entre os domínios disciplinares, nos quais muitos *“acreditam”* serem *“não comunicantes”*, por caminhos que promova troca e cooperação entre as partes e o todo, e é neste contexto que defendo que a escola que trabalha a partir dos princípios da Pedagogia de Projetos, pode obter resultados positivos não só referente aos alunos, mas também como de toda comunidade educativa, principalmente porque os sujeitos aprendem a lidar com a complexidade do modo de organizar suas ideias, permitindo dessa forma como diria o próprio autor *“conceber a unidade do que era desunido”*. (MORIN, 2003, p.111)

É a partir deste contexto que Soligo (2008) mostra a vantagem de se trabalhar com projetos interdisciplinares:

“é exatamente a possibilidade de compatibilizar as prioridades específicas de mais de uma área, equilibrando o tratamento de conteúdos relevantes (...) e favorecendo, dessa forma, a articulação dos conhecimentos e a otimização do tempo.” (p.93)

Quando a visão do conhecimento e do currículo implica a necessidade de mudanças na escola, os projetos segundo Hernández (1998) podem ocupar um “lugar” que permite:

a) aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que a função da Escola NÃO é apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com a aprendizagem.

b) Revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolares. O que torna necessária a proposta de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas, sim, solução de continuidade.

c) Levar em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos.” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 61)

A avaliação na pedagogia de projetos de acordo com Hernández (1998, p. 69) se dá de forma contínua uma vez que o docente pode avaliar inicialmente os conhecimentos prévios que os alunos sabem sobre o tema, *quais são suas hipóteses e referências de aprendizagem*; ao longo do projeto também pode ser avaliado a formação dos alunos, ou seja: *o que estão aprendendo, como estão acompanhando o sentido do projeto* e por fim pode se avaliar *o que aprenderam em relação às propostas iniciais, e se foram capazes de estabelecer novas relações*, com o intuito de recapitular o que fora aprendido.

Soligo (2008) revela a importância do processo de reflexão sobre o percurso de aprendizagem (também denominada por metacognição ou reflexão metacognitiva), uma vez que os resultados *“pressupõem tomar consciência do que foi possível aprender em relação ao que se tinha projetado” (p.105)*. No caso da minha experiência pude

perceber que o espaço de avaliação/reflexão ocorreu durante todo o processo do trabalho, e isto foi um fator muito positivo a medida que o projeto fora tomando novos rumos através do levantamento de outros conteúdos trazidos pelo engajamento das próprias crianças e até da própria professora com o processo de pesquisa.

Soligo (2008) vê o trabalho com projetos como um dispositivo fundamental na formação de professores, uma vez que se trata de uma oportunidade única *“para cada professor aprender o que pretende abordar com as crianças e não teve ainda a possibilidade de saber, não só sobre temas e as formas de abordá-los, mas sobre instrumentos mais pertinentes para sistematizar os dados produzidos pela pesquisa, como resposta às perguntas das crianças e à questão tomada como central do ponto de vista didático.”* (p.108)

Garcia (1994) alega que a crise de paradigmas *“anuncia que algo foi ultrapassado, que estamos em outro momento, embora não saibamos exatamente qual e o que isto significa.”* (p.58).

É neste contexto que o mesmo autor defende que o professor deve ter uma postura ousada:

“A ousadia do fazer é que abre o campo do possível. E é o fazer - com seus erros e acertos - que nos possibilita a construção de algo consistente.” (1994, p.64).

Desta forma, a partir de todos estes argumentos apresentados que acredito que o professor precisa ressignificar em sua práxis a importância de uma postura pedagógica que abra possibilidades de novas formas de ensinar. O campo do possível está em suas mãos.

CAPÍTULO 6 – CAMINHOS DOCENTES... UMA REFLEXÃO DOS DEMAIS INTEGRANTES DO GRUPO SOBRE O PROJETO.

Quando narramos nossas histórias e aprendizagens pela escrita de textos coletivos, de certo modo reconstruímos a narrativa elaborada no/em grupo e/ou para o grupo. Isso implica ampliar o horizonte dos conhecimentos e saberes que construímos e dos quais muitas vezes não nos apropriamos. (Cláudia Roberta Ferreira – Por que escrever é fazer história, 2007, p.228)

Optei pela produção coletiva neste capítulo do grupo a fim de oportunizar à cada integrante do grupo à socialização e incorporação do que fora aprendido na construção e execução do projeto com o objetivo de propor à todos uma ressignificação da experiência vivenciada no estágio mediado pela pedagogia de projetos. Corroboro com a opinião de Ferreira in PRADO & SOLIGO (2007) de que *esse movimento (...) nos lembra que aprendemos um com o outro, na mesma medida que colaboramos com ele.* (p.228)

Lourenço (2010) realizou uma análise interpretativa dos dados obtidos na trajetória do estágio de quatro integrantes do grupo que elaborou o projeto Alimentação. Nosso grupo ficou muito honrado em poder contribuir com seu estudo e de nossa experiência estar registrada em um trabalho acadêmico. Não acreditávamos que nossas experiências pudessem trazer resultados tão ricos. Em seu trabalho poderão ver a minha trajetória e a trajetória dos meus amigos Érica, Carolina e Marco.

Pensei em tratar com o grupo alguns questionamentos que poderiam indicar a você caro leitor, um pouco do reflexo do que essas trajetórias representaram na formação de cada um destes futuros docentes e um pouco de suas impressões perante o projeto aplicado.

Propus ao grupo uma reunião para levantar a problemática e a proposta deste capítulo. A importância da participação do grupo neste capítulo é de percebermos como foi vista a realidade da pedagogia de projetos nas outras escolas. A problemática levantada ao grupo se deu a partir destes seguintes questionamentos.⁷

- **No que concerne ao desenvolvimento do projeto, quais as sensações do grupo frente os caminhos e etapas de preparo destacando o que foi significativo neste trabalho de construção de um projeto temático? E quanto à execução?**

“O tema alimentação foi sugerido após discussão em grupo e levantamento de vários temas que seriam interessantes atualmente a abordagem em sala de aula, de forma que a aprendizagem fosse realmente significativa para o aluno e este a colocasse em prática na sua vida. Diante de tantos problemas de obesidade e outros problemas de saúde decorrentes de uma alimentação não saudável o grupo achou pertinente elaborar um projeto neste sentido, com o objetivo de mostrar não somente como e quais são os benefícios de uma alimentação saudável, mas também demonstrar como pode ser desastrosa a deficiência de alguns alimentos e ingestão de outros em excesso ao longo da vida.

Creio que este projeto foi de fato algo em que o grupo se envolveu totalmente, pois todos seus participantes ajudaram na concepção de cada atividade e adequamos ainda a cada série que os colegas conseguiram estágio, sendo possível notar ainda a abrangência e importância deste tema para a educação em todas as idades.”

Simone, Outubro de 2010.

“Elaborar um Projeto de Ensino nunca é fácil; digo isso primeiramente pela complexidade de se pensar interdisciplinarmente (e mais difícil ainda é pensar transdisciplinarmente...). Nossa trajetória escolar como alunos e até mesmo o modelo de escola/ensino que nos está dado é extremamente disciplinarizado e segmentado. Com o passar do tempo, nos acostumamos a pensar assim. E é aí que pensar num Projeto de Ensino coerente e bem

⁷ Julguei necessário transcrever as opiniões de cada integrante uma vez que é através das falas que possibilitamos com que cada um internalize um produto significativo da importância do trabalho a partir da pedagogia de projetos Também possibilitei que pudessem reler suas narrativas do estágio, como um instrumento para que refletíssemos todo o processo vivenciado.

elaborado pode quebrar nossos paradigmas educacionais. Outro fator de dificuldade, na minha opinião, é o trabalho em grupo. A maioria das pessoas aprecia ter um grupo de amigos docentes com quem compartilhar ideias, angústias, fracassos e sucessos. Daí a pensar coletivamente num projeto em comum é bem diferente. Todos têm ideias diferentes – às vezes diametralmente opostas – e unir o melhor de cada um num objetivo em comum é uma tarefa bem complicada. Quanto à execução, realmente vimos que, apesar de nos basearmos num mesmo projeto construído em conjunto, nenhuma aula saiu igual à outra. E isso acontece porque, apesar de as atividades serem as mesmas, as pessoas e as realidades escolares não são. Esse “jogo de cintura” do professor, aparando arestas, fazendo modificações e acrescentando/excluindo coisas, é essencial para a construção de atividades que realmente se encaixem na realidade escolar em questão.”

Marco Aurélio, Outubro de 2010.

“A priori, nossa intenção para a elaboração do Projeto era propor um tema de acordo com a realidade das escolas em que estagiamos, e não adaptar um tema proposto pelos professores da disciplina, como tinha sido no semestre anterior. No entanto, nosso grupo acabou ficando com salas de anos diferentes, o que acabou por definir nosso tema: alimentação, pois pensamos ser um tema que poderia abranger conteúdos desde o 1º até o 5º ano, conforme nossos campos de estágio. Penso que, como tivemos uma experiência de trabalho com elaboração de Projetos de Ensino em disciplinas anteriores, a fase de elaboração do Projeto tornou-se mais fácil, pois pudemos refletir sobre o que deu certo e o que não deu, melhorando o planejamento e flexibilizando melhor o tempo das atividades. Já a execução, no meu caso, foi bem problemática. As crianças não se envolveram com o Projeto Alimentação, mostrando grande resistência a participar da atividade proposta inicialmente (HQ). Então, tive que refazer o planejamento e, inclusive, elaborar outro Projeto, para que as crianças participassem efetivamente das atividades.”

