

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JULIANA TERRA

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA EXPERIÊNCIA DE
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

CAMPINAS

2015

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Juliana Terra

**Estágio supervisionado: uma experiência de formação
inicial e continuada**

**Trabalho apresentado como exigência para
a conclusão do curso de Pedagogia da
Faculdade de Educação da UNICAMP, sob
orientação do Prof. Dr. Guilherme do Val
Toledo Prado.**

Campinas

2015

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

**Estágio supervisionado: uma experiência de formação
inicial e continuada**

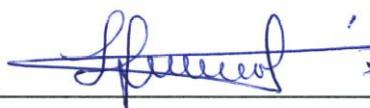
Autora: Juliana Terra

Orientador: Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

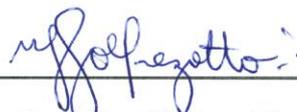
Comissão Julgadora:



Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado



Prof. Dra. Luciana Hadadd Ferreira



Prof. Dra. Marissol Prezotto

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Terra, Juliana, 1979-
T275e Estágio supervisionado : uma experiência de formação inicial e continuada /
Juliana Terra. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Guilherme do Val Toledo Prado.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Estágios supervisionados. 2. Formação inicial do professor. 3. Formação
Continuada. I. Prado, Guilherme do Val Toledo, 1965-. II. Universidade Estadual
de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Titulação: Licenciatura em Pedagogia

Banca examinadora:

Guilherme do Val Toledo Prado [Orientador]

Luciana Hadadd Ferreira

Marissol Prezotto

Data de entrega do trabalho definitivo: 15-10-2015

À Nanda, Nina e Tom

Agradecimentos

Primeiramente gostaria de agradecer a todas as crianças do estágio que também me ensinaram a ser professora de criança. Juntamente a elas, minhas antes supervisoras e hoje amiga (Lu) e comadre (Bia). Meu crescimento e avanço não teria sido o mesmo se vocês não passassem pelo meu caminho.

Também agradeço a todos os outros professores e diretoras que me receberam em meus estágios, me permitindo fazer do obrigatório um prazeroso momento de aprendizado.

Agradeço aos meus colegas da Faculdade de Pedagogia que, com suas peculiaridades e individualidades, me fizeram refletir sobre o ser docente. Em especial, minha gratidão as “*Pipoqueiras*” e ao grupo “*Sex And City*”.

Aos professores da Faculdade de Educação que, de uma forma ou de outra, me ajudaram a compreender um pouco mais a Pedagogia, tão distante em anos atrás.

Aos amigos que fiz no GEPEC, registrado aqui em nome das minhas incentivadoras, leitoras e “más companhias” Marissol e Nana que, junto comigo, formam o Trio Terror!

Ao meu querido orientador e exemplo Guilherme (Gui) que com seu olhar caleidoscópico me deixou mais sabida sobre tantas coisas, acreditando em mim em minhas aventuras e desventuras.

Aos meus pais e irmãos que sempre apoiaram minhas loucuras, me dando a mão para ir cada vez mais longe.

“Nada é por acaso”

Resumo

Neste trabalho relato minha experiência vivenciada ao longo do segundo semestre de 2013 em duas turmas de quintos anos do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Campinas / SP, apresentando novos horizontes sobre o estágio obrigatório nos anos iniciais para estudantes dos cursos de Pedagogia. A relação estabelecida entre nós, estagiária (aluna do curso de Pedagogia), supervisoras de estágio (professoras responsáveis pelas salas onde o estágio ocorreu) e orientador de estágio (professor da disciplina Estágio Supervisionado II - Anos Iniciais do Ensino Fundamental) se deu de forma intensa, estabelecendo vínculos de parceria que nos permitiram analisar o momento de estágio como uma prática importante para a formação inicial, como também uma alternativa plena de formação continuada aos docentes em atuação. E, neste contexto, narro o percurso que permitiu a construção destes vínculos, dialogando com você, leitor, e com outros pesquisadores com os quais me identifiquei ao olhar pelo caminho percorrido.

Palavras-Chave: Estágio Supervisionado, Formação Inicial, Formação Continuada

Sumário

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	1
I. 1. A ESCOLHA DO TEMA.....	1
I. 2. OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA.....	8
I. 2. 1. REFLEXÕES NO MACRO ESPAÇO BRASIL.....	8
I. 2. 2. AS ABORDAGENS NO MICRO ESPAÇO FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNICAMP.....	10
I. 3. OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS COMO TEMÁTICA DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO PARA OBTENÇÃO DE TÍTULOS.....	12
CAPÍTULO II – OBJETIVOS.....	18
CAPÍTULO III – DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO.....	19
III. 1. O CONTEXTO DO ESTÁGIO EM QUESTÃO.....	19
III. 1. 1. A DISCIPLINA ESTÁGIO SUPERVISIONADO II.....	20
III. 1. 2. RETROSPECTIVA DA EP 376 (1º SEMESTRE DE 2013)....	22
III. 1. 2. 1 A ESCOLA E “NOSSO” PRIMEIRO CONTATO.....	22
III. 1. 2. 2 A “TIA LOUCA”.....	25
III. 1. 3. O CONTRATO DE ESTÁGIO PARA EP 911 (2º SEMESTRE DE 2013).....	26
III. 2. AS PROFESSORAS SUPERVISORAS.....	26
III. 2. 1. A PROFESSORA LUCIENE.....	27
III. 2. 2. A PROFESSORA BEATRIZ.....	28
III. 3. O CADERNO DE ESTÁGIO E O PORTFÓLIO REFLEXIVO.....	30

III. 4. O PROJETO DE ESTÁGIO.....	32
III. 4. 1. ETAPAS E REALIZAÇÃO DO PROJETO.....	37
III. 4. 2. RESULTADO GERAL DO PROJETO.....	61
III. 4. 2. 1. ASPECTOS CITADOS PELAS PROFESSORAS...	61
III. 4. 2. 2. O OLHAR DOS ALUNOS.....	64
III. 4. 2. 3. A MINHA TEORIA PEDAGÓGICA PESSOAL.....	65
CAPÍTULO IV – ALÉM DA FORMAÇÃO INICIAL.....	72
IV. 1. O PROJETO “NOVAS FORMAS DE ENXERGAR O ÂNGULO”.....	74
IV. 2. CONGRESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR.....	75
IV. 3. INSERÇÃO NO GRUPO DE TERÇA.....	76
IV. 4. PARCERIAS PEDAGÓGICAS.....	77
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
CAPÍTULO VI – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82
APÊNDICE.....	95

CAPÍTULO I: Introdução

Perguntei a eles se lembravam de quando estive lá a primeira vez e pedi “autorização” para fazer meu estágio na turma deles. Em coro, os alunos disseram que sim. Então, perguntei por que eu precisava fazer o estágio e a Ca logo respondeu:

- Professora, a senhora disse que precisava aprender a ser professora de gente pequena, porque só sabia ser de gente grande.

- É tia Terra, e também falou se a gente podia ensinar a senhora a ser nossa professora, disse Vi. (TERRA, 2013: p. 13).

I. 1. A Escolha do Tema

Desde pequena sempre fui de questionar e opinar. Queria, e quero, saber mais de cada coisa pela qual me interessa.

Meu espírito questionador fez de mim uma boa aluna, não só porque tirava notas altas, mas também por ir atrás de informações e buscar “reparti-las” com os meus amigos. Não era à toa que meus cadernos sempre foram requisitados e praticamente eram materiais que completavam os estudos de todos, assim como eu exercia o papel de “professora particular”, em especial de aulas de exatas.

Estudar sempre foi algo prazeroso para mim, assim como frequentar os ambientes de ensino. No entanto, a decisão por qual faculdade prestar não foi tão fácil, mesmo sabendo que não gostaria de sair de Campinas, fosse por comodidade de permanecer junto aos meus parentes, fosse por saber que nesta cidade era possível se estudar numa das universidades de maior reconhecimento do país.

Unindo o gosto pela área de exatas e o prazer que a docência me fornecia, prestei vestibular para Química. Aprovada, comecei o curso e me deparei com um dilema: por um lado o curso me instigava e me fazia gostar ainda mais da minha

escolha, por outro uma decepção. Vivi na UNICAMP um afastamento entre professor e aluno. Eu que sempre tive uma boa ligação com meus mestres durante a Educação Básica, sentia que na UNICAMP os meus professores eram distantes. Era nítido para mim que muitos nem gostavam de estar exercendo este papel, mas eram obrigados a fazê-lo para poder seguir na carreira de pesquisa.

Na experiência que vivi, as relações professor-aluno eram fomentadas em papéis bem definidos: o professor transmite a matéria e o aluno recebe e fixa as informações. O professor faz o elo de ligação entre a verdade científica e o aluno, tendo uma relação estritamente técnica. Debates, discussões, questionamentos não ocorriam, assim como pouco importavam as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Sofrendo deste conflito, resolvi ingressar na modalidade de licenciatura, sem, no entanto, abandonar o bacharelado. Dar aulas para meus amigos sempre foi algo que gostei de fazer e permaneci fazendo ao longo da faculdade. Mas, a minha busca na licenciatura era para tentar entender o “não gostar de ser docente” que muitos dos meus professores viviam.

Infelizmente, o curso de licenciatura não atingiu as minhas expectativas. Pelo contrário, meu descontentamento com os professores da Faculdade de Educação foi praticamente o mesmo que eu possuía com parte dos meus professores do Instituto de Química. Comecei a refletir e constatar que o “contraexemplo” era, possivelmente, uma das formas que mais me ensinava a ser professora, no modelo de Ensino Superior praticado na UNICAMP. Eu sabia exatamente o profissional que eu não queria me tornar, as atitudes que, como docente, eu não gostaria de ter. Infelizmente, a meu ver, a UNICAMP valoriza mais a pesquisa frente à formação do profissional e cidadão; o quê me é totalmente contraditório.

Não que eu não ache a pesquisa importante, pelo contrário. Mas acho que um professor do Ensino Superior tem que ser antes de tudo um professor e não um pesquisador. No máximo ser as duas coisas simultaneamente, já que elas podem caminhar juntas e a pesquisa pode completar um docente que passa a ver de forma mais crítica seu papel diante da comunidade acadêmica. Mas ser um pesquisador que atua de má vontade na docência, aí eu não concordo.

Saindo desta polêmica e retornando a minha vida acadêmica...

Para concluir meu bacharelado em Química era preciso fazer estágio em indústria ou realizar iniciação científica em algum dos grupos de pesquisa do instituto. Escolhi a segunda opção, já que via a pesquisa em Educação em Química uma alternativa para unir duas “paixões”.

Por ter ingressado primeiramente no bacharelado e, em função da disponibilidade da carga horária, me formei primeiro nesta modalidade, dentro dos quatro anos previstos. Ainda faltava um ano para eu concluir a licenciatura e, em função disso, resolvi ingressar no mestrado e, assim, daria continuidade aos meus ideais docentes.

Fiz minha pesquisa de mestrado pelo Instituto de Química, com bolsa do CNPq, no mesmo grupo de pesquisa em que realizei minha Iniciação Científica. Tentei unir aspectos de Química e aspectos de Educação em Química, buscando assim integrar duas áreas de grande interesse para mim.

Durante meu mestrado busquei formas de me aproximar mais da docência, atuando nos programas de estágio docente oferecidos pela universidade, integrando comissões de organização de eventos voltados para professores de ciências, realizando palestras de atividades experimentais de baixo custo para o ensino e até como docente, no programa Teia do Saber do Governo do Estado de São Paulo. Foi

um período enriquecedor pessoal e profissionalmente que só veio a confirmar que meu futuro profissional estaria ligado à docência.

Licenciatura e mestrado concluídos, ingressei no doutorado. Devido a mudanças no Instituto de Química sobre as temáticas de teses ligadas à Educação, optei por focar minha tese exclusivamente em Química. Ainda, para conhecer novas formas de trabalho, mudei de grupo de pesquisa, onde, além de concluir o doutorado com bolsa CNPq, fiz meu pós-doutoramento por 4 anos, dentro do Programa Nacional de Pós-Doutoramento (PNPD) da Capes.

Carente do lado docente, passei a atuar como educadora social na Fundação Eufraten, uma organização não governamental em Campinas da qual participo há cerca de 10 anos do Programa Educando para a Vida. Embora as aulas nesta entidade não sejam de Química, o contato com crianças entre 4 e 16 anos fez com que eu percebesse competências em mim que até então não sabia que possuía. Descobri, por exemplo, que sou boa ouvinte e, mais do que isso, que ao permitir e incentivar que as crianças falem, aprendo com elas. Adoro o trabalho que faço lá e as práticas que lá se concretizaram.

A Fundação Eufraten tem, no autoconhecimento, seu alicerce de Educação. Pedagogicamente falando, as propostas educacionais são baseadas na maiêutica, uma referência a Sócrates. Através de questionamento, diálogos, reflexões, educandos e educadores se desenvolvem e buscam respostas às dúvidas e “às supostas verdades”. É como a “arte de fazer o parto”, como próprio Sócrates se referia: através dos questionamentos e da busca por argumentos se faz o “parto de ideias”.

Como pós-doutoranda, passei a auxiliar nos mais diversos trabalhos de pesquisa do grupo, exercendo outro lado docente: o da orientação. Mais um prazer descoberto.

Paralelamente, minhas atividades no campo da Educação não pararam: produções científicas, envolvimento com eventos de cunho educacional, palestras em escolas e faculdades, entre outras ações.

Dois anos após o início do pós-doutoramento, fui convidada para ingressar o grupo de professores de uma faculdade particular em Americana e, desta forma, completei minha expectativa docência-pesquisa-docência.

No fim de 2010, resolvi aperfeiçoar ainda mais meu currículo e me engajar naquilo que sempre almejei: a Pedagogia. Para isso, prestei vestibular novamente e ingressei no curso noturno da UNICAMP.

Um leitor mais atento às minhas palavras não deve entender o motivo desta minha decisão, não é mesmo? Por que uma pós-doutoranda, atuando como professora de Química em uma Faculdade e como educadora social em uma ONG resolve acoplar a tudo isso mais um curso de graduação?

Posso garantir que fazer Pedagogia me fez olhar para a Educação de uma maneira diferente, além de me tornar uma professora que preza pela diferença, pelo multiculturalismo, pelo respeito, etc. A busca por refletir e querer ir sempre além também se concretizaram ainda mais com a Pedagogia.

Devido às minhas experiências universitárias anteriores, não tão produtivas, confesso que encarava os estágios obrigatórios do curso de Pedagogia com certo ceticismo. No entanto, ao me deparar com os estágios de Ensino Fundamental, como por encanto, me encontrei além de mim. Vi nestes estágios uma possibilidade

imensa de crescimento, uma descoberta fascinante que ampliou minhas visões sobre a minha teoria pedagógica pessoal.

A parceria estabelecida entre mim e minhas supervisoras de estágio, e o encontro com o professor Guilherme¹ neste percurso comprovaram o quão importante pode ser o estágio na formação de um profissional, em especial na carreira docente. Estas relações me colocaram em aporia, pois romperam com as “minhas verdades”. Esta descoberta, embora possa parecer “banal”, foi, como descrito anteriormente, um processo duro e longo; mas seu resultado grandioso, ao menos para mim, me fez consolidar como foco desse Trabalho de Conclusão de Curso.

Em função destas bem sucedidas parcerias, o retorno à docência propriamente dita foi o caminho natural. Findado meu projeto de Pós-Doutorado, prestei o concurso para professora do Estado de São Paulo e, tendo sido bem colocada, logo ingressei na sala de aula. Paralelamente, voltei a lecionar em Faculdades Particulares; direcionando meu lado “pesquisadora” para a área de Educação.

Estágios realizados no ano de 2014 na área de Educação Infantil me abriram novos olhares para a docência; confirmando a possibilidade de parcerias produtivas entre estagiária e supervisores; permitindo um amadurecimento e reflexões de todos os envolvidos. Com eles vieram a concretização de mais um sonho e, com outras três estudantes de Pedagogia da UNICAMP lancei meu primeiro livro como autora, e não como coparticipante de capítulos: *Pipoquinhas: papo de Criança*.²

¹ Guilherme do Val Toledo Prado, professor Livre - Docente da Faculdade de Educação da UNICAMP e coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC).

² ANTONIO, Cristiane; TERRA, Juliana; GUIMARÃES, Mariana; MORAES; Jéssica Caputti. **Pipoquinhas: papo de criança**. São Carlos: Pedro & João, 2015.

Neste trabalho de TCC, a proposta inicial é refletir sobre as ações de parceria estabelecidas durante o meu estágio na Educação Fundamental. É preciso deixar claro, no entanto, que embora eu seja professora de outros lugares (Ensino Superior e Ensino não Formal) trago a visão de uma estudante de Pedagogia em formação que, exceto como aluna, não havia tido outros contatos com a Educação Básica. Paralelamente, ressalto que não é objetivo do trabalho apresentar uma forma “milagrosa” de como o estágio deve ocorrer nos cursos de formação de professores, mas uma tentativa de me colocar em reflexão de um processo vivido que, eventualmente, possa contribuir no pensar por caminhos outros.

E nesta trilha, vamos batendo “alguns papos” sobre assuntos diversos, centrados no mesmo tema.

Ainda neste capítulo, dialogaremos sobre os estágios supervisionados nos cursos de Pedagogia tanto no que se refere aos aspectos legislativos federais brasileiros, quanto aos que estão associados à Faculdade de Educação da UNICAMP.

De maneira sucinta, trago, no capítulo II, quais foram os objetivos traçados na realização deste TCC. Resultados outros foram obtidos à medida que os olhares múltiplos foram direcionados para o vivido, experienciado, narrado; mesmo eles não tendo sido objetivos iniciais da pesquisa.

É no capítulo III que apresento o percurso, o desenvolvimento do estágio. De como as relações se estabeleceram em função das exigências acadêmicas, até o projeto de estágio que realizei com as crianças, sobre o olhar atento e afetuoso das professoras supervisoras e do professor orientador. Ao narrar todas as etapas, busquei outros interlo(u)cutores que me ajudaram a construir, ou desconstruir, saberes e conhecimentos.

Se o estágio foi essencial para trilhar o meu percurso com/na Pedagogia, ele também contribuiu para caminhos de sujeitos outros, estendendo para além do estágio os frutos coletados. E, estes frutos são apresentados no capítulo IV.

No capítulo V, o bate papo será focado para as lições aprendidas neste processo e, meus interlo(u)cutores serão apresentados no capítulo VI.

O GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada) propõe como forma de registro docente as “Pipocas Pedagógicas”, definidas pela professora Corinta Geraldi como sendo:

(...) episódios ocorridos pelas autoras de cada ‘Pipoca’ no cotidiano da escola, aula ou espaço de formação docente, locus de viabilização do processo de ensino que, pelo registro e olhar da professora, se constituem em saberes”. (GERALDI, 2014: p. 9).

Em cada início de capítulo apresento fragmentos de algumas Pipocas Pedagógicas que escrevi ao longo do estágio e que compuseram meu portfólio e, mais do que a ele, ajudaram a me compor pessoal e profissionalmente.

I. 2. Os Estágios Supervisionados nos Cursos de Pedagogia

1.2.1. Reflexões no Macro Espaço Brasil

A Lei que atualmente dispõe sobre o estágio de estudantes é a nº 11.788, de 25/09/2008, que define estágio em seu artigo primeiro como sendo:

(...) ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008: p.1).

Segundo esta Lei (artigo 3º), o estágio envolverá três partes; ou seja, o estagiário, o professor orientador da instituição, que deverá acompanhar efetivamente as ações de estágio, e o supervisor da parte concedente (BRASIL, 2008).

Em complementação a esta Lei é possível agregar as normas trazidas pela Diretriz Curricular Nacional para o curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP nº.1 de 15 de maio de 2006), uma vez que estas especificam alguns aspectos de estágio para os pedagogos em formação. Entre estes estão as horas de estágio obrigatório, que devem contemplar no mínimo 300 horas da carga do curso de Pedagogia.

A formação profissional do pedagogo pode desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, sendo a docência uma entre elas (SANTOS, 2008).

(...) formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Art.2 do Parecer que institui a DCN para o curso de Pedagogia).

Para que se formem profissionais bem capacitados, há a necessidade de integrar de maneira equilibrada a teoria e a prática, uma vez que não basta o domínio apenas de conteúdos específicos ou pedagógicos, mas também não é o suficiente estar em contato apenas com a prática (PEREIRA, 1999; GAUCHE *et al.*, 2008).

Os conhecimentos específicos ganham novos significados quando diante da realidade escolar, ou seja, se modificam a partir do momento em que interagem com a prática. Paralelamente, segundo Pereira (1999), torna-se necessário pensar a formação de um profissional que compreenda os processos humanos mais globais, seja ele um professor da Educação Infantil, dos primeiros ou dos últimos anos da escola básica. Isso porque, desta forma, se estabelecerá uma continuidade no desenvolvimento de aprendizagens. Pereira completa ainda:

(...) ao contrário do que se pensa, o profissional deve realizar estudos aprofundados em uma área específica do conhecimento e, paralelamente, contemplar as reflexões sobre o ensino-aprendizagem dos conceitos mais fundamentais dessa área. (PEREIRA, 1999: p. 117).

O preparo profissional refletirá diretamente na sua prática, respaldando a sua atuação no mercado de trabalho, e lhe ofertando mais segurança para enfrentar os problemas que irão surgir.

1.2.2. As Abordagens no Micro Espaço Faculdade de Educação da UNICAMP

A Faculdade de Educação da UNICAMP (FE - UNICAMP) foi oficialmente inaugurada em 1972 a partir da necessidade de oferecer disciplinas de caráter pedagógico para os currículos de Licenciatura (SUGIMOTO, 2006).

O curso de Pedagogia da FE - UNICAMP foi criado dois anos depois, com a finalidade de formar especialistas para a Educação com as seguintes habilitações: Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional (SIARQ, 2015; SOLIGO *et al.*, 2007; SUGIMOTO, 2006).

A habilitação para o magistério (Magistério das Disciplinas Especializadas do Ensino de 2º Grau) foi inserida no catálogo apenas a partir de 1977, conferindo ao licenciado a atuação no ensino de primeiro e segundo graus. Em 1993 foi criado o curso noturno de Pedagogia (SOLIGO *et al.*, 2007).

Em função da quantidade de créditos que completam semestralmente, estima-se que os alunos do período integral adquiram o diploma em 4 anos (8 semestres), enquanto os alunos do período noturno precisem de um ano a mais para a conclusão do curso (5 anos, 10 semestres).

Assim como aqueles que ingressam no período integral, os estudantes de licenciatura do noturno precisam completar 231 créditos (3465 horas); dos quais:

196 créditos (2940 horas) são destinados para disciplinas teórico-práticas, 28 créditos (420 horas) para estágio e 7 créditos (105 horas) para práticas curriculares (SOLIGO *et al.*, 2007).

Conforme documento elaborado pelo coletivo da FE - UNICAMP em 2008 (FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 2008), o estágio ocorrerá ao longo do curso, a partir do 5º semestre, visando que o estudante de Pedagogia possa vivenciar a docência e a gestão democrática “em espaços formais (creche, pré-escola, anos iniciais do Ensino Fundamental, educação de jovens e adultos) e não formais” (FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 2008: p.4).

Segundo a Política de Estágios da Faculdade de Educação (2008), o estágio é concebido como:

(...) atividade de formação profissional, articulada à sólida formação acadêmica; formações estas que se interagem ao longo do curso e são interdependentes. Entende-se que esta experiência deve ser acompanhada de reflexão e ação, ou seja, da construção de conhecimentos e análises das práticas sociais desenvolvidas nos espaços educativos e das ações e intervenções diretas dos estudantes, voltadas para sua formação como professor/educador. (FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 2008: p.5).

Com base no catálogo de 2011, ano do meu ingresso na Faculdade de Pedagogia, todos os estudantes de Pedagogia precisavam realizar as mesmas disciplinas de estágio, sendo elas:

Tabela 1: Disciplinas do Curso de Pedagogia associadas ao Estágio Supervisionado, conforme catálogo de Graduação (UNICAMP, 2011)

Código	Nome
EP 910	Estágio Supervisionado I - Gestão Escolar
EP 911	Estágio Supervisionado II - Anos Iniciais do Ensino Fundamental
EP 912	Estágio Supervisionado III - Educação Infantil
EP 913	Estágio Supervisionado IV - Educação Infantil
EP 914	Estágio Supervisionado V - Educação Não Formal
EP 376	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
EP 377	Planejamento Educacional e Estágio Supervisionado em Gestão Escolar

A realização do estágio pelo estudante é regularizada pelos convênios acadêmicos acordados entre a Faculdade de Educação (docente responsável pela disciplina – orientador de estágio) e pelo supervisor de estágio no campo (educador social, professor, coordenador, diretor, etc). Cabe ressaltar que a Faculdade de Educação defende que o estágio ocorra prioritariamente em instituições públicas de ensino, buscando a inserção social da universidade pública (FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 2008).

Em virtude da necessidade de locomoção dos estagiários, em geral para áreas afastadas da Faculdade de Educação, é concedido auxílio de transporte para a realização do estágio.

I. 3.Os Estágios Supervisionados como Temática de Trabalhos de Conclusão para obtenção de Títulos

Embora reflexões sobre estágio na formação docente sejam recorrentes em artigos, livros e trabalhos de eventos científicos; este tópico tem sido pouco explorado em trabalhos acadêmicos, seja de conclusão de curso de graduação, seja de pós-graduação.