Érica, Outubro de 2010.

“Uma das nossas primeiras preocupações quanto à elaboração do projeto foi, além de achar um tema relevante, adaptar os etapas do mesmo para as diferentes séries do ensino fundamental, tendo em vista a impossibilidade de realizarmos as atividades na mesma escola. Criamos, assim cada um dos materiais a ser utilizado nas atividades em cada uma das classes. Acredito que a nossa principal preocupação foi encontrar um equilíbrio no processo de elaboração: adaptar as atividades, sem, contudo, perder o foco do tema do projeto e dos seus objetivos. Quanto à execução das atividades, da minha parte achei o processo tranquilo, uma vez que a maior parte dos alunos da sala onde faria as atividades do projeto, já haviam sido meus alunos no ano anterior.”

Carolina, Outubro de 2010.

"O mais significativo no desenvolvimento do projeto foi, em minha opinião, a observação dos estudantes e da instituição de ensino, pois foi este processo que nos proporcionou o discernimento necessário para desenvolver algo adequado ao contexto e realidade daquelas crianças."

Aline, Outubro de 2010.

- **Como as escolas encararam a proposta do projeto? A partir deste contexto vocês as consideram aptas ou inaptas para assumir a pedagogia de projetos como postura pedagógica?**

"A demora na aceitação do meu estágio pelo processo burocrático que tem que passar para autorização do estágio em meu município prejudicou bastante o andamento do estágio, pois este foi aceito já quase no final do semestre e como não dispunha de muito tempo para cumprir as horas destinadas ia todos os dias e horários que tinha disponível, inclusive nas reposições de aulas aos sábados. Como sou professora de informática, me deixaram alguns dias em sala de aula e outros dias no laboratório para ajudar a professora a configurar as máquinas. Tentei iniciar meu projeto com uma série, com a qual realizei algumas das atividades propostas pelo grupo. Depois tentei com outra série e desta vez consegui realizar mais atividades propostas, porém sem tanto sucesso, pois foi aplicado rapidamente."

Confesso aqui que também não insisti muito com a direção, pois não estava disposta a me indispor, já que trabalho na rede municipal e meu destino é incerto a cada ano, de forma que posso dar aula naquela escola ainda."

Creio que a escola está apta sim a assumir a postura de trabalhar com projetos, inclusive a diretora mostrou grande entusiasmo pelo projeto alimentação, mas ocorreram uma sucessão de fatos que impossibilitaram abrir oportunidade para trabalhar adequadamente o projeto Alimentação em si."

Simone, Outubro de 2010.

"Pra mim foi muito difícil aplicar o projeto na escola em que estagiei, e não pela escola em si, mas pela professora da sala. Apesar de ter conversado com ela de antemão de que planejava ministrar duas aulas referente ao Projeto Alimentação, e de este ser um dos temas abordados pela escola durante o ano letivo (fazendo parte, inclusive, do conteúdo programático do primeiro ano), não houve abertura por parte da docente para que eu conduzisse as aulas em seu lugar."

Consegui o espaço para ministrar a primeira aula que estava prevista no Projeto, que incluía a HQ e a explicação conceitual/atividades a respeito da pirâmide alimentar. Consegui dar todas as atividades que estavam previstas para o dia, e a professora fez muitos elogios à aula."

Dias depois, entretanto, começou a me contar sobre sua época do curso de magistério: disse que era obrigada a dar aulas no estágio, e que se sentia despreparada para tal. Terminou sua fala com uma frase que eu nunca irei esquecer: "estagiário dando aula? Imagina só!". Captei que talvez a história tivesse um propósito, e realmente tinha: ela nunca mais propôs que marcássemos um dia para a segunda aula do Projeto Alimentação. A frustração foi grande, até porque as crianças haviam gostado da primeira aula, mas fazer o quê? Eu fiz o melhor que pude...

Se nos pautarmos pela postura da professora, considerando sua atitude como um reflexo da escola onde ela está inserida, posso dizer que a escola onde estagiei não está preparada para uma pedagogia de projetos. No tempo em que estive lá o que pude presenciar era a abundância de atividades de lápis e papel (a maioria, atividades para copiar números ou letras), grandes tempos de espera, atividades que não tinham conexão umas com as outras e muito pouco espaço para o lúdico/brincadeira. Foi realmente uma experiência de estágio frustrante e decepcionante, mas que revelou a realidade de muitas outras escolas que fazem o mesmo."

Marco Aurélio, Outubro de 2010.

"A professora com que estagiei recebeu bem a proposta do Projeto, mostrando-se aberta a novas ideias e maneiras de trabalhar os conteúdos com as crianças. Entretanto, não posso generalizar para a escola como um todo, já que trabalhei apenas com uma turma. O que posso dizer é que, pelo que tive contato durante o estágio, a Pedagogia de Projetos não era prática corrente nas outras salas também. A experiência na turma em que estagiei foi bem proveitosa (depois de reformular o Projeto, as crianças participaram realmente e se comprometeram com as atividades), então penso que a professora teve algumas "pistas" de como poderia (re)pensar sua prática, que até então era centrada na cópia."

Acredito que, para que uma escola possa assumir a Pedagogia de Projetos como postura pedagógica, faz-se necessário uma efetiva formação docente, capacitando-os para tal empreitada, pois trabalhar com projetos representa uma quebra do paradigma "professor: transmissor do conhecimento", abrindo espaço para novas relações de ensino-aprendizagem."

Érica, Outubro de 2010.

"A escola onde realizei o projeto de estágio foi a escola onde trabalho. O projeto foi executado numa classe de 5º ano e algumas das crianças já haviam sido meus alunos no ano anterior, quando eu dei aula para o 4º ano. Inicialmente, conversei com a professora da classe, minha colega de trabalho, sobre a possibilidade de realizar algumas atividades do projeto com os alunos dela e a resposta que eu obtive foi "Fique livre para fazer o que você quiser, porque eu não vou dar mais nada. Quem não aprendeu, não aprende mais". Apesar dessa resposta, sei que a professora da classe de 5º ano é uma professora dedicada, que já fez vários projetos interessantes na escola. Contudo, ela não recebe

apoio para realizar tais atividades com seus alunos por parte da escola, portanto, está muito decepcionada com o trabalho. Depois de ter a aprovação da professora, fui falar com a minha diretora. Estava com medo de que ela não me deixasse realizar as atividades do projeto, pois eu sabia que ela só aceitava a realização de estágios de observação na escola. Quando lhe falei do projeto, ela me disse 'Mas são quantas aulas que você vai precisar? Não são muitas, né? Porque senão você vai atrapalhar a professora... Ela está treinando os alunos para o SARESP'.

A partir de tudo isso que me aconteceu e pela relação que possuo com a escola, posso dizer que a professora da classe está apta para assumir a pedagogia de projetos como postura pedagógica, uma vez que já realizou vários deles ao longo de sua carreira (eu acompanhei alguns deles, desde que comecei a trabalhar na escola). Este ano, por exemplo, ela realizou um projeto chamado "Copa do Mundo", onde os alunos estudaram os países que participariam dos jogos, trocaram figurinhas e acompanharam as partidas. Ela criou um mural interativo na escola onde todas as classes podiam participar do projeto também, com comentários e sugestões. Contudo, mais uma vez, a escola não a incentivou no projeto. A atitude da direção ao dizer que eu "atrapalharia o treino para o SARESP" com o meu projeto e a falta de apoio aos projetos realizados pelos professores, mostra que a escola como um todo não está preparada para assumir os projetos como alternativa pedagógica. A escola está mais preocupada em obter resultados do que na aprendizagem significativa dos conteúdos."

Carolina, Outubro de 2010.

"A instituição me acolheu de maneira surpreendentemente carinhosa e apoiou enquanto possível o desenvolvimento de nosso projeto pedagógico.

Acredito que a aptidão para o desenvolvimento mais efetivo deste tipo de projeto demande mais experiência para que a prática seja mais natural."

Aline, Outubro de 2010.

- **Que limitações o grupo sentiu na execução do projeto frente às negociações com a escola?**

"O tempo foi um fator que interferiu bastante, visto que me deixavam aplicar as atividades e dar alguma continuidade ao projeto somente quando algum professor específico faltava, pois estavam atrasados com os conteúdos devido ao período que as aulas foram suspensas por causa da H1N1."

Simone, Outubro de 2010.

“Como já disse anteriormente, negociar com a professora foi muito difícil. Durante o tempo em que estive lá, ela me repreendeu por ajudar os alunos de mesa em mesa (segundo ela, os alunos é que devem vir até a mesa da professora), por pegá-los no colo, se assustou quando brinquei com eles e quando me sentei no chão na hora da história, me rotulou como professor de artes e me fez aplicar com seus alunos as atividades de artes que ela havia escolhido (que incluía um quadro com frutas e um quadro sobre raças no Brasil). Também me fazia ir até a secretaria digitar atividades, ir para outras salas pegar materiais emprestados, carregar a televisão pesada pela escola para a hora do vídeo... Ministrei até oficina de artesanato para os pais no sábado a pedido da diretora. Só não pude completar o Projeto que eu já tinha dito à professora que faria! Não sei classificar se esse comportamento é somente uma desvalorização do papel do estagiário ou se é uma incapacidade de trabalhar a partir de novas metodologias, como os projetos de ensino. Talvez sejam as duas coisas. O que posso dizer é que os maiores prejudicados com a imobilidade da escola são as crianças...”