Uma busca *online*³ no Sistema de Bibliotecas da UNICAMP (SBU, 2015) sobre os trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas entre 2004-2013⁴ com palavra-chave *estágio*, permitiu obter um número igual a 540 registros. No entanto, avaliando detalhadamente estas obras, constatou-se que, para grande parte, o termo estágio não estava associado ao estágio docente.

³ <http://acervus.unicamp.br/>

⁴ Período escolhido devido ao primeiro registro encontrado no banco de dados (2004) e por nem todas as obras defendidas em 2014 já estarem disponíveis quando este trabalho foi elaborado.

Sendo assim, como opção, nova busca foi realizada entre os trabalhos produzidos na Faculdade de Educação. Atualmente (2015) a FE é responsável pelos cursos de graduação em Pedagogia (período integral e período noturno), além do curso de licenciatura Integrada em Química e Física (período noturno). A Faculdade de Educação oferece ainda os cursos de pós-graduação em Educação nas modalidades “mestrado” e “doutorado” (SIARQ, 2015). Paralelamente, a FE - UNICAMP integra, juntamente com os Institutos de Química, Física e de Geociência, do Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática (PECIM) nas modalidades “mestrado” e “doutorado” (PECIM, 2015).

Embora o filtro colocado na busca não “elimine” totalmente os trabalhos cujo termo estágio não seja relacionado à formação docente, permite nos dar uma visibilidade mais realista das produções. Neste contexto, para o mesmo período, foi possível verificar 59 registros.

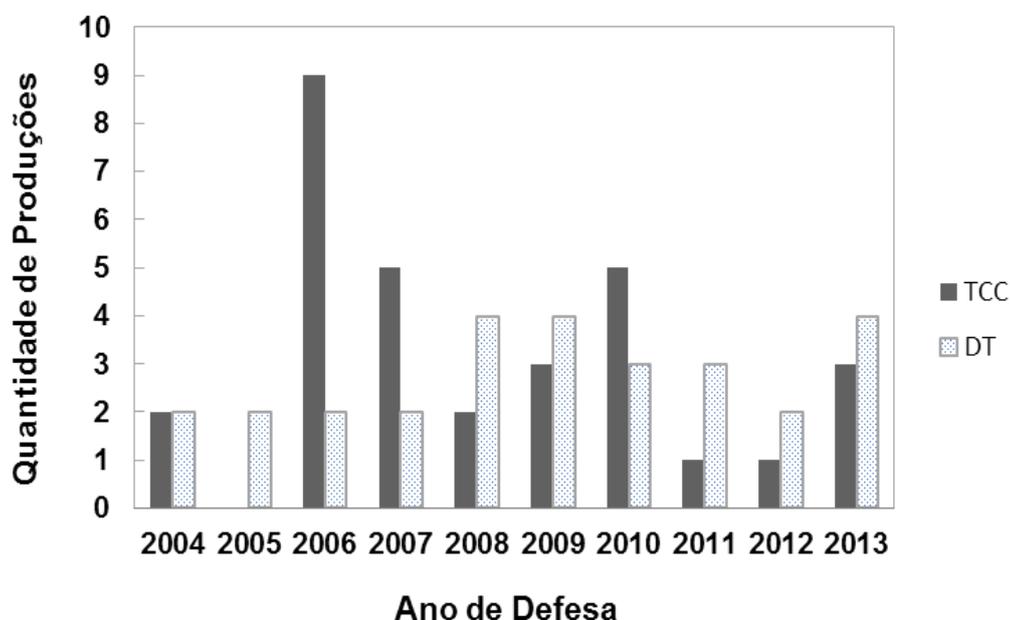


Figura 1. Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado (DT) defendidas entre 2004-2013 na FE - UNICAMP, tendo “estágio” como uma das palavras chave.

Assim como grande parte das publicações científicas, a maioria destes trabalhos acadêmicos faz referência ao estágio de uma maneira genérica, em geral, como espaço de coleta dos dados dialogados no texto, de estudo de casos, de citação para avaliação de currículo de cursos, etc. Apenas 6 destes trabalhos (10 %), todos TCC, trazem relatos do estagiário sobre seu processo de estágio; vislumbrando o estágio além de um momento de aprendizado, mas como um trabalho que (trans)forma o profissional docente e possibilita intervenção e (trans)formação real da escola.

Oliveira (2006) relata em seu TCC um pouco sobre o como as relações estabelecidas entre ela, estagiária das séries iniciais da Educação Fundamental, e os alunos influenciaram na construção dos conhecimentos e na formação de todos os envolvidos. E nas memórias trazidas e reflexões realizadas, Oliveira nos apresenta o como a vivência de estágio foi fundamental para a apropriação do conhecimento sobre os sujeitos que constituem o espaço escolar.

Entre seus relatos, ela nos conta como conseguiu encontrar o seu lugar como estagiária. O como foi preciso que ela agisse e buscasse este lugar, não ficando na dependência de ações ou “ordens” vindas da professora da turma. E, aos poucos, as parcerias entre estagiária-professora e estagiária-alunos foram se estabelecendo.

A autora critica a visão que muitos autores trazem de que o estágio se constitui como o momento em que os professores em formação irão “aplicar e praticar” as teorias e conhecimentos desenvolvidos na / pela universidade. Para ela:

O estágio será o meio pelo qual o aluno do curso de pedagogia terá a oportunidade de aprender e questionar o seu próprio conhecimento e concepções pedagógicas confrontando-os dentro da estrutura dada na escola em que atuará. É essa reflexão que possibilitará uma construção de uma nova concepção permitindo a formulação de uma metodologia própria, acabando por vezes teorizando a sua própria prática. (OLIVEIRA, 2006: p.5).

Intitulado “Aprendendo a trabalhar coletivamente: um olhar sobre a formação no estágio”, o TCC de Silva (2007) apresenta relatos sobre o trabalho coletivo docente a partir das relações estabelecidas ao longo do estágio em uma escola pública. Para a autora, as ações e reflexões são mais ricas quando realizadas no coletivo; fato que ela pôde vivenciar durante seu período de estágio por dois ângulos: no convívio da própria escola e na organização da disciplina de estágio supervisionado da universidade.

Segundo Silva (2007), as ações coletivas que ocorrem no espaço escolar influenciam as visões dos estagiários sobre o como o coletivo pode ser (ou não) um aspecto a ser levado em consideração para as práticas e reflexões docentes. Uma colocação curiosa trazida pela autora é sobre a presença de várias estagiárias no espaço escolar; que, segundo ela, favorece a ação coletiva de diálogos, pois todas, *a priori*, vivenciam juntas algumas situações.

Outra questão trazida por Silva (2007) é sobre a aprendizagem ocorrer dos dois lados, isso é, estagiárias (“nós”) aprendendo com professoras (“elas”) e vice-versa:

Aprendemos muito neste convívio com elas, mas este não foi apenas um espaço de aprendizagem para nós, foi também um espaço de troca entre nós e as professoras, trocas: de opiniões, de experiências, enfim esta foi uma relação de abertura de ambos os lados. (SILVA, 2007: p. 32).

Portella (2008) retoma em seu TCC as mesmas reflexões de Silva (2007), aproximando o trabalho coletivo às vivências de estágio. Além do contexto já trazido por Silva, Portella aponta o como o trabalho coletivo contribui para o caráter de pesquisador do professor, afirmando que:

A formação do profissional educador se dá num processo de reflexividade de reavaliação e rupturas. Valores há muito enraizados vêm à tona e são postos à prova em seus fundamentos e em sua validade. (Portella, 2008: p. 34).

Curiosamente, Amadeu (2010) também traz a temática do trabalho coletivo na ação docente a partir da construção de projeto de ensino realizado durante o período de estágio. Ela nos traz um olhar de, nesta construção, três relações poderem ser estabelecidas simultaneamente: entre estagiários (professores em formação na mesma instituição superior), entre estagiário e professor supervisor e entre estagiário e alunos da escola.

Paralelamente, Amadeu (2010) descreve o quanto rico foi a proposta de criação e realização de projeto durante o estágio, permitindo aos estagiários não só vivenciarem o trabalho coletivo, mas ampliar as possibilidades de ações em um contexto interdisciplinar. Desta forma, rompe-se com a ideia de estágio ser feito apenas por observação, o colocando na posição de ação do cotidiano vivido.

Reis (2009), a partir de relatos e entrevistas com professores em formação, além do seu próprio depoimento, apresenta várias visões sobre os sentidos que são dados ao estágio. Das reflexões feitas, a conclusão de que o estágio é um:

Momento de confirmação (ou não) da escolha da profissão, de aprendizado da prática enquanto observação e participação; como momento de reflexão sobre o papel social da docência; da relevância do professor no aprendizado; do reconhecimento do não saber-fazer educativo e como uma oportunidade de aprendizado de todos esses elementos. (REIS, 2009: p.111).

Zacura, em 2012, apresenta algumas visões que se tem sobre o estagiário, após ter sido negado seu estágio em várias escolas. Diante dos muitos aspectos negativos, ela relata quais foram suas ações, quando estagiária, para se renovar o olhar sobre o estagiário por parte não só daqueles que estão na escola, mas do próprio estagiário. A partir de seus relatos sobre o projeto de estágio desenvolvido na escola, Zacura nos traz a reflexão da possibilidade do estágio ser um processo de formação docente e uma proposta de parceria entre universidade e escola.

Diante do que é apresentado por estes TCC é possível vislumbrar que o estágio é um precioso momento de aprendizagem para todos os envolvidos e, a partir dele, muitas reflexões podem ser feitas. Por exemplo, sobre a ação docente, as relações dos sujeitos na escola, as visões sobre estágio e estagiário, as propostas que a universidade traz para o estágio a ser realizado, etc. E são tantas as possibilidades que eu me atrevera a afirmar que é preciso olharmos mais para o estágio como um vasto campo de pesquisa a ser explorado.

CAPÍTULO II: Objetivos

Embora seja praticante de yoga, eu não reparo que às vezes me sento em posturas 'diferentes'. Minha flexibilidade assustou os alunos que até perguntaram como eu conseguia dar um nó na perna daquele jeito... E assim, pude falar da importância de cuidarmos do corpo, dos exercícios físicos e o que é o yoga. Muitas crianças tentaram reproduzir a postura e várias delas pediram para eu dar uma aula sobre 'esta coisa aí'. Como sempre digo, todo assunto é motivo de aprendizado. (TERRA, 2013: p. 14).

De maneira geral, os objetivos deste trabalho foram refletir sobre:

- ✓ o estágio realizado na disciplina EP911 Estágio Supervisionado II - Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no 2º semestre de 2013;
- ✓ as possíveis ações que devem direcionar os estágios supervisionados para que permitam ao aluno de Pedagogia vivenciar a docência, desenvolvendo senso crítico e reflexivo sobre a realidade da escola e sobre a sua Teoria Pedagógica Pessoal;
- ✓ a possibilidade do estágio supervisionado ser um espaço de formação inicial para os estudantes de licenciatura e continuada para os professores supervisores.

CAPÍTULO III: Desenvolvimento do Estágio

Cada uma das crianças foi falando de alguma coisa que fizemos e aprendemos juntos no semestre passado. Lembraram da atividade na quadra, da queda no show e todo mundo rindo, da mudança das cores quando usamos as pipetas, de conseguir fazer um gráfico com massinha, das entrevistas. Uma fala foi levando à nova lembrança, uma lembrança a uma nova fala...

Então, depois de vários minutos neste diálogo eu perguntei a eles se tinham reparado o quanto de história a gente já tinha construído, e que estas memórias ficariam apenas com a gente.

Expliquei a eles que não os estava abandonando, pelo contrário. Continuará meu estágio na turma deles e a cada 15 dias iria na outra turma.

- Então você vai continuar gostando da gente, tia Terra? - perguntou Cris. (TERRA, 2013: p. 13).

III. 1. O Contexto do Estágio em Questão

Em agosto de 2013, obedecendo a grade obrigatória do curso de Pedagogia da UNICAMP, iniciei a disciplina Estágio Supervisionado II - Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A ementa da disciplina envolvia:

Estágio junto às escolas de educação fundamental (anos iniciais), direcionado ao trabalho pedagógico, entendido na articulação entre a docência e a gestão escolar, observação e análise da sala de aula e sua articulação com os demais espaços da escola. (UNICAMP, 2011).

Sendo assim, eu precisava de um espaço para realizar o estágio e criar diversas relações que me proporcionassem atingir todos os objetivos esperados na ementa.

Foram estas relações e todas as reflexões delas desencadeadas que me levaram a realização deste trabalho.