Marco Aurélio, Outubro de 2010.

“No meu caso, a dificuldade foi a falta de interesse das crianças sobre o tema Alimentação. Devido ao fato do tema não as ter “cativado”, houve muita indisciplina durante a atividade inicial e algumas crianças até comentaram que era chato falar sobre comida. Quanto à escola ou a professora, não tive problemas de aceitação do trabalho com projetos.”

Érica, Outubro de 2010

“A única limitação que tive foi quanto ao número de aulas que utilizaria para realizar as atividades do projeto, que não poderiam ser muitas, segundo a direção da escola, para não atrapalhar o conteúdo da classe, que se preparava para fazer os exames do SARESP. No mais, ninguém se interessou em saber o tema do meu projeto e nem em avaliar o meu trabalho como estagiária.”

Carolina, Outubro de 2010.

“A diretora da escola não ofereceu resistência em relação ao desenvolvimento do projeto e concedeu bastante autonomia à educadora responsável, o que nos deixou mais livres para readequar a prática, relacionando-a às características do ambiente de ensino e dos alunos.”

Aline, Outubro de 2010.

- **Diante das experiências práticas, vocês acreditam que os projetos possam favorecer uma aprendizagem significativa aos alunos? Em que sentido? O que foi adequado nesta experiência considerando a capacidade cognitiva das crianças? Vocês sentiram o retorno, envolvimento, motivação das crianças a partir desta experiência?**

“Certamente os projetos são formas de trabalhar conteúdos de forma que estes façam sentido para os alunos e por isso mesmo favorecem sobremaneira a aprendizagem significativa. Os conteúdos por muitas vezes – inclusive alimentação – são previstos para serem dados em sala de aula, porém a forma superficial e conteudista que são tratados não permitem que se faça uma reflexão e associação da temática com o cotidiano. Isso foi percebido na sala que apliquei a atividade do cardápio, na qual as crianças montaram primeiro um cardápio da forma como elas faziam e depois da HQ e a montagem da pirâmide dos alimentos elaboramos um cardápio conjunto e posteriormente um cardápio individual foi questionado e reformulado, o que permitiu verificar a reflexão que estes tiveram sobre o conhecimento trabalhado. Essas atividades eram bastante ilustrativas, de forma que os alunos se perguntavam sempre que me viam pela escola em que momento iria na sala deles novamente.”

Simone, Outubro de 2010.

“Com certeza, trabalhar com projetos de ensino foi uma ótima experiência, que eu planejo levar para a minha [futura] prática docente. A ideia de conseguir integrar conceitos e disciplinas em um tema em comum, com atividades que despertem o interesse e incentivem a participação das crianças é bárbara. Se pudermos, como professores, levar os alunos a não pensarem de forma fragmentada e descontextualizada, faremos grande progresso em relação à escola que temos hoje. E os projetos são capazes de fazer isso: trazer temas que os alunos realmente querem aprender, de forma que eles participem da construção dos conhecimentos e que tenham como resultado um produto final que foi conseguido coletivamente.

Em relação ao projeto que apliquei [parcialmente] com os alunos de primeiro ano, notei algumas peculiaridades. Pelo fato de estarem acostumadas às atividades imóveis e silenciosas de lápis e papel, foi muito difícil fazer com que participassem, falassem, opinassem e que tivessem uma postura mais autônoma em relação às atividades. Ficavam todos esperando que eu desse as respostas para que pudessem apenas reproduzi-las, e isso me fez ver como é cruel o processo de escolarização em que essas crianças estão inseridas. Mas o final da aula já se podia notar que tinham entendido o conceito da pirâmide, e que gostaram de uma aula em que puderam participar mais ativamente, o que mostra que sempre há espaço para a mudança, mesmo nos ambientes escolares mais áridos...”

Marco Aurélio, Outubro de 2010.

“Acredito que o trabalho com projetos pode favorecer uma aprendizagem significativa dos alunos, a partir do momento em que eles se envolvem na discussão da temática e propõem outros caminhos que não somente os indicados pelo professor. Posso dizer que, a partir do momento em que a turma teve seus interesses considerados na escola, as crianças se comprometeram efetivamente na realização das atividades propostas e gerou um resultado positivo, tanto cognitivamente como na parte afetivo-comportamental: fiquei

muito feliz ao ver a reação das crianças ao ver o jornal: “olha, é o NOSSO jornal”, “esse texto fui eu que fiz”, etc. (Érica, Narrativa 3)”

Érica, Outubro de 2010.

“Acredito que os projetos favorecem a aprendizagem significativa quando parte-se do princípio de que são elaborados tendo em vista tornar os conteúdos interessantes e estimulantes aos alunos, e que devem conter um “produto final”, onde os alunos utilizarão tudo que lhes foi mais importante – ou seja, mais significativo – para construir algo. No caso do nosso projeto, conseguimos adaptar as etapas do mesmo tema para as diferentes séries do ensino fundamental, de maneira a considerar a capacidade cognitiva dos alunos. Senti que muitos alunos gostaram do projeto, se empenharam em fazer as atividades, inclusive, um dos meus alunos mais difíceis do 4º ano, estava nessa sala de 5º ano onde estagiei e fiquei muito feliz da maneira como ele participou das atividades do projeto. Outros, porém, não se interessaram pelo tema e tiveram resistência em participar das aulas. Nesse sentido, achei curto o tempo que me foi dado para a realização das atividades do projeto (2 aulas).”

Carolina, Outubro de 2010.

“As crianças responderam bem aos estímulos, mesmo porque adequamos o projeto ao desenvolvimento cognitivo da sala como um todo. A minha opinião é de que este tipo de projeto favorece tanto as crianças quanto os educadores, que se desenvolvem a partir do momento que se vêem diante da tarefa de desenvolver algo específico para um “público” tão especial.”

Aline, Outubro de 2010.

- **Diante dos resultados obtidos, que considerações e ponderações o grupo pode fazer sobre o que poderia ter aprimorado no projeto face os princípios da pedagogia por projetos.**

“Creio que o grupo trabalhou bastante dentro do conceito de pedagogia por projetos, pois levamos em conta inclusive as especificidades de cada estagiário e ainda nas escolas procuramos adequar a realidade de cada uma. O que poderia ser aprimorado talvez seria quanto a aplicação, em que o estagiário poderia conhecer um pouco melhor a realidade da escola e um pouco da comunidade para melhor adequar o projeto antes do início do mesmo. Outra dificuldade enfrentada na rede pública é a merenda escolar, pois é servido “almoço” e “janta” aos alunos no horário do lanche da manhã e tarde, respectivamente.”

Simone, Outubro de 2010.

“Seria interessante se déssemos a oportunidade de as crianças escolherem os temas de seu interesse e cotidiano para trabalharmos. Se elas se interessaram tanto por um tema que já trouxemos pronto, imagina como se sentiriam se elas próprias elegido o tema! O

trabalho com a HQ também foi muito proveitoso, e as crianças gostaram bastante. Eu com certeza utilizaria esse recurso em outros projetos. Uma experiência muito legal seria se um coletivo de professores de uma mesma escola adotasse a metodologia de projetos integrados e aplicasse esse(s) projeto(s) em diferentes turmas, comparando os resultados e compartilhando experiências, num trabalho realmente coletivo.”

Marco Aurélio, Outubro de 2010.

“Do pouco que conheço de Pedagogia de Projetos, penso que, na verdade, trabalhamos o Projeto como um Tema Gerador, ou Centro de Interesses. Isso porque nós decidimos o tema, não partiu dos alunos. As relações que poderiam ser feitas dentro do tema foram também pensadas por nós, claro que com a flexibilidade de trocar alguma ordem da sequência de atividades propostas. Entretanto, a Pedagogia de Projetos pressupõe uma participação ativa dos alunos na elaboração do projeto, considerando os questionamentos das crianças para decidir que rumos o Projeto irá tomar. Deste modo, penso que reavaliar a participação dos alunos seria um passo para aprimorar o Projeto Alimentação. Será que eles devem participar apenas “respondendo” (entre aspas, significando fazer, participar) às atividades propostas? Ou eles devem, de fato, argumentar sobre os próximos passos do Projeto, discutir sobre como eles poderiam saber sobre seus questionamentos (onde conseguir informações, com que meios, etc.)? Hoje tendo a ficar com a segunda opção, considerando a Pedagogia de Projetos como postura pedagógica.”

Érica, Outubro de 2010.

“Por sermos de cidades diferentes, cada um de nós teve que realizar o projeto em uma cidade diferente, em escolas diferentes, e, nesse sentido, acho que nos perdemos um pouco dos princípios da pedagogia por projetos. O ideal seria que todos tivéssemos feito o estágio numa única escola; apesar de termos adaptados às etapas para cada série do ensino fundamental, senti que para cada uma das classes, o tema do projeto teve um “peso” de importância diferente (para uma série o tema foi mais relevante do que para outra). Se tivéssemos realizado as atividades numa única escola, poderíamos ter elaborado as etapas juntamente com a professora da classe e com a escola, tendo em vista que são eles que conhecem melhor as necessidades e interesses dos alunos. Elaborar o projeto junto com a escola também ajudaria a “quebrar” essa imagem que os professores possuem de que os estagiários vem pra escola para “fala mal” deles.”

Carolina, Outubro de 2010.

“Eu acredito que o projeto tenha sido bem elaborado e que, portanto, a melhoria deveria acontecer no método de aplicação. Por ser uma atividade inédita para mim, em especial, houve certa insegurança, o que, com certeza, prejudicou o andamento das atividades.”

Aline, Outubro de 2010.

Podemos agora tomar distância pra avaliar os caminhos trilhados por este grupo na experiência do estágio através de suas impressões. Como vocês puderam perceber, os caminhos percorridos por meus amigos de projeto se destoam bastante da realidade que vivenciei. Entretanto, muito do que eles relatam, complementam muito ao aspecto que algumas escolas ainda não estejam preparadas para assumirem a Pedagogia de Projetos, e também como pela postura das professoras da sala (e porque não dizer nós mesmos?) frente a pedagogia de projetos e isto reflete àquele pensamento que já citei do Morin (2003) na qual a reforma da instituição está diretamente ligada a reforma das mentes dos profissionais da educação.

A minha realidade do estágio nos momentos da execução do projeto, até que foi bem positiva no aspecto de ter retorno das crianças ao longo da prática. Apesar de o tema do projeto ter sido algo imposto para as turmas, no meu caso eu tive até auxílio dos próprios alunos para a elaboração de outras atividades que não estavam prescritas no projeto. E acredito que para Érica também tenha sido também bastante positivo, apesar do trabalho dobrado, devido ao fato de ter sofrido resistência por parte das crianças que aceitavam a temática imposta pela estagiária, logo, ela em conjunto com a turma realizou outro projeto. E dessa vez com um final feliz.

As realidades de Simone, Marco e Carolina, também me fizeram a refletir o papel da escola perante as exigências burocráticas quanto aos conteúdos e ao desempenho dos alunos. Marco nos fala de uma sala de primeiro ano, na qual os alunos estão acostumados já ficarem a mercê da cópia e quando o mesmo traz uma atividade diferenciada para as crianças, na qual ele esperava ansiosamente com que elas fossem participativas, teve a frustração de ver que ainda a professora como a única detentora do saber e os alunos como seres incapazes de ter opinião, e o mais frustrante é a fala da professora: *Onde já se viu estagiário dando aula?* Entendi esta fala da professora como um afrontamento entre duas posturas pedagógicas diametralmente opostas. Prosseguindo por série, Simone nos falou de uma direção que tentou barrar sua prática devido a uma situação que fez com que a escola tivesse de assumir o compromisso de aplicar os “conteúdos” previstos no ano letivo de forma intensiva. Já Carolina teve de condensar o projeto devido a importância que a escola dá em realizar exercícios de reforço positivo para mostrar o desempenho dos alunos na prova do SARESP. Ou seja,

o estagiário que tenta executar uma prática para estas escolas só atrapalha no meu entender. Será que demonstrar competências para o sistema de que sabem ler, escrever e contar é de fato mostrar que os alunos tiveram/tem uma aprendizagem repleta de sentidos?

Não tenho o que falar acerca da prática da Aline, pois ela não me forneceu dados suficientes para sua análise, não tive acesso às suas narrativas. Entretanto o que me transpareceu em suas respostas nesta entrevista em grupo é que a mesma teve um resultado bastante positivo também, mas que não me permitem falar muito do que vivenciou.

É neste tocante que convido vocês a refletirem como vocês construíram a prática pedagógica pessoal através da experiência do estágio, desde a concepção do que vocês entendem por projetos, a forma com que organizaram um projeto e como foi o desenvolvimento de vivenciar a prática docente na execução do projeto no papel de estagiário. A seguir, trarei as minhas próprias reflexões de tudo que outrora já foi narrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O ESTÁGIO E A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PESSOAL: REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE.

“Nesse jogo, cabe buscar indagar no curso de nossa vida e na nossa relação imediata com o trabalho, quem somos, que fala é a nossa, que história assumimos; por quais processos cada um de nós reconhece em si os princípios de nossa profissão e a compreensão que deles vamos elaborando; por que processos chegamos a nos analisar e a nos avaliar como profissionais, e mesmo, como nos sentimos professoras.” (FONTANA, 1997, p.63)

No percurso desta experiência, de viver e narrar todo este processo vivido cabe então que eu fale um pouco das minhas sensações de entender como então me construí professora neste processo. O que posso dizer de minha atuação?

Entretanto, antes de responder tais questões, creio que é imprescindível entender a função de um estágio. Pimenta e Gonçalves (1990) citados por Pimenta e Lima (2008) avaliam o estágio como um instrumento que propicia ao aluno uma “*aproximação à realidade* na qual atuará.” (p.45)

Para muitos, o estágio obrigatório é a primeira experiência de exercer o ofício na área na qual pretende se formar e como diria Chené (1988, p.90) citado por Pimenta e Lima (2008) o estágio trata-se de um “*projeto de aprendizagem profissional.*” (p.136). Para outros, como no meu caso, o estágio não foi a primeira experiência de atuação docente, entretanto, posso dizer que foi através desta experiência em si que pude começar a me perceber e a me sentir de fato como professora: senti que no estágio, parte de minha identidade profissional estava sendo construída, uma vez que nunca tinha pensado na possibilidade de transcrever e refletir acerca das minhas vivências cotidianas no ambiente escolar por meio das narrativas. As narrativas de acordo com Cunha (1997)

assumem o papel de representar os fatos e de fazer o sujeito, através de um exercício que é capaz de transformar sua própria realidade.

Por esta razão infiro que a narrativa foi uma alternativa de pesquisa muito eficaz no estágio, uma vez que:

O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo. (CUNHA, 1997, P.1)

Na tentativa de compreender a importância do estágio enquanto tentativa de produzir um lugar no espaço escolar através das relações pode-se dizer que esta experiência um exercício do que denominamos por pesquisa-ação. O que é uma pesquisa-ação? E em que contexto ela é aplicada na educação?

Segundo André (1995, p.31) citado por Prado & Cunha (2007, p.35), a origem da pesquisa-ação se deu por Kurt Lewin, *que pretendia investigar as relações sociais e conseguir mudanças em atitudes e comportamentos dos indivíduos.*

Entretanto Prado & Cunha (2007, p.37) afirmam que o educador John Elliot foi o grande responsável pela concretização e divulgação do conceito de *pesquisa-ação* praticado pelos professores *compreendendo-a como processo de experimentação curricular inovador e uma forma particular de desenvolvimento profissional no que se refere à capacidade de transformar reflexiva e discursivamente a própria prática. A busca de soluções para os problemas educacionais, reunindo pesquisadores acadêmicos e professores de forma colaborativa, implicaria reconstruir novas bases conceituais teóricas e práticas.* Resumindo nos dizeres do professor Guilherme: "O

estágio é um instrumento de pesquisa acerca da nossa prática que nos permite construir nossa teoria pedagógica pessoal.” (Anotações de aula, abril de 2009).

Julgo que o interessante da pesquisa-ação é a ressignificação que ela traz a partir das reflexões oriundas de nossas ações/vivências.

E é nesse contexto que me aproprio das palavras de Hernández (1998) para traduzir a importância de pesquisar sua ação seja no estágio, ou no pleno exercício da docência:

“uma estratégia que permite melhorar o conhecimento de situações problemas e introduzir decisões para a mudança que melhore a prática, ela é, um olhar que, além das modas e revisões, está presente na maneira de enfrentar algumas das situações que se produzem na escola”. (p.24)

Numa conversa informal com a professora que realizei o estágio, ela me disse que as estagiárias que frequentam a escola realizam registros acerca do ofício da professora e raramente apresentam um projeto para aplicar em sala de aula. Ela enfatiza esta angústia pelo fato de entender que o estágio tem mesmo a função de o futuro docente ter este primeiro contato de relação docente-alunos e não apenas de fazer fichas de observação acerca do trabalho da professora. Também me angustio por isso. Porque é fácil você fazer uma crítica do trabalho do outro, difícil é você se autocriticar se você não tem ação nenhuma dentro da sala de aula. Até parece que esta situação se assemelha ainda àquela que citei das estagiárias durante o meus tempos de escola...

Esta angústia supramencionada me leva à outra angústia: de ver a falta de seriedade com que algumas colegas de profissão encaram o estágio: várias colegas de trabalho minha já confessaram ter pegado relatório de estágio de outras estagiárias de anos anteriores e copiado. E a resposta que elas dão para isso: *ah eu já trabalho, porque vou ficar indo lá fazer estágio? É só observação mesmo...* Muitas se embalam nesse

O estágio demonstrou positivamente a experiência de conviver com uma professora que sabe estabelecer relações de parceria e que sabe o quão desta experiência que eu vivi é importante para o processo de formação docente. Como disse, estabelecemos muitas trocas e acho que os resultados dessa parceria foram positivos para ambas.