III. 1. 1. A Disciplina Estágio Supervisionado II

O docente responsável pela disciplina de Estágio era o Guilherme do Val Toledo Prado, portanto, o orientador do estágio.

As aulas aconteciam semanalmente nas dependências da Faculdade de Educação e a vivência de estágio também deveria ocorrer, preferencialmente, toda semana na escola.

Na Faculdade, o foco das aulas sempre foi o diálogo sobre o que se “*vivia, via e se fazia com o que via*”.

O professor Guilherme praticamente se “transfigurava no mestre Jacotot”, personagem principal da obra “O Mestre Ignorante”, de Jacques Rancière. Por meio da retórica, buscava proporcionar aos alunos a reflexão; o quê, em muitas ocasiões, nos colocava em um estado momentâneo de aporia.

O aluno deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: o que vê? O que pensa disso? O que fazes com isso? E, assim até o infinito. (RANCIÈRE, 2002: p. 35).

Nossas reflexões eram acompanhadas por meio de portfólio, alimentado com pelo menos duas narrativas semanais, tanto no contexto da escola quanto das aulas da Faculdade.

Segundo Alarcão (2010: p. 60), os portfólios podem ser entendidos como “conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional”.

Villas Boas (2008) completa ainda que, entre as riquezas do portfólio, está o fato dele ser organizado pelo próprio aluno, permitindo que ele, em conjunto com o professor, possa acompanhar o desenvolvimento de seu estágio:

O portfólio é um procedimento de avaliação que permite aos alunos participar da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu progresso. Eles são, portanto, participantes ativos da avaliação, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio. (VILLAS BOAS, 2004: p. 38).

Com base no portfólio, mensalmente nós deveríamos fazer uma “narrativa mais completa”, que dialogasse com autores diversos sobre os temas mais recorrentes nas narrativas semanais.

É deste lugar situado que venho problematizando o campo da formação de professores, a partir dos conhecimentos e saberes docentes manifestos em suas narrativas, em diálogo com as narrativas dos estudantes nas escolas, principalmente as crianças jovens e adultos que cursam os anos iniciais do ensino fundamental. (PRADO, 2013: p. 1).

Benjamin (1994) afirma que através das narrativas o autor registra suas histórias e as revive ao contá-la, unindo tempos e espaços antes distintos. Desta forma, conforme nós, estudantes, fomos construindo os nossos portfólios com o vivido nos estágios, fomos construindo nosso saber (ser) docente.

Como exigência, nos foi colocada a obrigatoriedade de realizar estágio em escola pública. Neste espaço nos caberia desenvolver um projeto, em parceria com a professora supervisora da escola, que nos permitisse intervir em ao menos três atividades diferenciadas.

Entendemos que os docentes, orientadores de estágio, poderão trabalhar de forma articulada na formulação de projetos que contribuam para a consolidação da atividade de estágio como aglutinadora dos futuros professores em torno de questões educacionais e pedagógicas de interesse também dos campos de estágio. (FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 2008: p. 7).

O projeto, juntamente com todo contexto reflexivo que o envolve na elaboração do portfólio, rompe com a ideia que se deve aplicar na prática toda a teoria aprendida na academia. Isso porque, no processo de elaboração do projeto, o aluno-estagiário precisa levar em consideração muito mais do que o aprendido na academia, mas o contexto escolar, suas contradições e especificações. E nesta

interlocução, são tomadas decisões, que farão parte do seu “eu” como futuro docente (FREITAS, 2002).

III. 1. 2. Retrospectiva da EP 376 (1º semestre de 2013)

III 1. 2. 1. A Escola e “Nosso” Primeiro Contato

Início do 1º semestre de 2013. Para a disciplina EP 376 (Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental) era preciso cumprir uma carga horária em sala de aula de uma série do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. O professor Guilherme, responsável pela disciplina, apenas estipulou um prazo para nos vincularmos à escola e definiu que haveria de ser da rede pública de ensino.

Em um primeiro momento, pensei na possibilidade de fazer o estágio em algumas escolas centrais, perto de onde moro. Entrei em contato com uma destas escolas e agendei uma entrevista com a direção da escola. O vice-diretor se mostrou solícito e interessado no meu estágio, mas me pediu para aguardar uma semana, quando a diretora retornaria de férias, para então firmarmos qualquer compromisso.

Na ansiedade da espera, passei a refletir sobre outras alternativas. Em função da minha licenciatura em Química realizada no passado, eu já havia vivenciado um estágio em uma escola na região central de Campinas, cerca de 5 quadras de onde estava pleiteando desta vez.

Então, comecei a me questionar se esta nova vivência diferiria muito da que eu já passara e, até que ponto, ela me faria crescer profissionalmente.

Liguei para uma professora que muito admiro e coloquei meu dilema para ela. Nossa conversa foi muito produtiva, e ela me fez constatar que eu deveria buscar uma experiência completamente diferente.

Foi a partir dela que passei a buscar um estágio em uma escola de periferia de Campinas, integrante da diretoria de Ensino Região Oeste⁵. Esta professora amiga sugeriu a escola vizinha de onde leciona e que atende estudantes exatamente da faixa etária que eu procurava. Passou-me o contato da vice-diretora e o endereço da escola.

Agendei por telefone uma “entrevista” com a vice-diretora e, então, fui pela primeira vez na Escola Estadual Escritora Hilda Hilst, localizada no Jardim Mercedes, em Campinas.

A vice-diretora foi muito simpática e de prontidão concordou com meu estágio na escola. Perguntou se eu tinha preferência por algum ano, já que a escola atende crianças do 1º ao 5º ano, nos períodos de manhã e tarde.

Em função da minha disponibilidade, coloquei o interesse em fazer o estágio no período da manhã e, assim, fui levada para conhecer a professora do 5º A.

Meu contato inicial com a professora Luciene foi meio frio, já que ela foi “convidada” pela vice-diretora a sair da sala em que estavam “seus alunos”, para ser apresentada a mim como sua estagiária. Não teve tempo de questionar, dialogar e decidir por si se queria ou não uma estudante de Pedagogia em sua sala. Fosse como fosse, agendamos o dia que eu começaria meu estágio.

No primeiro dia de estágio, cheguei mais cedo do que o horário combinado na expectativa de poder conversar com a professora e apresentar-me melhor. Assim fizemos e uma empatia foi surgindo entre nós.

⁵Diretoria de Ensino Região Campinas Oeste - supervisiona e dá assistência às escolas localizadas nas regiões Sul e Oeste do Município de Campinas, além daquelas localizadas nos Municípios de Valinhos e Vinhedo.

Os alunos foram chegando na sala de aula e logo estranhavam a “intrusa” (eu) que ali estava. Após acalmarem, a professora me apresentou a eles e me deu a palavra.

Expliquei quem eu era e pedi autorização para frequentar as “aulas deles”. Também pedi que eles me ensinassem a ser professora de crianças, pois eu só era professora de adolescentes e adultos.

Tendo todos os 32 alunos concordado, iniciei meu estágio no 5º A. No primeiro mês, minha ida à sala consistia apenas em um estágio de observação o que fez com que minha aproximação dos alunos se desse por meio de uma palavra ou outra, um auxílio em uma atividade, uma troca de olhares, um abraço de despedida.

A partir do segundo mês, minhas idas à escola implicavam na realização da minha proposta de atividades aprovada pelo professor Guilherme e pela professora que supervisionava meu estágio. Com estas aulas fui me aproximando ainda mais dos alunos e, aos poucos, minha lista de amigos no *facebook*, de cartas recebidas, de abraços e beijos de cumprimentos antes e após as aulas foi aumentando.

Finalizado o primeiro semestre, com lágrimas e carinhos de despedida, a direção me convidou para continuar o estágio na escola. Sem saber se a Universidade me permitiria fazer estágio na mesma unidade escolar, fiquei na expectativa, aguardando o retorno das aulas do curso de Pedagogia.

Início do segundo semestre, novamente sobre a responsabilidade do professor Guilherme, precisava estabelecer uma parceria com uma escola para a realização do Estágio Supervisionado II - Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EP 911). Autorizada a permanecer na mesma turma, retornei à Escola Hilda Hilst, onde fui novamente recebida com muito carinho por todos.

III 1. 2. 2. A “Tia Louca”

Ao me apresentar aos alunos, a professora descreveu quem eu era, me colocando como estagiária e explicando a eles o que uma estagiária faz.

Ao me apresentar, pedi autorização para os alunos para estagiar com eles. Eu disse que era professora de Química e que dava aulas para “alunos grandes” e para “alunos pequenos”, entre 4 e 6 anos. Agora, eu precisava aprender a ser professora de alunos menores (“pré-adolescentes”, como eles se autodenominavam) e, para isso, eu precisaria da ajuda deles. Na minha presença, todos os alunos concordaram com minha “estadia” nas respectivas turmas.

Ouvir que eu era “professora de Química” aguçou a curiosidade de alguns que logo quiseram saber o que é Química. Expliquei aos alunos o que um cientista faz e principalmente um químico, completando que muitas pessoas pensam que todos os químicos são loucos. Inclusive, contei a eles que alguns alunos me chamam de “Tia Louca”, fato que foi motivo de risadas.

Conforme minhas idas à escola foram ocorrendo e meu relacionamento com as crianças foi se fortalecendo, o apelido de fato virou meu segundo nome, embora alguns alunos ainda me chamassem de “tia Terra”, “tia Juliana”, “tia Ju”, “professora Juliana”, “pro”, etc.

Não questionando as razões apresentadas por Paulo Freire (1994) na sua obra “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”, o contexto do uso do “tia”, no meu caso, consistia apenas de uma personagem, que “aparece” nas aulas de Ciências como se fosse o “Beakman”⁶, personagem do americano Paul Zaloom que marcou gerações como a minha.

⁶O mundo de Beakman foi uma série de televisão transmitida, no Brasil, pela TV Cultura em 1994. A série tinha como personagem central o cientista Beakman que, de jaleco verde e cabelos arrepiados,

Criar esta “personagem” fez com que os alunos se aproximassem mais de mim, ficando à vontade para dialogar, questionar, opinar. Desta forma, além, de estimular a aprendizagem, a “Tia Louca” permitiu estabelecer uma conexão de afetividade entre mim e as crianças.

III. 1. 3. O contrato de estágio para EP 911 (2º semestre de 2013)

Ao retornar na Escola para os acertos burocráticos do Estágio, a pedido dos alunos do outro 5º ano e da professora destes (Beatriz), a coordenadora da escola solicitou que, neste semestre, eu fizesse estágio no 5º B. “Frustrada” em um primeiro momento, senti minha angustia aumentar quando os alunos do 5º A se uniram para impedir que eu fosse para a outra sala. Diante da vontade destes, da professora que já era minha parceira e, confesso, de meu interesse em permanecer com a mesma turma, propus, com “frio na barriga”, realizar o estágio de forma alternada nas salas, com eventuais atividades conjuntas.

Proposta aprovada por todos, passei a fazer parte de uma “equipe” atípica, que não era composta por três sujeitos (supervisora-estagiária-orientador), mas por quatro; além, claro, de um conjunto que envolvia o dobro de alunos.

Para efeitos burocráticos, apenas a professora Luciene ficou sendo “oficialmente” a supervisora de estágio.

Minhas idas à escola ocorriam às quintas-feiras, por ser o dia em que os quintos anos não tinham aulas com especialistas. Eu ficava na escola o período da manhã todo, chegando antes dos alunos e partindo logo após eles.

realizava experimentos em um laboratório de ciências, utilizando materiais simples do dia a dia, para ensinar às crianças princípios fundamentais de química e física (SOARES e SCALFI, 2015).

No primeiro mês eu acompanhei apenas as atividades do 5º B para poder conhecer um pouco mais a turma e a professora; lembrando que passei o 1º semestre com os alunos do 5º A.

De maneira geral, a cada semana eu ficava em uma das salas; exceto em algumas ocasiões em que as atividades ocorriam com as salas juntas; conforme detalhado no item III. 4.

III. 2. As Professoras Supervisoras

III. 2. 1. A Professora Luciene

A professora Luciene é concursada na Rede Estadual (São Paulo) de Ensino desde 2005, embora tenha iniciado sua atuação na Rede em 2001.

Ela fez Ensino Médio no CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) e é licenciada em Pedagogia pela Faculdade Metrocamp, de Campinas, desde 2009.

Embora seja uma pessoa mais introspectiva, ela me recebeu como estagiária de maneira bem amorosa. Nossa relação durante o primeiro semestre foi enriquecedora para ambas as partes, estabelecida a partir do respeito e cumplicidade.

Seu receio em me receber como estagiária foi quebrado logo nos primeiros contatos, assim como o meu; uma vez que não estava certa sobre qual seria meu papel em sala de aula: eu não sabia se devia sentar na frente da sala ou no fundo dela, ou ainda se devia falar ou me manter quieta enquanto estivesse naquele espaço, etc.