Logo o que eu posso dizer de minha atuação é que busquei dar o melhor de mim dentro daquela possibilidade. Creio que hoje ao fazer essa reflexão eu poderia ter atuado melhor ainda, pois à medida que vamos destrinchando todo o processo vivido, é que percebemos algumas falhas como de, por exemplo, eu não conseguir ter estado lá em algumas atividades do final do projeto, embora já tivesse cumprido a carga horária do estágio, não por que eu não quis, mas em virtude da cobrança de realizar trabalhos acadêmicos de outras disciplinas. É difícil dar conta dos prazos quando se trabalha e estuda e ainda fazer estágio. E sempre vamos deixando acumular trabalhos para o fim do semestre. E com isto reflito que precisarei ter mais acuidade com prazos principalmente no ofício de planejar minhas ações dentro da docência.

Quando digo que busquei dar o melhor de mim, é porque a medida que escrevia as minhas narrativas para a disciplina de Estágio Supervisionado passei a ressignificar o trabalho docente a partir dos saberes que fui aprendendo a aprimorar em minha prática, tais como a importância de o professor saber lidar com questões de aprendizagem com sentido, a partir da construção de um projeto temático permeado de conceitos, procedimentos e atitudes. O que eu pude sentir, mesmo em curto tempo de convivência, é que alguns alunos passaram a incorporar o conceito de alimentação saudável em sua própria alimentação de uma forma tão rápida que eu mesma fiquei surpresa. Crianças

que, segundo a professora, sequer comiam frutas, verduras e legumes e sequer comiam a merenda da escola.

O principal desta experiência foi de hoje eu compreender melhor a importância de se conhecer melhor os alunos, ou como diria Snyders (1989) citado por Campelo (2002, p.5):

“É preciso que [os professores] conheçam, sobretudo, o modo de vida dos alunos, o modo de cultura dos alunos, o modo de distração dos alunos (...), que entrem nesses modos de vida e tentem fazê-los avançar um pouco mais. A formação dos professores não deve ser somente no campo da Matemática ou da Literatura. Ela deve considerar o modo de vida dos alunos (...)” (Snyders, 1989, p.91).

O mais interessante no preparo do projeto foi de termos elaborado o texto didático norteador do projeto e todas as atividades, sem a necessidade de utilizarmos (seguirmos) materiais já prontos. Todos nós temos potencial de produzir nossos próprios materiais. É claro que não desconsideramos a utilização dos livros didáticos, entretanto pra que copiar se podemos criar, inovar? O melhor de tudo é ver os resultados do que você preparou terem mais significado do que, por exemplo, um aluno acompanhar a sequência maçante de um livro didático sempre fragmentado em disciplinas.

Posso dizer que saí satisfeita desta experiência, pois como diria Mahatma Gandhi *“a satisfação está no esforço e não apenas na realização final”*. Essa experiência significou para mim, enquanto pessoa e professora por vir é que para realizar um bom trabalho, você deve se entregar de corpo e alma no ofício da docência, você precisa se esforçar e tentar dar o seu melhor, pode até parecer muito utópico, e muitos que estão já a um bom tempo na docência podem vir a discutir comigo: *“você está só começando”* e afirmar em relação a mudar sua postura: *“eu estou descrente,*

cansada, não sei mais o que fazer, acho que não tem mais jeito, temos que nos conformar...” assim corroborando para que a docência continue sendo alienada as vontades de um sistema.

Mas digo principalmente a vocês futuros pedagogos que temos de ter a crença diária que podemos sim fazer diferença na vida dos nossos educandos principalmente por estarmos inseridos num contexto no qual a educação tem sido a cada dia mais sucateada e o ofício docente desvalorizado, e por esta razão que vemos hoje tantos professores numa espécie de “mal-estar”. Para tanto, crença apenas não basta, você tem que viver a prática docente através do exercício de ação-reflexão-ação e encarar que às vezes é necessário que mudemos nossa postura pedagógica.

Narrar esta experiência foi uma possibilidade de me lapidar, de me entender e de me superar. O que eu sou hoje enquanto pessoa e enquanto professora que está por vir é derivado principalmente desta experiência vivida, experiência de parceria com pessoas que fizeram com que os resultados desta se resultassem neste trabalho que tive tanto prazer de vivenciar e recontar a você caro leitor, e, por esta razão, mais uma vez faço questão de agradecê-las...

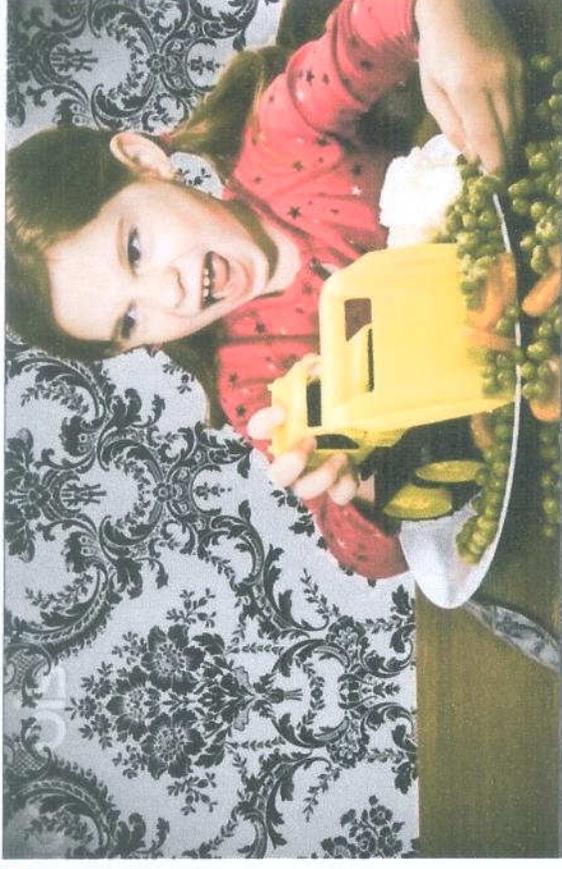
Agradeço profundamente aos meus amigos do projeto Aline, Carol, Érica, Marco e Simone, primeiro porque sem parceria não sairia projeto e também agradeço por compartilharem comigo suas experiências vividas no contexto do estágio. e suas reflexões também acerca de como viram a realidade da aplicabilidade de projetos de ensino em suas respectivas escolas, pois foram instrumentos de reflexão para que eu pudesse construir e repensar acerca da minha teoria pedagógica pessoal; a diretora da *EMEB Maria Nilsen Oliveira Leite* Fátima e a Coordenadora Sílvia, as professoras Ana

Sílvia (Principalmente ela! Grande parceira!) e a professora Gerusa do primeiro ano, as professoras Rafaela e Eliza (Educação Física e Artes) pela oportunidade de me promoverem um lugar na docência e não poderia me esquecer dos alunos que foram meus grandes parceiros e que me ensinaram e contribuíram muito para que eu refletisse sobre a minha própria prática, e a vocês professores Anna Regina Lanner de Moura, Elisabeth Barolli e Guilherme do Val Toledo Prado, bem como as PADS Daniela, Daniele e Pati. Obrigada a todos vocês por terem me ajudado a subir mais um degrau na vida!

Esta é a primeira grande narrativa de muitas outras que virão...

ANEXOS

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA



PROJETO ALIMENTAÇÃO

Grupos Alimentares e Qualidade de Vida

Aline Fernandes dos Santos – 070045

Anna Leticia Amadeu – 070205

Carolina Sanae Kobori – 072913

Erica Mitsue Nakamura – 008582

Marco Aurélio Magoga – 071731

Simone Simoso de Moraes – 072384

JUSTIFICATIVA

Nutricionistas apontam que fazer boas escolhas na hora de alimentar-se é essencial, e que uma dieta rica e saudável segue os preceitos da variedade (ingestão de diferentes tipos de alimentos), moderação (ingerir a quantidade correta de alimentos de acordo com o tamanho, idade, atividade física, etc. do indivíduo) e equilíbrio (comer alimentos variados, tendo cuidado com as quantidades ingeridas). A boa alimentação na infância está ligada tanto ao crescimento físico quanto ao desenvolvimento mental da criança, além de evitar o aparecimento de diversas doenças e impedir o desenvolvimento de casos de desnutrição ou de obesidade. É na infância que são formados os hábitos alimentares de um indivíduo, e por isso o papel da Escola no desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis em seus alunos é essencial. A Escola pode e deve ser um lugar que preze pela importância de uma alimentação saudável através da definição de nutrientes, alimentação equilibrada, grupos de alimentos e exemplos de lanches saudáveis. Os alunos que são orientados na Escola a alimentarem-se corretamente podem aplicar esse conhecimento adquirido em suas vidas e comunidades locais, contribuindo assim para uma melhoria em seu ambiente.

OBJETIVOS GERAIS

Abordar e discutir assuntos relacionados à alimentação saudável, incluindo origens e funções dos alimentos, bem como suas implicações para a saúde. Espera-se que o aluno reflita sobre a alimentação a partir de seus aspectos artísticos e culturais, além de estabelecer relações entre grandezas, medidas e tratamento de informação relacionados ao tema. *Explorar diferentes recursos visuais e audiovisuais interativos (murais, vídeo, internet) como potencializadores do processo educativo. Apoiar os estudantes para que apliquem o conhecimento adquirido sobre alimentação em suas vidas, famílias e comunidade.* O professor

tinha pedido que a gente pusesse alguma coisa das 15 propostas de ação do Lemke no nosso projeto, e isso foram as únicas coisas que conseguimos encontrar relação com as atividades que a gente planejou...