Felizmente, a professora Luciene sempre foi muito solícita, colocando para mim uma mesa ao lado da sua, me posicionando no lugar que é reconhecido como seu: o de professora da sala.

Sendo assim, na minha volta para a escola, eu já tinha a aceitação, não só da professora Luciene, como de grande parte da equipe gestora e dos alunos do 5º A.

III. 2. 2. A Professora Beatriz

A professora Beatriz é professora na Rede Estadual (São Paulo) de Ensino desde 2007.

Ela fez Ensino Médio no CEFAM e licenciatura em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP), de Campinas, formada em 2007. Iniciou sua pós-graduação em Educação Especial - Deficiência Intelectual na UNESP em 2014 e ainda está em curso.

Embora já tivesse rompido quaisquer receios em relação à professora Luciene devido nossa parceria estabelecida ao longo do primeiro semestre; era nítido que a professora Beatriz se sentia incomodada com minha presença nos primeiros contatos. Olhares e posturas que demonstravam certa inquietação e desconfiança eram frequentes. Muitas vezes parecia que ela era uma professora diferente quando eu estava em sala frente ao que costumava estar sem minha presença; mas este fato, obviamente, não tenho como comprovar.

Este receio, provavelmente, estava relacionado a um possível pensamento de estar sendo “vigiada”, tendo sua prática julgada por uma pessoa estranha que nem parte integrante do ambiente escolar ainda é.

Consequência de seus momentos como estagiária, esta sensação de estar tendo seu trabalho avaliado e apresentado por um grande número de profissionais que recebem estagiários é muito relatado na literatura. Pimenta e Lima (2008) ressaltam que várias escolas chegam a recusar estagiários, pois os estágios propostos por algumas instituições se “restringem apenas a captar os desvios e

falhas da escola, dos diretores e dos professores, configurando-se como um "crítico vazio" (p. 40).

Se eu já era aceita pelos que contemplavam o 5º A, faltava agora me fazer ser reconhecida pelo 5º B. Eu precisava conquistá-lo para ser meu parceiro no meu processo de estágio, para que me ensinasse ainda mais a ser professora dos pequenos.

A solicitação destes alunos para que eu fizesse meu estágio em sua sala foi consequência do projeto que realizei no 1º semestre com os alunos do 5º A que, tendo sido muito bem aceito por todos, acabou repercutindo na curiosidade e no interesse por parte dos alunos do 5º B.

No entanto, estes alunos acreditavam que eu iria "apenas fazer atividades legais", saindo da rotina que estavam acostumados (e acomodados). Não queriam que eu fosse outra professora, solicitando tarefas e atividades para serem feitas. Este posicionamento precisou ser trabalhado pela professora Beatriz nos dias em que eu não estava na sala, afim de que eles aceitassem minha presença com tudo o que ela poderia implicar.

(...) esta inserção na vida ativa manifesta-se como um período de dúvidas e angústias, geradas por causas diversas, como por exemplo, as relações estarem já organizadas na escola no momento da chegada desse profissional em formação. Instaura-se muitas vezes um confronto direto com os alunos e a necessidade de construção de um perfil de sucesso que garanta a credibilidade do professor na instituição escolar. (OLIVEIRA: 2006: p. 3)

Conforme a minha presença foi sendo incorporada por todos os integrantes da escola, o meu "não lugar" foi sendo reconhecido, as relações foram sendo fortalecidas e o papel de estagiária legitimado (GUEDES-PINTO e FONTANA, 2001).

Desde o fim do meu estágio, a professora Beatriz e eu mantemos parcerias em ações pedagógicas e reflexivas sobre nossas práticas docentes (e discentes), conforme detalhado no Capítulo IV.

III. 3. O Caderno de Estágio e o Portfólio Reflexivo

Durante minhas idas ao estágio, muitas coisas me chamavam a atenção: conteúdos disciplinares, propostas pedagógicas, relações estabelecidas na escola, falas das crianças, a profissão docente, o vivido/ouvido/olhado, etc.

Aquilo que me chamava atenção eu anotava no meu caderno de estágio; caderno este que eu carregava todos os dias na escola e onde também anotava a rotina da sala de aula. Em geral, eu só fazia anotações nele enquanto estava na escola, mas, em várias situações, me vi escrevendo memórias do estágio quando já não mais me encontrava no espaço escolar.

Como colocado por Lourenço (2010: p. 16), minhas notas de campo tinham caráter mais descritivo “caracterizado pela preocupação em captar uma imagem por palavras das pessoas, do local, das ações e das conversas observadas”. Embora num primeiro momento elas fossem apenas para o meu registro, semanalmente as notas eram dialogadas com as minhas supervisoras.

Após os diálogos e, muitas vezes após pesquisas bibliográficas, eu transformava minhas notas em narrativas, que eram arquivadas no meu portfólio.

Os textos narrativos eram lidos ou discutidos por/com o orientador, que, desta forma, acompanhava minha trajetória do estágio e me auxiliava nas minhas aflições e ações. E assim via o meu eu sendo constituindo, a partir do (s) outro (s) (BAKHTIN, 2003).

Escrever exige a todo instante um deslocamento do autor, indo de sua posição de escritor para a de leitor do próprio texto. Esse papel de analista do já escrito é o que permite, por assim dizer, o controle da qualidade, do ponto de vista do conteúdo e da forma. Aquele que escreve tem de ser, quase ao mesmo tempo, autor, leitor e revisor. (PRADO e SOLIGO, 2007: p. 34).

Com a elaboração do portfólio, posso afirmar que o estágio desenvolvido consistiu de um processo de pesquisa, estimulando minha reflexão e a criticidade. Além disso, permitiu que eu compreendesse a vasta complexidade que está por trás das ações docentes, em especial no contexto do Ensino Fundamental.

Para Iza e Sousa Neto:

(...) deve haver um grande envolvimento entre o professor (da escola), o aluno estagiário e o professor formador (da universidade), para que o estágio seja efetivamente significativo na formação profissional do futuro professor. (IZA e SOUZA NETO, 2011: p 1423).

Infelizmente, por motivos profissionais, incluindo o vasto número de alunos orientados pelo mesmo professor nas atividades de estágio, durante o período de estágio não houve a oportunidade de supervisoras e orientador se conhecerem pessoalmente, mas, de certa forma, foram apresentados por meio do meu portfólio reflexivo.

O portfólio, como descrito anteriormente, era uma das formas de avaliação usada pelo professor na disciplina de estágio. Mesmo assim, ao contrário do que relatado por Freitas (1993), em nenhum momento me vi pressionada a fazer o portfólio, sendo uma ação apenas para cumprir uma exigência.

Há uma resistência muito grande, por parte dos alunos, na apresentação dos mesmos relatórios, neste momento de sua trajetória do curso de Pedagogia. As cobranças, por outro lado, atuam de forma contraditória. Os alunos passam a apresentá-los de uma maneira formal, porque se sentem obrigados a cumprir uma exigência; apresentados extemporaneamente, passam a não ter qualquer sentido no próprio movimento da discussão coletiva do curso, para a reflexão sobre as questões registradas e analisadas e as trocas de experiências possíveis. (FREITAS, 1993: p. 150).

Sá-Chaves (2005), ao dialogar sobre o portfólio reflexivo, pondera que este instrumento permite que o aluno (autor do portfólio) vá se descobrindo à medida que

narra a si mesmo, constituindo a sua identidade. É por isso que a autora afirma que um portfólio é sempre diferente do outro, carregando signos e significados que variam com o tempo e de pessoa para pessoa.

Eu tinha prazer em elaborar cada uma das narrativas e, aos poucos, ir vendo meu portfólio aumentar de tamanho, pois tinha certeza que eu estava crescendo na mesma proporção que ele.

III. 4. O Projeto de Estágio

Fazia parte também do plano de trabalho da disciplina que nós, estagiários, após um período de observação da sala de aula, desenvolvêssemos um projeto juntamente com os alunos desta, sendo supervisionados pela respectiva professora responsável pela turma.

No meu caso, a existência de duas professoras supervisoras e de duas salas de aulas me fez ter dúvidas iniciais sobre o que e como realizar as etapas do projeto. Eu gostaria de contemplar as características de cada turma, ampliar as propostas que cada professora já realizava em suas aulas, etc. Sendo assim, para elaborar o projeto, recorri às observações que fazia em meu caderno de estágio e às narrativas que compunham meu portfólio.

Diante das minhas reflexões e das concepções sobre as ações docentes que eu carregava comigo, fui construindo o eixo norteador que comporia meu projeto. Sobre a intervenção do estagiário, Freitas coloca que:

O processo de intervenção do aluno na escola está relacionado com a forma como estabeleceu suas aproximações com a realidade, a concepção de trabalho pedagógico, suas expectativas frente à profissão do magistério e seus compromissos com a educação e a escola pública. (FREITAS, 1993: p. 211).

Antes de ser realizada, discuti a proposta com as supervisoras e com meu orientador, que fizeram suas colocações sobre a mesma, sugerindo inclusões, exclusões e adaptações.

Assim como afirmado por Pimenta e Lima (2008), o projeto permitiu uma maior cooperação da estagiária com o orientador e destes com as supervisoras, contemplando, o que as autoras chamaram de “verdadeira comunidade de formação” (p. 228).

Ao contrário dos relatos apresentados por Freitas (1993), nenhuma “barreira” foi colocada pelas supervisoras (ou pela escola) com relação às atividades que eu pretendia desenvolver com os alunos. Eu não fui apenas “alguém que desenvolve atividade de apoio à professora” (p. 217).

Pelo contrário, as supervisoras me permitiram desenvolver o projeto livremente, auxiliando na execução do mesmo apenas quando requisitadas; garantindo que eu vivenciasse situações de ensinar, executar e avaliar os resultados.

Aqui cabe fazer uma reflexão sobre estas relações e ações. Era a primeira vez que ambas as professoras supervisionavam um estágio. E se esta relação era nova para elas, era ainda mais “incomum” pelo fato da estagiária já ser professora de Ensino Médio e Superior.

Se por um lado eu já trazia algumas concepções pedagógicas, fruto dos meus anos de docência, por outro, desconhecia o universo do Ensino Fundamental, com sua professora polivalente, e das interações formalizadas com crianças – “pré-adolescentes”.

Pode ser que a minha (matur)idade e minha história tenham sido fatores importantes para a confiança que as supervisoras davam para mim nos dias de

estágio e na realização do projeto. Mas acho que minha prática pedagógica pessoal, que foi sendo (re)construída ao longo do estágio e que, de certa forma, foi estruturada por meio do portfólio e do projeto, permitiu que as supervisoras vissem em mim uma possível parceira para troca de conhecimentos e reflexões, e por que não de formação.

A partir dos dias de observação nas duas turmas, percebi que precisaria levar em consideração dois fatores primordiais: o grupo de crianças que ainda não era alfabetizado e a “não aceitação” de uma turma em relação à outra.

Com relação aos alunos não alfabetizados, Corradi (2005: p. 61) apresenta uma reflexão sobre a importância do estagiário ter contato com os chamados “alunos pontuais”. Isso porque, para a autora, diante destas relações, o estagiário constatará que, “além dos conteúdos a serem ensinados, os aspectos sociais e culturais que permearão suas vidas profissionais” deverão ser levados em consideração ao ser docente.

Eu gostaria de permitir e incentivar que os alunos não alfabetizados tivessem condições de ir além na realização das etapas do projeto, reconhecendo os seus avanços.

(...) perceber que somos muitos e tantos, e diferentes, e que essa imensa variedade, essa imensa diversidade, que torna tudo tão interessante e bonito. Saber-mos diferentes e respeitar essas diferenças talvez seja o fim do preconceito e a instalação da cooperação. (GHIDOTTI, 2003: p. 111).

A existência de uma relação não harmônica entre os alunos do 5º A e do 5º B me mostrava a necessidade de realizar atividades que permitissem que eles convivessem, se conhecessem e se aceitassem. Confesso que eu tinha receio destas atividades, uma vez que as próprias professoras das salas reconheciam esta “rixa” entre as crianças e não propuseram nenhuma ação que contornasse este

problema. No entanto, com medo ou não, eu pretendia arriscar, se tivesse o apoio delas para isso.

Era claro para mim que eu teria que, em algum momento do projeto, realizar atividade de Ciências. Era o que os alunos esperavam, por ter uma “cientista” estagiando na sala deles, e era o que as supervisoras almejavam, pois pouco “trabalhavam” Ciências em sala de aula, alegando serem pressionadas a cumprir o currículo de Língua Portuguesa e Matemática.

Mas eu, como estagiária, trazer um projeto de Ciências era minha intenção? Se estava fazendo estágio associado à minha formação como pedagoga, queria eu me manter vinculada a formação que já possuo, que é de docente em Química? Como agregar o esperado por tantos com o necessário para mim?

Foram estas e outras várias perguntas que me levaram a tantos diálogos, reflexões e leituras antes de definir meu projeto. Sim, eu poderia propor um projeto envolvendo Ciências, mas ele teria que ser desvinculado de outras áreas do saber?

Segundo Gallo:

No ensino contemporâneo, sofremos de excessiva compartimentalização do saber. A organização curricular das disciplinas coloca-as como realidades estanques, sem interconexão alguma, dificultando para os alunos a compreensão do conhecimento como um todo integrado, a construção de uma cosmovisão abrangente que lhes permita uma percepção totalizante da realidade. (GALLO, 2015: p. 1).

Visando romper de alguma forma com esta compartimentalização do saber, busquei um projeto em que fosse possível dialogar com os alunos não só sobre Ciências, mas sobre vários saberes que se interligassem.

Nas minhas aulas de Química, busco estabelecer conexões com os mais diferentes saberes. Não é fácil, pois assim como as supervisoras, também me sinto pressionada sobre os caminhos que minhas aulas devem tomar. Mas confesso que

tento ser “subversiva”, muitas vezes em coparcerias com professores de outras disciplinas; outras tantas na solidão que infelizmente a profissão docente padece.

Neste contexto, escolhi como tema para o meu projeto “O mundo em cores: dos alimentos à bolha de sabão”, a partir do qual eu buscava aprender a ser professora de Ensino Fundamental intervindo da maneira que eu acreditava me encaixar.

A escolha do tema cores não foi ao acaso, uma vez que, em geral, ele está associado curricularmente às chamadas *Ciências da Natureza* e pode ser explorado das mais diversas formas. Além disso, as cores enfeitam o mundo, produzem uma sensação agradável de bem estar e estão presentes no dia a dia dos alunos.

A proposta, como elaborada neste projeto, não era adequada para alunos com deficiências graves de visão, como a cegueira. Conhecendo as turmas previamente, eu já sabia que esta questão não seria um empecilho para a realização da mesma.

Após o desenvolvimento das etapas do projeto, as supervisoras me ajudavam a refletir sobre diversos pontos. Desta forma, além de me orientarem, as supervisoras acabavam por, novamente, rever suas concepções sobre ensino, educação, aprendizagem, pois estavam atentas aos acontecimentos ocorridos nas atividades de estágio.

Elaborar o projeto e poder realizá-lo foi importante para que eu pudesse vivenciar o processo de elaboração de um plano de aula para o Ensino Fundamental, bem como de refletir sobre as ações a serem tomadas diante dos conflitos, obstáculos e imprevistos. Portanto, trabalhar com projeto no estágio me permitiu amadurecer profissionalmente, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, senso crítico e criatividade.

Cabe ressaltar que o olhar autocrítico sobre aquilo que eu propus ensinar, sobre os métodos de ensino que utilizei e sobre o processo de avaliação da proposta como um todo, também estiveram presentes na forma de narrativas que contemplavam meu portfólio, permitindo ao orientador de estágio acompanhar meu desenvolvimento docente, como propõe Ceia (1998).

Nem tudo foram rosas, obviamente. Muitas vezes tive dúvidas quanto ao que as supervisoras esperavam de mim, que comportamento e ações deveria eu ter perante aos “alunos delas” para enfrentar determinada situação. No entanto, a certeza do respaldo e do apoio das supervisoras amenizava meus receios, insegurança e ansiedade.

III. 4. 1. Etapas de Realização do Projeto

A visão é um dos cinco sentidos que os seres humanos possuem para compreender e interagir com o mundo. A distinção da cor é o resultado produzido no cérebro quando a luz penetra nos olhos. Em outras palavras, a luz refletida por um objeto, ao alcançar nossos olhos, determina a cor deste objeto (SOARES, 1991).

Diferentes objetos, dependendo do material que são feitos ou do tipo de revestimento que receberam, refletem de modos diversos as várias luzes que compõe a luz branca e, por isso, apresentam cores diferentes. (SOARES, 1991: p. 19).

As cores estão presentes nos mais variados contextos. Por exemplo, segundo Prado e Godoy (2003), uma das primeiras qualidades sensoriais pela qual os alimentos são apreciados pelos consumidores é a cor. A importância dada para a aparência na aceitação de um alimento é o que justifica, prioritariamente, o uso de corantes.

O arco-íris, que muitas vezes aparece no céu em dias úmidos, é motivo de lendas, mito e crenças populares. Independente destas diferentes interpretações

que se dá sobre o arco-íris, a ciência o explica de modo relativamente simples (SOARES, 1991).

De maneira semelhante ao arco-íris, as mesmas cores podem ser vistas juntas, por exemplo, em um *compact disc* (CD) ou ainda na bolha de sabão. A bolha de sabão exerce um fascínio às crianças, jovens e adultos. A possibilidade de construí-las com um simples sopro, seus movimentos dançantes pelo ar e suas cores justificam tal fascínio. Esta “intrigante” esfera pode ser uma ferramenta para ensinar diversos conteúdos, além de permitir ao aluno a criação de hipóteses, levantamento das possibilidades e reflexões das conclusões (TERRA, 2005).

Qualquer que seja a proposta, o professor precisa estar preparado para ela, isto é, ter o planejamento elaborado e ao mesmo tempo ter a consciência que pode ser preciso mudar toda a programação. Embora eu já tenha certo domínio do tema, a necessidade de buscar saber mais é inerente ao professor que quer realizar um trabalho significativo com os seus alunos.

Cabe ressaltar que as reflexões constantes a cada atividade podem propiciar mudanças à proposta, objetivando sempre enriquecer tanto “a ensinagem quanto a aprendizagem”.

De maneira geral, a proposta foi realizada na escola uma vez por semana. Algumas etapas foram realizadas em cada uma das turmas separadamente, tendo naquele momento apenas uma supervisora presente. Paralelamente, algumas etapas ocorreram com todos juntos, totalizando 64 crianças. Nestes dias, eu contava com a supervisão das duas professoras.

As duas turmas realizaram todas as 10 atividades que compunham a proposta. Algumas delas foram realizadas no mesmo dia, conforme programação

prévia com as professoras supervisoras. Uma visão geral das atividades está exposta no Apêndice.

1ª Atividade: O sentido da visão (Turmas separadas)

Nesta etapa foi realizado com os alunos um diálogo sobre a importância da visão. Em roda, os alunos foram convidados a prestarem atenção em algumas imagens, todas em preto e branco (Apêndice).

Após olharem para elas, algumas perguntas foram sendo feitas. Por exemplo, qual seria o sabor do sorvete? Vocês nadariam nesta piscina? Qual a cor da flor?

A maioria quis manifestar sua opinião e muitas vezes impor sua verdade aquela que um outro colega contradizia. Muitas vezes foi preciso “acalmar os ânimos”, diante de tanto entusiasmo com que as opiniões eram defendidas.

Depois do diálogo, as imagens coloridas correspondentes foram apresentadas aos alunos. Ao terem acesso as imagens coloridas, alguns alunos não acreditavam que se tratava da mesma figura, pois ela não correspondia a informação que eles acreditavam que ela trazia.

O diálogo estabelecido foi muito rico, não só porque os alunos puderam constatar o quanto a cor está presente em nossa vida como também o como podemos ser induzidos por nossas experiências anteriores a acreditar que vemos aquilo que não nos é mostrado.

Após o diálogo sobre a visão, comparando as imagens coloridas com as em preto e branco, foi proposto aos alunos brincarmos de “cabra-cega”. Para a brincadeira, empurramos mesas e cadeiras para as laterais da sala, deixando um amplo espaço no centro dela. Em seguida, um aluno, selecionado ao acaso através do número da chamada, era vendado com uma faixa escura e passaria a ser a

“cabra”. Após a “cabra” rodar algumas vezes no mesmo lugar, todos, incluindo professora e estagiária, deveriam se espalhar pela sala, enquanto a “cabra” deveria, sem enxergar, encostar em alguma pessoa e, pelo tato, descobrir de quem se trata (POUGY, 2005).

A brincadeira foi repetida várias vezes, com substituição da “cabra” até as crianças começarem a demonstrar desinteresse.

Os alunos concluíram que a visão é de extrema importância para a interação com o mundo porque é através dos olhos que se recebe a maior quantidade de informações; fato que foi reforçado pela brincadeira da “cabra-cega”.

Ter trazido a brincadeira para sala de aula foi um desafio e, até certo ponto, um receio muito grande. As professoras acreditavam que o tumulto gerado pelo entusiasmo dos alunos pudesse causar reclamações de outros professores.

No entanto, apesar da euforia da brincadeira, nenhum transtorno foi provocado. Pelo contrário, a brincadeira aproximou os alunos ainda mais uns dos outros e de mim, estagiária. Ver a possibilidade de brincar fora do recreio ou das aulas de Educação Física, era um motivo de interesse para a proposta que eu trazia para eles.

2ª Atividade: Falando sobre corantes de alimentos industriais (Turmas separadas)

Esta etapa teve como objetivo principal verificar as concepções prévias dos estudantes sobre corantes. Para explorar sobre o que os educandos sabiam sobre corantes, foi apresentado para eles um conjunto de alimentos industrializados nas mais diferentes cores (balas, gomas de mascar, chocolate, gelatina, suco, refrigerante, etc).

Em roda, foi feito um diálogo com os alunos sobre as relações que eles podiam fazer sobre a cor dos alimentos, se tinha alguma cor que aumentava o apetite para aquele alimento, se eles escolheriam determinada bala, por exemplo, em função da cor, etc.

Fui propondo vários questionamentos aos alunos, sempre focados em alimentos. Foi possível conversar com os alunos sobre a diferença de produtos naturais e industriais. Nem todos os alunos tinham conhecimento das diferenças entre tais produtos, acreditavam que aqueles alimentos que traziam escrito ter sabor de alguma fruta, por exemplo, também poderiam ser considerados alimentos naturais. Ou seja, o sabor estaria associado ao “ser ou não natural”.

A cor é a característica do alimento que garante, ou não, a sua aceitação pelo consumidor. Apesar de subjetiva, a cor induz sensações de outras características do produto, como aroma e sabor (CONSTANT, STRINGHETA e SANDI, 2002). Tal fato foi facilmente identificado pelos alunos que sempre associaram a cor do alimento com um possível alimento natural que apresentasse essa cor.

Em seguida, selecionei algumas crianças, aquelas que me pareciam ser as mais “rejeitadas” nos momentos de organização de grupos e pedi para que escolhessem um colega da sala. Cada colega escolhido deveria escolher um outro colega e assim sucessivamente, até que todos os alunos estivessem incluídos em algum grupo.

A divisão dos grupos foi um cuidado extra para o andamento da atividade. Como já dito anteriormente, os alunos com dificuldade de leitura e escrita eram rejeitados na turma, possivelmente por estes não poderem contribuir com estes quesitos nas propostas trazidas pelas professoras. Paralelamente, esta rejeição da turma, de certa forma, também era uma exclusão instituída no espaço escolar. Se

para mim, que frequentava a escola algumas vezes por mês, era nítida que tais crianças não tinha uma boa aceitação pelas demais, com certeza era evidente para os demais adultos presentes naquele contexto. Ao não buscarem reverter esta situação, os adultos legitimaram a exclusão, tornando-a natural.

Tornando eles os primeiros a escolherem os grupos, busquei romper com a situação que sempre se encontravam: de serem os últimos a serem inseridos num grupo.

Separados os grupos, foi mostrado um pote com um conjunto de balas coloridas. Cada grupo deveria escrever em um papel o sabor de cada uma das balas, apenas as observando pelo pote. Depois que todos anotaram suas sugestões, as respostas foram transcritas na lousa e a cada acerto era dado um ponto ao grupo. Para confirmarem os sabores das balas, os grupos receberam, na sequência, as embalagens das mesmas.

Este procedimento foi repetido para potes contendo confeitos de chocolate e goma de mascar.

Os alunos ficaram decepcionados, por exemplo, quando constataram que a bala rosa não era de morango, mas de cereja. Também foi decepcionante para eles verificarem que as pastilhas de chocolate não tinham gostos diferentes, apesar de apresentarem cores distintas.

Na última etapa, aos alunos foram mostrados 5 frascos contendo líquidos nas cores: amarela, laranja, vermelho, roxa e verde. Cada grupo deveria escrever quais os sabores que acreditavam que estes líquidos teriam.

O ápice da proposta se deu quando aos alunos foi dado para beber um pouco dos líquidos coloridos. Cabe ressaltar que esta proposta só foi feita após eu

constatar junto a coordenação da escola que na ficha cadastral dos alunos não havia registros quanto a restrições alimentares e ou de corantes.