Expectativa de aprendizagem para o 1º Ano

Ao final das duas aulas espera-se que os alunos sejam capazes de refletir a respeito de seus hábitos alimentares, identificando os diferentes grupos de alimentos e as diversas consequências de uma alimentação saudável. Objetiva-se que as atividades levem o aluno a compreender os benefícios de uma boa alimentação, se expresse artisticamente e trabalhe com práticas de mensuração e tratamento de informação através de gráficos e tabelas.

Expectativa de aprendizagem para o 3º Ano

Ao final das oito aulas espera-se que os alunos sejam capazes de refletir a respeito de seus hábitos alimentares e da importância de uma alimentação saudável. Nesse sentido, as atividades propostas objetivam que os alunos conheçam os diferentes grupos alimentares, bem como despertar seu interesse especialmente para o consumo de frutas e vegetais. Com isso, busca-se que os alunos relacionem os conteúdos curriculares desenvolvidos neste ano, aprofundando o conhecimento sobre a estrutura das plantas e trabalhando com tabelas e gráficos.

Expectativa de aprendizagem para o 5º Ano

Ao final das duas aulas espera-se que os alunos sejam capazes de refletir a respeito da importância da escolha adequada dos produtos alimentícios a serem consumidos, por meio da identificação dos diferentes grupos de alimentos e da análise das tabelas nutricionais de tais produtos. Objetiva-se que as atividades levem o aluno a compreender os riscos de uma má alimentação, a relação direta entre os alimentos e as funções vitais do nosso corpo, bem como seja capaz de utilizar diferentes formas para sintetizar e socializar seus conhecimentos.

Atividades – 1º Ano

Duração: O projeto pode ser condensado em duas aulas (*período completo*) ou as atividades podem ser fragmentadas e realizadas de acordo com a disponibilidade do professor.

CONTEÚDOS (CONCEITUAIS)	OBJETIVOS ESPECÍFICOS (PROCEDIMENTAIS)	DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES (ATIVIDADES - ESTRATÉGIAS)	RECURSOS UTILIZADOS
<ul style="list-style-type: none"> Alimentação saudável (AULA 1) 	<ul style="list-style-type: none"> Instigar a participação dos alunos para que se possam coletar os conhecimentos prévios que a classe possui a respeito do tema Alimentação. 	<ul style="list-style-type: none"> Será realizada a leitura de uma história em quadrinhos intitulada "O mistério da pirâmide dourada" que tem como tema a alimentação e suas consequências para a saúde humana; A partir da história, os alunos deverão levantar sugestões para uma alimentação saudável e fazer um registro (escrito ou desenhado) do que já sabem sobre o assunto. <i>O professor pode levantar esses conhecimentos escrevendo as sugestões e hipóteses dos alunos na lousa.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> História em quadrinhos
<ul style="list-style-type: none"> Pirâmide dos alimentos; Grupos alimentares (Grupo dos vegetais e frutas, grupo das carnes, feijões e ovos, grupo do leite e derivados e grupo dos açúcares e gorduras.) 	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos devem construir juntamente com o professor a pirâmide dos alimentos, identificando os diferentes grupos alimentares e suas porções recomendadas. 	<ul style="list-style-type: none"> A discussão da atividade anterior abre espaço para o professor dividir os alimentos em grupos. Talvez o nível de abstração da sala ainda não seja suficiente para entender de cara o conceito representativo da pirâmide. Por isso, o professor deve iniciar a discussão usando os termos "comer muito" e "comer pouco" para agrupar 	<ul style="list-style-type: none"> Figuras de alimentos representativos dos diferentes grupos alimentares; Pirâmide alimentar vazia; Cola.

<ul style="list-style-type: none"> • Noção de quantidade. (AULA 1) 		<p>figuras de diversos alimentos na lousa. Deve explicar de maneira sucinta a diferença entre os grupos alimentares e seus valores nutricionais, e depois de entendido o conceito de “muito e pouco”, explicar que a pirâmide é uma forma de representar as quantidades que devemos ingerir de cada grupo de alimentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A ênfase deve estar nos preceitos de uma boa dieta: variedade, moderação e equilíbrio. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Alimentação saudável; • Registro de dados em forma de tabela. (AULA 1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Montagem de um cardápio saudável para um personagem da HQ escolhido pela classe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como maneira de avaliar os conceitos adquiridos pelos alunos, o professor propõe que a classe escolha um personagem da HQ e monte para ele um cardápio saudável. <i>O personagem pode ser o vilão, o Sr. Comilouco, visto que este é o único personagem humano da HQ;</i> • O personagem é fixado na lousa e o professor coloca numa tabela as diferentes refeições de um dia (café da manhã, lanche, almoço, lanche da tarde, jantar e lanche da noite), junto com um banco de palavras/imagens (como os alunos podem não ser alfabéticos ainda, cada registro escrito de um alimento deve acompanhar uma figura do mesmo) de diversos alimentos; • As crianças indicam os alimentos para cada refeição, e suas respostas são colocadas na tabela; 	<ul style="list-style-type: none"> • Tabela com as possíveis refeições feitas em um dia; • Cartaz com desenho do personagem; • Banco de palavras/imagens; • Cola.

<ul style="list-style-type: none"> • Alimentação saudável; • Montagem de Tabelas e Gráficos • Contagem e Soma; • Classificação numérica. (AULA 2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Montagem de um gráfico de preferências dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • O professor mostra aos alunos imagens de diferentes alimentos (todas com legenda), e pergunta qual alimento dentre os apresentados os alunos mais gostam; • Coloca as imagens na lousa e ao lado marca as preferências de cada aluno (primeiramente com palitinhos); • Conta com a classe o número de palitos em cada alimento e escreve os números na lousa; • Soma juntamente com os alunos o total dos números (que será o total de crianças na classe); • Faz uma tabela com as preferências dos alunos, pedindo que os alunos agrupem os alimentos do mais preferido para o menos preferido; • Transcreve para um gráfico os dados da tabela (cada aluno é representado por uma figura do seu alimento preferido no gráfico, como uma forma mais fácil de entendimento das barras do gráfico. Por exemplo, se 3 alunos preferem hambúrguer, a barra do gráfico correspondente ao hambúrguer será 3 figuras de hambúrgueres empilhadas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Fotos de alimentos; • Cartolina ou papel pardo, canetinhas e cola. • Esquema em branco de uma tabela e eixos de um gráfico.
<ul style="list-style-type: none"> • Hábitos alimentares; • Alimentação saudável; • História e geografia 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção da origem geográfica de alguns alimentos e entendimento de que a formação de um 	<ul style="list-style-type: none"> • A partir da atividade anterior o professor pode discutir com a classe sobre os hábitos alimentares. Primeiramente o professor apresenta a 	<ul style="list-style-type: none"> • Fotos de crianças de diferentes etnias; • Mapa mundi e globo; • Fotos de alguns

<p>dos alimentos. (AULA 2)</p>	<p>hábito alimentar se relaciona com a cultura do indivíduo.</p>	<p>origem geográfica de alguns alimentos (especialmente os que foram escolhidos como preferidos pelos alunos), mostrando fotos de crianças de diferentes etnias e o alimento que é proveniente de seu país (o globo e o mapa mundi podem ser utilizados para mostrar a localização geográfica do país, mas a foto de diferentes pessoas objetiva ser uma facilitadora de entendimento por parte dos alunos, já que o nível de abstração para o entendimento de mapas e globos pode não ser suficiente em crianças de primeiro ano);</p> <ul style="list-style-type: none"> • O professor diz que diferentes culturas têm diferentes gostos, e que aquilo que nós gostamos está relacionado ao local que vivemos; • O professor não deve perder de vista a questão do valor nutricional dos alimentos; por isso, depois de feita a discussão o professor retorna aos alimentos preferidos e discute se são saudáveis ou não (recorrendo à pirâmide alimentar) e qual a quantidade recomendável de ingestão de cada um deles para uma dieta balanceada. 	<p>alimentos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Noção de quantidade; • Práticas de mensuração. (AULA 2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Montagem de mini-feira com imagens. 	<ul style="list-style-type: none"> • O professor coloca imagens de alimentos em diferentes mesas simulando barracas, e diferentes grupos de alunos podem ser os feirantes. O professor é o comprador, e vai perguntando aos feirantes qual a 	<ul style="list-style-type: none"> • Imagens de alimentos; • Mesas. • Cartazes com alguns dizeres como “banana 2 reais a dúzia”, “Caldo de cana 5 reais

		<p>medida usada para comprar o alimento que estão vendendo;</p> <ul style="list-style-type: none"> O professor explica as diferentes práticas de mensuração presentes na compra de alimentos (unidades, kilogramas, litros, dúzia), explicando sucintamente a origem e a finalidade das medidas padronizadas que usamos hoje em dia. 	<p>o litro”, “Maçã 5 reais o kilograma”, “Alface 1 real a unidade”, etc...</p>
<ul style="list-style-type: none"> Expressão Artística e Criatividade. (AULA 2) 	<ul style="list-style-type: none"> Releitura de Obra de Arte (Giuseppe Arcimboldo - Spring [Primavera], 1573) 	<ul style="list-style-type: none"> O professor mostra aos alunos o quadro Spring (1573) de Giuseppe Arcimboldo, e uma breve biografia do autor da obra. Distribui folhas em branco e desenhos de flores, frutas e vegetais e pede que os alunos façam uma releitura do quadro. 	<ul style="list-style-type: none"> Imagem do quadro Spring de Giuseppe Arcimboldo; Imagens de frutas, vegetais e flores; Cola e sulfite; Lápis de cor, canetinhas e giz de cera.
<ul style="list-style-type: none"> Avaliação Final. (AULA 2) 	<ul style="list-style-type: none"> Montagem de mural temático. 	<ul style="list-style-type: none"> O professor faz o papel de escriba e pede aos alunos para listarem em um cartaz o que aprenderam de novo sobre a alimentação. Em um espaço da Escola, os alunos montam um mural temático intitulado de “alimentação saudável”, onde reúnem os trabalhos produzidos durante o projeto, para exposição. 	<ul style="list-style-type: none"> Papel pardo ou cartolina; Canetinhas; Cola

Atividades – 3º Ano

Duração: O projeto pode ser realizado em oito aulas ou as atividades podem ser fragmentadas e realizadas de acordo com a disponibilidade do professor.

CONTEÚDOS (CONCEITUAIS)	OBJETIVOS ESPECÍFICOS (PROCEDIMENTAIS)	DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES (ATITUDINAIS - ESTRATÉGIAS)	RECURSOS UTILIZADOS
<ul style="list-style-type: none"> Alimentação saudável 	<ul style="list-style-type: none"> Instigar a participação dos alunos para que se possam coletar os conhecimentos prévios que a classe possui a respeito do tema Alimentação. 	<ul style="list-style-type: none"> Será realizada a leitura de uma história em quadrinhos que tenha como tema a alimentação e suas consequências para a saúde humana; A partir da história, os alunos deverão levantar sugestões para uma alimentação saudável e fazer um registro (escrito ou desenho) do que já sabem sobre o assunto. 	<ul style="list-style-type: none"> História em quadrinhos
<ul style="list-style-type: none"> Pirâmide dos alimentos; Grupos alimentares (carboidratos, açúcares, laticínios, vegetais, frutas, grãos, óleos e gorduras, carnes, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos devem construir coletivamente a pirâmide dos alimentos, com a mediação do professor, identificando os diferentes grupos alimentares e suas porções recomendadas. 	<ul style="list-style-type: none"> Será proposto aos alunos a construção coletiva da pirâmide dos alimentos, colocando os mesmos em seus respectivos grupos e posteriormente nas proporções adequadas na pirâmide. Os grupos alimentares também serão trabalhados na aula de informática, por meio de jogos eletrônicos sobre o tema. 	<ul style="list-style-type: none"> Os materiais utilizados para a pirâmide serão: papel pardo ou cartolina, canetinhas hidrocor, cola, tesoura, lápis, borracha. Jogos eletrônicos sobre alimentação.

<ul style="list-style-type: none"> • Pirâmide dos alimentos; • Grupos alimentares; • Coleta de dados e registro na forma de tabela. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão dos alunos a respeito de sua própria alimentação diária, com base nas discussões anteriores. • Coleta de dados sobre a alimentação diária dos alunos, utilizando uma tabela para o registro. • Realizar o tratamento das informações coletadas por meio da construção de gráficos individuais e comparação entre os mesmos. • Aprofundar a discussão sobre a importância de uma alimentação balanceada, contendo todos os grupos alimentares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos devem registrar sua alimentação diária durante uma semana, anotando a quantidade aproximada e o tipo de alimentos consumidos. • A partir dos dados coletados, os alunos deverão construir gráficos da sua alimentação e refletir sobre a mesma; • Os alunos deverão comparar seus gráficos com os dos colegas e verificar se há grupos alimentares de menor consumo pela classe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tabela de registro da alimentação.
<ul style="list-style-type: none"> • Pirâmide dos alimentos; • Grupos alimentares; • Construção de gráficos e tabelas. 	<ul style="list-style-type: none"> • As pesquisas na área de nutrição mostram que as frutas e os vegetais são menos consumidos pelas crianças, o que provavelmente aparecerá nos gráficos construídos na etapa anterior. Nesse sentido, o projeto tem por objetivo despertar o interesse dos alunos para o consumo desses alimentos, bem como conhecer a estrutura das plantas de que fazem parte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Após a construção dos gráficos se fará uma roda de conversa, onde se pode discutir sobre o(s) grupo(s) alimentares que tiveram menor consumo entre os alunos e levantar motivos possíveis para tal fato. • Será destacada a importância das frutas e dos vegetais para a alimentação, relacionando o conteúdo do Projeto de Ensino com o conteúdo curricular que os alunos estão estudando nas aulas de Ciências. • A partir de imagens de vegetais e frutas, os alunos devem classificá-las de acordo com a 	<ul style="list-style-type: none"> • Materiais necessários: papel quadriculado, lápis de cor, lápis e borracha.
<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de gráficos e tabelas; • Importância do consumo de vegetais e frutas; • Estudo das partes que compõem as plantas (raiz, caule, folhas, frutos, flores, sementes) e classificação dos vegetais e frutas segundo essas partes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Material necessário: cartolina ou papel pardo, canetas hidrocor, lápis, borracha. • Imagens de frutas e vegetais. 		

		<p>parte da planta que elas representam. Este trabalho será feito em grupos.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Alimentação saudável; • Pirâmide dos alimentos; • Grupos alimentares; • Importância do consumo de frutas e vegetais; • Avaliação do projeto 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão dos alunos a respeito do que foi discutido, comparando o que já sabiam com o que aprenderam sobre a alimentação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos produzirão um vídeo ou uma propaganda como síntese do que aprenderam de novo a respeito da alimentação, enfatizando o estudo das plantas e a importância do consumo de frutas e vegetais para uma alimentação saudável. • A produção dos alunos será exibida para a escola e, se autorizado, poderemos colocar também na internet. • Esse trabalho será proposto no início do Projeto para ser realizado no decorrer do mesmo como forma de avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Materiais necessários: imagens; vídeos; desenhos; • Gravação de voz; • Papel pardo ou cartolina; • Lápis de cor, canetinhas hidrocor, giz de cera; • Cola, tesoura, lápis e borracha.

Atividades – 5º Ano

Duração: O projeto pode ser condensado em duas aulas ou as atividades podem ser fragmentadas e realizadas de acordo com a disponibilidade do professor.

CONTEÚDOS (CONCEITUAIS)	OBJETIVOS ESPECÍFICOS (PROCEDIMENTAIS)	DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES (ATIVIDADES - ESTRATÉGIAS)	RECURSOS UTILIZADOS
<ul style="list-style-type: none"> • Valor nutricional dos alimentos; • Tratamento de Informação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os elementos constituintes de uma tabela; reflexão acerca dos conteúdos já aprendidos sobre o tema alimentação 	<ul style="list-style-type: none"> • Será solicitado aos alunos em aula anterior que tragam rótulos de produtos alimentícios (pelo menos um por aluno); • Em grupos os alunos farão a comparação dos rótulos que trouxeram, fazendo um levantamento dos dados contidos nas tabelas nutricionais e os possíveis significados de tais dados; • Registro por meio de cartaz coletivo das conclusões as quais os alunos chegaram, bem como de outros aspectos relevantes sobre o tema alimentação que já seja do conhecimento dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rótulos de produtos alimentícios trazidos pelos alunos; • Papel pardo e caneta hidrocor.
<ul style="list-style-type: none"> • Valor nutricional dos alimentos; • Porcentagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão acerca do conteúdo dos textos informativos, relacionando-os com os conhecimentos prévios levantados anteriormente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de texto informativo sobre o significado dos dados contidos na tabela nutricional dos rótulos dos produtos. • A professora levará um exemplo de tabela nutricional contendo apenas a porcentagem dos elementos contidos na mesma. Os alunos terão que completar a tabela fazendo a porcentagem, registrando a quantidade em gramas de uma porção do produto.. 	<ul style="list-style-type: none"> • Materiais diferenciados como barbante, linhas, grãos; • Jogos interativos

<ul style="list-style-type: none"> • Doenças / Corpo Humano 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar os diferentes materiais disponíveis para a realização da atividade; apresentar de maneira alternativa o conteúdo discutido durante a aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar as transformações ocorridas com os alimentos no sistema digestório por meio de jogos interativos. • Construção de um aparelho digestório, em grupos, utilizando materiais diferenciados (linhas, grãos, macarrão), que ilustrem as transformações ocorridas com os alimentos no nosso corpo 	<ul style="list-style-type: none"> • Materiais diferenciados como barbante, linhas, grãos; • Jogos interativos
<ul style="list-style-type: none"> • Doenças / Corpo Humano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão dos textos informativos, sintetizando-os para que possam ser apresentados aos demais colegas; Relacionar os conteúdos abordados em sala de aula com os problemas a serem solucionados quando da utilização do software educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento do conhecimento prévio que os alunos possuem sobre o tema das doenças causadas por maus hábitos alimentares • Leitura compartilhada acerca das principais doenças causadas por maus hábitos alimentares. Os alunos, divididos em grupos farão a leitura de textos relacionados ao tema abordado na aula e em seguida tentarão explicar para os demais colegas aquilo que leram (sob a intervenção do professor) • Utilização de software educativo para ilustrar o conteúdo abordado em sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Textos informativos trazidos pelo professor • Software educativo
<ul style="list-style-type: none"> • Grupos alimentares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão acerca dos conhecimentos que já possuem acerca do assunto a ser abordado na aula; relacionar tais conhecimentos com os novos conhecimentos a serem apreendidos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de uma pirâmide de alimentos coletiva com os alunos, utilizando recortes de produtos de encartes de supermercado; • A partir da montagem da pirâmide de alimentos, explicar aos alunos as principais características dos grupos alimentares. • Após relembrar as principais características dos grupos alimentares estudados, bem como dos próprios alimentos, os alunos farão uma dinâmica. Cada um escreverá o nome de um alimento e o colará nas costas 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel sulfite e caneta hidrocor; • Encartes de supermercado trazidos pelos alunos.