Tendo bebido os líquidos verde, amarelo, laranja e vermelho e verificado que eles não traziam gosto algum, os alunos começaram a dizer que “eu estava de brincadeira”; afinal todos estes líquidos eram água com corante.

Por último, os alunos foram convidados a beberem o líquido roxo. Todos eles afirmaram inicialmente se tratar de suco de uva, mas as “caretas” feitas após beberem o líquido, comprovaram que estavam enganados: tratava-se de suco de limão (sem açúcar) com corante roxo.

Questionei as crianças o que tinham descoberto com a atividade, elas chegaram à conclusão de que nem tudo que tem cor tem sabor. Alguns até afirmaram que “a cor interfere no psicológico”.

De fato estavam com a razão, uma vez que os corantes alimentícios são substâncias que são adicionadas aos alimentos para intensificar, restaurar ou garantir a cor destes; sem qualquer propósito de nutrição. Portanto, o corante não garante sabor ou aroma, conferindo apenas cor (BRASIL, 1977).

A possibilidade de permitir aos alunos experienciar e degustar os alimentos, fazendo tudo parte de “um jogo”, tornou a atividade atrativa e de interesse de todos. Os alunos se envolveram, dialogaram, questionaram e se mantiveram atentos à proposta.

3ª Atividade: Conhecendo a ANVISA (Turmas separadas)

A proposta desta atividade foi apresentar aos alunos a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA).

Questionados sobre o que é a ANVISA, nenhum aluno tinha conhecimento sobre este órgão. A ANVISA é o órgão brasileiro que, entre outras funções, é responsável por promover a proteção da saúde da população por intermédio do controle sanitário da produção e da comercialização de produtos e serviços submetidos à vigilância sanitária, inclusive dos ambientes, dos processos, dos insumos e das tecnologias a eles relacionados (TERRA *et al.*, 2010). É a ANVISA, portanto, que, entre outras funções, autoriza o funcionamento de estabelecimentos associados à produção industrial de alimentos; estabelecendo normas e fiscalização quanto às características que estes devem ter.

Diante de embalagens de produtos alimentícios diversos, os alunos puderam constatar algumas semelhanças entre elas; como informações dos componentes do produto, quantidade de alimento na embalagem, tipo de embalagem de acordo com material, etc.

Ao incentivar que os alunos observassem detalhadamente as embalagens de produtos, buscou-se trazer a eles possibilidades de reconhecerem seus direitos como cidadãos e consumidores. Neste contexto ainda, foi estabelecido um diálogo sobre o controle de qualidade de alimentos, que acabou se estendendo para outras mercadorias como brinquedos e material escolar.

Um aluno relatou, por exemplo, o quanto decepcionado ficou quando ganhou um brinquedo novo e que este não funcionava como deveria, conforme as instruções da caixa. Outro contou sobre ter comprado uma caixa de lápis de cor que faltava um dos lápis previstos.

A partir destes e outros relatos, dialogamos sobre os sentimentos que estes fatos geraram em cada um deles e quais as ações que poderiam fazer para reverter

estas situações. Diante dos diálogos que surgiram foi também apresentado aos alunos o Procon (Programa de Proteção e Defesa do Consumidor).

Diversos pesquisadores e profissionais enfatizam que a educação é a forma de se desenvolver um cidadão crítico e, portanto, o ensino tem que ser realizado de maneira a ter o aluno como o centro do processo para que ele participe efetivamente de sua aprendizagem, sendo capaz de construir o conhecimento. Esta é também a visão defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997: p. 28) que ainda reforçam que a educação básica “tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente”.

4ª Atividade: Fiscais da ANVISA (Turmas separadas)

Nesta etapa do projeto, a proposta consistiu em estimular o senso crítico e o trabalho de equipe. Os alunos foram desafiados a serem fiscais da ANVISA por um dia e, como tais, deveriam avaliar um alimento (pastilhas de chocolate) prestes a ser lançado no mercado e elaborarem um “relatório”, dando seu parecer.

As crianças foram divididas em 6 grupos. Para a divisão dos grupos, foi listada na lousa as 6 cores de pastilhas que compunham o produto que eles deveriam avaliar. Em seguida, cada criança escreveu seu nome abaixo da sua cor preferida entre as listadas e assim os agrupamentos foram feitos.

Cada grupo recebeu o “kit fornecido pela ANVISA” para usar no controle de qualidade de pastilhas de chocolate. Neste kit havia um pacote de pastilhas de chocolate coloridas, luvas descartáveis e toucas usadas por profissionais que trabalham em cozinhas. Claro que este alimento era fictício, pois se tratava de um produto já no mercado que foi “mascarado” por mim ao substituir a embalagem. Da

mesma forma, a ANVISA não teve qualquer participação com a proposta, mas o faz de conta foi criado para estimular ainda mais os alunos.

Junto com o kit, os alunos receberam as “instruções da Anvisa” sobre o que deveriam fazer. As instruções foram lidas no coletivo e as dúvidas esclarecidas. Durante toda a atividade, eu e a professora da turma ficávamos circulando entre os grupos, auxiliando os alunos apenas quando requisitadas.

Com toucas e luvas, os alunos ficaram encantados com a “simulação. A sensação dava uma real responsabilidade do que deveriam fazer. Vários diálogos ocorreram entre os colegas para decidirem como fariam para responder as questões, montar o relatório e como resistir a tentação de comer o chocolate antes de concluir a proposta.

Os alunos conversavam, andavam pela sala para ver o que os outros grupos propunham, se empenhavam em ouvir uns aos outros, etc. Claro que tiveram os conflitos em função das divergências de opinião, mas os próprios alunos foram estimulados a resolvê-los.

Além do aspecto social desta atividade, que estimula a criticidade dos alunos na compra/aquisição de alimentos industrializados relacionados à qualidade do produto, também é possível destacar as questões matemáticas relacionados a soma das pastilhas e o processo de tratamento da informação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) enfatizam a importância de se explorar o tratamento da informação, em especial devido à forte demanda social a ela relacionada:

É cada vez mais frequente a necessidade de se compreender as informações veiculadas, especialmente pelos meios de comunicação, para tomar decisões e fazer previsões que terão influência não apenas na vida pessoal, como na de toda a comunidade. Estar alfabetizado, neste final de século, supõe saber ler e interpretar dados apresentados de maneira organizada e construir representações, para formular e resolver problemas

que impliquem o recolhimento de dados e a análise de informações. (BRASIL, 1997: p. 131).

Entre os objetivos propostos pelos PCN para serem atingidos ao longo do segundo ciclo do ensino fundamental, no que confere a matemática, estão o aprofundamento da coleta, organização e descrição de dados, levando o educando a compreender o papel de tabelas e gráficos empregados para representar esses dados (BRASIL, 1997).

Os conteúdos matemáticos no tratamento da informação desempenham um papel relevante como instrumento para análise de questões que envolvam outras disciplinas, permitindo ao educando desenvolver o senso crítico, possibilitado uma ampliação da consciência e participação ativa no meio em que está inserido.

Cabe ressaltar que, para este dia de atividade, pedi aos alunos que levassem materiais diversos que tivessem interesse. Embora eu não tenha contato o que fariam com eles, sugeri que levassem pedaços de fita, barbante, linhas, lantejoulas, glitter, etc.; não havendo necessidade de comprar materiais, apenas levar o que dispunham em casa. A escola disponibilizou alguns materiais, mas os alunos chegaram confiantes e contentes com as “coisas” que levaram, mostrando uns aos outros seus pertences.

Aproveitando a atividade, a professora da turma conseguiu, no dia seguinte, retomar os conteúdos de matemática com os alunos, o que, segundo ela, atraiu a atenção e participação deles, pois sempre lembravam dos acontecimentos do desafio.

A coordenadora esteve na sala durante esse momento e se encantou com a participação efetiva dos alunos, a autonomia que foi dada a eles e os demais aspectos que estavam “por trás” da atividade. Ela pediu a autorização para realizar a

proposta com os professores na reunião pedagógica, uma tentativa de estimulá-los, segundo ela, a buscar novas propostas de ensino.

5ª Atividade: Apresentando os resultados do Fiscal (Turmas Separadas)

Quando todos os grupos finalizaram a atividade, solicitei que os alunos apresentassem o que produziram. O objetivo desta etapa foi estimular a oralidade como forma de “expressão formal”.

Desta forma, cada grupo foi convidado a se levantar para expor as conclusões que tinham chegado e mostrar para a turma a tabela produzida. Por decisão dos alunos, eles se dirigiam à frente da sala, posição geralmente ocupada pela professora.

Expostos em relação aos demais colegas, geralmente apenas um dos integrantes se posicionava como orador, talvez o que tinha uma maior segurança em se posicionar, se colocar perante à turma neste tipo de atividade. Então, para incentivar os demais, fiz algumas perguntas para eles, procurando assim quebrar o receio de falar em público. Tomei o cuidado de fazer perguntas cujas respostas fossem pessoais, isto é, que não tivessem certo ou errado: você gostou de fazer este trabalho? Você preferiria que a cor usada fosse outra? Quem teve a ideia inicial de elaborar a tabela desta maneira?

6ª Atividade: Descobrindo o que é o arco-íris (Turmas Separadas)

Esta etapa teve como objetivo, num primeiro momento, verificar as concepções prévias dos estudantes sobre o arco-íris e, na sequência apresentar algumas informações sobre este fenômeno.

Isaac Newton, no início do século XVII, foi quem deu as primeiras explicações sobre o arco-íris; e não se trata de hipótese tão simples, até mesmo para físicos renomados (SILVA e MARTINS, 1996).

Neste contexto, a minha ideia ao falar sobre o arco-íris, e posteriormente (7ª atividade) realizar experimentos envolvendo alguns conceitos relacionados a ele, foi permitir aos alunos explorar hipóteses, direcionar a observação e a reflexão sobre fenômenos naturais; e mais uma vez constatarem a presença das cores no nosso dia a dia.

Então, nesta atividade foi proposto aos alunos construírem, em conjunto, um cartaz contendo o que eles conheciam sobre o arco-íris. Sentamos em roda, no chão, e uma cartolina foi colocada no centro, juntamente com algumas canetinhas coloridas.

Os estudantes desenvolvem em suas vivências fora da escola uma série de explicações acerca dos fenômenos naturais e dos produtos tecnológicos, que podem ter uma lógica diferente da lógica das Ciências Naturais, embora, às vezes a ela se assemelhe. De alguma forma, essas explicações satisfazem suas curiosidades e fornecem respostas às suas indagações. São elas o ponto de partida para o trabalho de construção de conhecimentos, um pressuposto da aprendizagem significativa. (BRASIL, 1998: p. 114).

Perguntei para o aluno que sentou ao meu lado o que ele sabia sobre o arco-íris, e a resposta dele foi “é algo colorido”. Lembrando dos alunos ainda não alfabetizados, preferi ser a escriba nesta atividade e, então, escrevi a resposta do aluno na cartolina.

Tendo iniciado o diálogo sobre o arco-íris, outras colocações surgiram, e foram parar na nossa cartolina: fica no céu, nem sempre aparece, nunca vi de noite, dizem que no final dele tem um pote de ouro, tem músicas que falam de arco-íris, é algo bonito, etc.

Quando a “nossa cartolina” já estava repleta de escritos e os alunos estavam se repetindo no que já havíamos discutido, falei um pouco mais sobre o arco-íris, tentando abarcar os vários registros da cartolina.

O arco-íris é formado a partir do desvio que gotas de chuvas provocam na direção da luz do sol. A este desvio é dado o nome de espalhamento da luz (TRAGTENBERG, 1986).

Sendo assim, para se ver o arco-íris é preciso que existam, simultaneamente, gotas de água na atmosfera e luz branca. Logo, não é possível se verificar o arco-íris à noite.

Vemos o vermelho, o laranja, o amarelo, o verde, o verde azulado, o azul e o violeta porque o raio de luz incidente, que contém todas as cores, se separa em vários raios luminosos, cada um relacionado a uma cor do arco-íris. Isto se dá porque cada cor corresponde a um índice de refração diferente dentro da água, por isso os desvios dos raios de luz correspondentes às diversas cores são ligeiramente diferentes. O violeta é a que sofre maior e o vermelho é a que sofre menor desvio. Por isso a cor mais interna é o violeta e a mais externa o vermelho. (TRAGTENBERG, 1986: p. 28).

Tragtenberg (1986) denomina uma das cores de verde azulado e outra de azul, no entanto, outros autores as denominam de azul e azul anil (ou índigo), respectivamente. Independente dos nomes dados, todos reconhecem que o arco-íris é fruto da decomposição da luz branca e que é composto por sete cores distintas.

A decomposição da luz branca nas sete cores pode ocorrer de outras formas como, por exemplo, quando ela atravessa um prisma ou “atinge” as ranhuras de um *compact disc* (CD). Em algumas situações, devido ao ângulo de incidência da luz e as características do material pelo qual ela passará, nem todas as sete cores podem ser vistas, o que ocorre com bolhas de sabão (SILVA e MARTINS, 1996).