<ul style="list-style-type: none"> • Grupos alimentares; • Valor nutricional dos alimentos; <p>Doenças relacionadas aos hábitos alimentares.</p>		<p>de outro aluno, sem que o mesmo saiba o alimento que recebeu; em seguida, os alunos se deslocarão pela classe, fazendo perguntas acerca dos alimentos e que possam ser respondidas apenas com “sim” ou “não” – por exemplo “eu faço parte do grupo do grupo dos carboidratos?”. Dessa maneira, cada aluno terá que descobrir qual o nome que está pregado em suas costas.</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão dos alunos a respeito do que foi discutido, comparando o que já sabiam com o que aprenderam sobre a alimentação; utilização de recursos tecnológicos como forma alternativa de sintetizar e compartilhar os conteúdos aprendidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar os materiais a serem postados no blog • Construção de um blog pelos alunos utilizando os recursos tecnológicos que a escola possui. O blog será construído por meio do site www.aprendebrasil.com.br – o qual os alunos já possuem acesso – e constituído de curiosidades sobre os temas estudados em sala de aula, bem como de enquetes que poderão ser acessadas pelos demais alunos da escola. Os resultados de tais enquetes poderão ser utilizados pela classe para o levantamento de novas informações de acesso público ou de curiosidades acerca do tema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos tecnológicos presentes na escola. • Materiais diversificados trazido pelos alunos no decorrer das aulas acerca do tema estudado.

ESTRATÉGIAS

- As aulas serão desenvolvidas segundo uma metodologia *interdisciplinar*; (estava escrito só “terão visão interdisciplinar, e o professor escreveu “só visão?”)
- As atividades serão explicadas e direcionadas pelo professor/estagiário.

- As correções das atividades ocorrerão de forma coletiva, ao final de cada atividade, e individual, através do acompanhamento por parte do professor/estagiário dos alunos enquanto realizam suas tarefas. (o professor perguntou como seria a avaliação coletiva e como seria a individual)

AVALIAÇÃO

Ao longo do processo, já que se fazem necessários a participação e o envolvimento dos alunos nos debates e na realização das atividades (não só avaliar se os alunos fizeram ou não as atividades, mas como fizeram). Também por meio dos registros efetuados pelos alunos no decorrer das aulas e pelos professores ao final das aulas.

Estava assim: Ao longo do processo, por meio da participação dos alunos nos debates (o professor escreveu: “dizer que é necessária a participação”), e na realização das atividades (o professor escreveu “Se farão ou não? Como farão é importante?”) e por meio dos registros efetuados pelos alunos e professores no final das aulas (o professor escreveu: “organizar a aula para isso”) > por isso colocamos o “no decorrer das aulas” em se tratando dos alunos...

OBSERVAÇÃO: Como todo planejamento este poderá, no decorrer da realização do projeto, sofrer alterações em busca de seu aprimoramento, onde novos procedimentos poderão ser adotados na adequação da realidade escolar, ou ainda poderá ocorrer a impossibilidade do uso de algum recurso essencial para o desenvolvimento das atividades em sala de aula. *Sendo assim, os aprimoramentos e mudanças que porventura o projeto poderá sofrer serão registrados pelo professor, com vistas a adequar-se às mudanças sofridas em seu planejamento e como forma de (re)pensar suas formas de avaliação.* O professor escreveu: “que se registre esse aprimoramento, bem como as razões/funções da mudança!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BAITELLO Jr. Norval. **“Cultura do Ouvir”**. In: ZAREMBA, Lílian; BENTES, Ivana. (Orgs). Rádio Nova. Constelações da radiofonia contemporânea. Vol. 3. Rio de Janeiro: UFRJ/ECO, Publique, 1999. Disponível em: < www.cisc.org.br >. Acesso em: 22 jul. 2010.

BARBOSA, M. C. S & HORN, M. G. S. **Projetos Pedagógicos na educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BENJAMIM, Walter. **O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: Magia e Técnica, arte e Política: ensaios sobre a história e a cultura. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari K. **Como obter acesso em campo**. In: Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Editora Portugal, 1994, p. 115-193.

BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do Projeto. Trad.: Patrícia Chittoni Ramos**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda . **Dos Saberes Docentes à alfabetização de crianças: um contributo à formação de professores**. In: 25ª Reunião Anual da ANPEd, 2002, Caxambu/MG. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2002. p. 01-19.

CUNHA, Maria Izabel da. **Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. Ver. Fac. Educ., jan/dez 1997, vol. 23, n. 1-2. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci_arttext Acessado em: 10/10/10.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação & GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Trabalho docente na formação inicial: a prática de ensino – apontamentos teórico-metodológicos**. UNICAMP. In.: ANPED -- GT 8 de Formação de Professores, 2005, Caxambú/MG. Disponível em <http://www.anped.org.br/inicio.htm>. Acessado em: 8/9/10.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professoras? Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **“Contar a vida” possibilidades e contribuições dos relatos de experiência e das histórias de vida para o estudo dos processos de formação de professores**. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). Autobiografias, Histórias de Vida e Formação: Pesquisa e Ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo : Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, Moacir e ANTUNES, Ângela. DVD Coleção Grandes Educadores: Paulo Freire. EDITORA: CEDIC. (s/d.)

GALLO, SÍLVIO. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: *ALVES, N. e LEITE GARCIA, R. (orgs.) (1999). O sentido da escola. Rio de Janeiro/RJ: DP&A. pp.17-41.*

GARCIA, Pedro Benjamin. Paradigmas em crise e a educação. In: Brandão, Zaia (org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo, Cortez, 1994.

GUEDES PINTO, Ana L. **Memorial de Formação: registro de um percurso**. Mimeo Unicamp, 2004.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Introdução à Educação Escolar Brasileira: história, Política e Filosofia da Educação**. Barueri-SP: Ed. Manole, 2003. (no prelo)

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e Mudança na educação: Os projetos de trabalho. Trad: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed,1998.

_____. A importância de saber como os docentes aprendem. **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul., fev/abr 1998. Disponível em: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=7&texto=249> Acesso em: 22/10/10.

_____. Pesquisar Para Aprender. **Revista Nova Escola**. São Paulo, ed.154, ago. 2002. Entrevista concedida a Cristiane Marangon.

HERNÁNDEZ, F. e VENTURA, M. **A Organização do currículo por projetos de trabalho**. Trad: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed,1998.

LARROSA, Jorge. **Sobre a lição – ou do ensinar e do aprender na amizade e na liberdade**. In Larrosa, Jorge. *Pedagogia Profana – danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LEMKE, Jay. **Investigar para el futuro de la educación científica: nuevas formas de aprender, nuevas formas de vivir**. In: *Enseñanza de las ciencias*, 2006, 24(1), 5-12.

LOURENÇO, Daniele M. **O Estágio na Graduação em Pedagogia: Representações nas Narrativas Discentes**. Unicamp, 2010.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, Edgar. Articular os saberes. In: ALVES, N. e LEITE GARCIA, R. (orgs.) (1999). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro/RJ: DP&A. pp.65-80

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução: Etoá Jacobina. - 8a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata Barrichelo (Orgs). **Percursos de autoria: exercícios de pesquisa**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (Orgs). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Alínea, 2007

PRADO, Guilherme do Val; SOLIGO, Rosaura. **Memorial de Formação: quando as memórias narram a história da formação**. Mimeo Unicamp, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22ªed. rev. e amp. de acordo com a ABNT. São Paulo: Cortez, 2002.

SOLIGO, Rosaura. Saberes Necessários. In: **Saberes necessários para alfabetizar. Saberes necessários para formar alfabetizadores'**, apresentadas no 14º COLE - Congresso de Leitura do Brasil / 2003. Disponível em: www.alb.com.br/anais14/Sem14/C14049.doc Acesso em: Ago.2010.

_____. Sobre a organização de Projetos Temáticos. In: **Cadernos de orientação curricular: Para organizar o trabalho pedagógico no Ensino Fundamental**. Rio Branco – AC: SEE, 2008.

VASCONCELOS, G. A. N. (Org.) **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WEFFORT, Madalena Freire et. Al. **Observação, registro, reflexão**. São Paulo, Espaço Pedagógico, 1997