O diálogo sobre o arco-íris foi bem interessante. Vários alunos fizeram perguntas sobre este fenômeno e relataram casos em que vivenciaram a “separação” da luz branca. Como as explicações científicas para o fenômeno não

são tão simples, após o diálogo foi passado a eles o vídeo “De onde Vem? De onde vem o arco-íris?” (TV ESCOLA, 2002).

O vídeo explica de maneira lúdica, por meio de um desenho animado, o arco-íris e vários dos conceitos trabalhados em roda.

Cabe ressaltar dois pontos interessantes ao propor o vídeo para os alunos. Uma das turmas demonstrou interesse muito maior quando viram o projetor e o computador na sala de aula, provavelmente por ser uma prática pouco explorada pela professora Luciene; ao contrário da professora Beatriz que costuma fazer uso deste tipo de tecnologia em sala de aula. Ambas as turmas, ao verem que o vídeo era um desenho animado, narrado com voz infantil, ficaram, a princípio, desanimadas; o que é justificado pelo apelo infantilizado do vídeo que, inclusive, é destinado para a Educação Infantil. Porém, conforme a história foi avançando, os alunos foram se entusiasmando com o contexto dela, principalmente nas partes que foram dialogadas previamente em sala e que agora “eles dominavam”, conseguindo compreender as falas das personagens.

7ª Atividade: Desafios do arco-íris (Turmas unidas)

Nesta atividade, “me atrevi” a unir as duas turmas de 5º ano, em um total aproximado de 60 crianças. Por sugestão das professoras das turmas, eu deveria ter “o comando” da atividade, estando elas presentes durante toda a atividade, me auxiliando e apoiando os alunos conforme a necessidade.

Quadra poliesportiva reservada para nossa atividade, caixa de som e microfone foram providenciados pela coordenadora da escola, que ficou receosa com o possível desgaste da minha voz.

Ciente dos problemas de aceitação entre as duas turmas, propus que eles fizessem grupos contendo três integrantes de cada sala. Os “chiados”, como previsto, ocorreram, mas logo que as instruções foram dadas, a necessidade de compartilhar materiais e ideias foi aproximando os “inimigos” e, em pouco tempo, pareciam “amigos de infância”.

Para cada grupo foi entregue um conjunto de materiais, necessários para a atividade, além de uma carta explicando cada um dos desafios.

Com o objetivo de trabalhar a refração da luz e o reconhecimento da luz branca como aquela que é composta pelas sete cores, os alunos deveriam explorar diversas formas de “fazer” o arco-íris: usando um borrifador com água, um *compact disc* (CD) e bolhas de sabão.

Achando inicialmente que era impossível ver um arco-íris no jato de água, os alunos ficaram encantados quando perceberam que, se ficassem de costa para o sol, as sete cores logo apareciam no jato de água. Da mesma forma, projetar o arco-íris na parede da escola usando o CD foi motivo de orgulho daqueles que “tiveram a ideia” que nem estava no planejamento.

Por fim, brincar de bolha de sabão foi uma alegria só. A professora do 5º B queria que eu encerrasse logo a atividade, pois os alunos já haviam respondido as questões do desafio e estavam dispersando. Eu discordava: “professora, eles estão aprendendo brincando. Veja aquele grupo que está tentando fazer um “cacho de bolhas” de sabão, estão descobrindo a força da gravidade e do vento. E olha aqueles alunos ali, tentando ver em que posição as cores ficam mais nítidas na bolha. E a dupla ali, vendo quem faz a maior bolha, ora assoprando rapidamente, ora mais lentamente” (TERRA, 2013: p. 37).

Convencida, a professora permitiu que eu deixasse os alunos explorarem por mais algum tempo.

A professora de Arte quis ver o que estava “acontecendo” na quadra, já que não era dia de Educação Física. Ao se deparar com a proposta e com a alegria dos alunos de estar construindo seu conhecimento ela ficou muito entusiasmada. Disse até que levaria os alunos para os espaços abertos da escola a fim de permitir que os alunos explorarem a arte por outro ângulo nas aulas dela.

Com a possibilidade de estarem fora da sala de aula e de tatearem suas ideias, buscando hipóteses para os desafios feitos, os alunos “fizeram ciência”, uma vez que, como afirmam Silva e Cerri (2004: p.2792): “A observação em Ciências é um procedimento do fazer científico que se distingue das observações que fazemos no dia-a-dia, porque é orientado por uma intenção do observador, que por meio da pesquisa, da experimentação, busca respostas a determinados problemas de natureza científica”.

Durante todo o desafio, nós três, professoras e eu, ficamos circulando entre os grupos de alunos, com o objetivo de auxiliá-los quando necessário e observamos as atitudes de todos os envolvidos.

A “carta” entregue aos alunos com os desafios, além de direcionar o olhar para os aspectos de refração da luz, tinha também o propósito de proporcionar leitura em grupo, favorecendo a interação entre os alunos.

Paralelamente, as respostas redigidas eram uma maneira também de avaliar a proposta segundo aspectos conceituais e procedimentais. Inclusive, foram estas respostas que me permitiram verificar que era necessário realizar uma aula expositiva, retomando a atividade, para dialogar sobre as respostas dadas e sobre os conceitos científicos envolvidos.

8ª Atividade: Reflexões sobre os desafios (Turmas Unidas)

Tendo percebido que alguns alunos não conseguiram redigir as respostas que os desafios do arco-íris propunham, apesar de todos terem interagido e testado suas hipóteses, achei que caberia um diálogo com a turma.

Aproveitando o sistema de som já montado e a quadra, as professoras responsáveis pela turma sugeriram que eu fizesse este diálogo logo após o intervalo; e não em um outro dia. Desta forma também, aproveitaríamos a empolgação e interesse dos alunos pelo tema.

Em roda no centro da quadra, iniciamos nosso diálogo perguntando aos alunos suas opiniões sobre a atividade, suas dificuldades, o que mais gostaram, etc.

Na literatura existem diversas definições para roda de conversa, embora quase todas trazem os mesmos propósitos e aspectos positivos; entre as diversas interpretações que li, gostei do como Warschawer (1993: p. 46) apresenta a roda. E nas suas diversas colocações, usando as palavras dela, defini o que para nós (ela e eu) representa este espaço: a roda constitui-se num momento de diálogo, por excelência, em que ocorre a interação entre indivíduos, membros de um grupo, com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, sob a organização de um coordenador (o professor, por exemplo).

Dedicar alguns momentos para escutar os alunos pode parecer “perda” de tempo, pois, supostamente não está sendo dado o “conteúdo” que compõe o currículo. No entanto, considerando o diálogo numa perspectiva ética freireana (FREIRE, 2011), além de envolver diversos valores como a confiança, carinho e respeito, permite que os alunos percebam que já são possuidores de muitos conhecimentos e que podem adquirir muitos outros, assim como “ensinar” o que já sabem; fortalecendo a construção de uma autoestima positiva.

Miranda (2008) ainda completa que através dos espaços de expressividade comunicacional e interativa entre os envolvidos na sala de aula se permite que cada um consiga se expressar, identificando a sua importância. “Como se mirasse em espelhos multifacetados e dissesse: - Olha, eu existo! Olha o que eu sei fazer!” (MIRANDA, 2008: p. 125).

Não foi nesta atividade a única vez que me apropriei da roda de conversa. Pelo contrário, em todas as atividades que desenvolvi durante meus estágios busquei iniciar com uma roda de conversa. É nessa roda inicial em que apresento aos alunos a proposta do dia. Abordamos as concepções prévias dos alunos sobre o (s) tema (s) que será foco da atividade e discutimos os procedimentos a serem realizados. Com estas ações, muitas vezes, acabei modificando o planejamento com base nas colocações e sugestões dos próprios alunos; um momento enriquecedor e de aprendizado pleno para mim.

Embora a roda inicial seja tateada por um maior período de tempo, eu não me limito a ela. Em todas as atividades retomo a roda, agora de caráter final e conclusivo. Minha proposta com esta roda é a de verificar os aprendizados, as mudanças nas concepções prévias que divergem das “cientificamente aceitas” e os objetivos atingidos (ou não). Também busco nesta roda estabelecer uma avaliação crítica sobre a atividade, permitindo que os alunos se expressem e coloquem suas críticas e sugestões, fazendo levantamento dos pontos positivos e negativos.

Em todas as situações tentei romper com as relações de poder hierarquicamente estabelecidas, permitindo a manifestação de todos, num clima de informalidade. Coloco-me na posição de coordenadora dos diálogos, apenas para ter certa organização e permitir que sejam feitas reflexões a partir das falas e questionamentos. Além disso, procuro estabelecer contato visual com todos os

envolvidos, pois acredito que assim se tem uma confiabilidade nas falas, um respeito mútuo e, posso dizer, uma cumplicidade por todas as partes.

Finalizada as colocações dos alunos sobre os desafios do arco-íris e outros assuntos que acabaram surgindo na conversa, fui aos poucos retomando o tema da atividade, buscando responder o que era solicitado na “carta de desafios” de uma maneira que parecesse um bate-papo.

Para tentar esclarecer alguns aspectos, apresentei aos alunos o disco de Newton que construí usando um ventilador portátil (Figura 2).

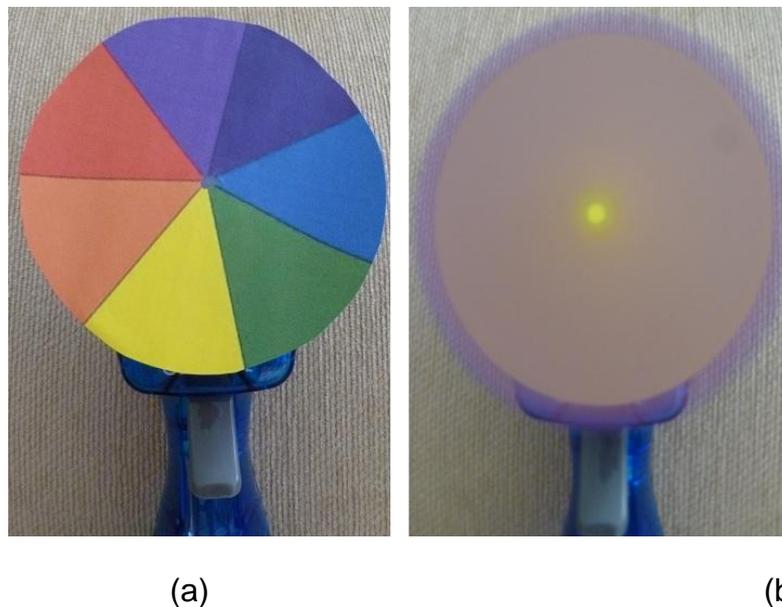


Figura 2: Disco de Newton parado (a) e em movimento (b) apresentado para as crianças

Este disco consiste de um pedaço de papel dividido em 7 partes, sendo cada parte pintada com uma das cores do arco-íris (Figura 2a). Quando o disco está parado, facilmente se identifica as cores que o compõe, porém, o mesmo não é observado quando o disco está em movimento rápido (Figura 2b). Em movimento, o disco de Newton apresenta coloração branca, confirmando que a cor branca é consequência da mistura das sete cores do arco-íris.

9ª Atividade: Festival do arco-íris (Turmas unidas)

Nesta atividade a proposta envolveu a realização do Festival do Arco-íris.

Com três semanas de antecedência, realizei uma roda de conversas com as crianças para saber o que eles compreendiam ser um “festival”. Colocações feitas, reflexões realizadas, passei as instruções aos alunos: eles deveriam realizar alguma atividade artística, preferencialmente usando o tema arco-íris, em grupos mistos com alunos das duas salas.

Segundo Arroio e colaboradores (2006), a linguagem artística consegue ir além do que captamos, chegando simultaneamente por muito mais caminhos do que conscientemente percebemos, fazendo com que encontremos dentro de nós uma repercussão em imagens básicas, centrais, simbólicas, arquetípicas, com as quais nos identificamos, ou que se relacionam conosco de alguma forma. Portanto, o aprendizado a partir desta linguagem tende a ser mais significativa.

As professoras foram “alertadas” para não dar opiniões, deixando os alunos desenvolverem a criatividade, senso crítico e, sobretudo, autonomia. Poderiam auxiliar disponibilizando materiais conforme as ideias dos grupos, mas sem intervir nas decisões.

Em função de compromissos profissionais, eu não pude estar na escola nas semanas que foram destinadas aos ensaios das apresentações do Festival. Segundo as professoras, elas combinaram dias e horários para que os alunos dos grupos se encontrassem, dialogassem sobre a proposta e ensaiassem. As professoras “especialistas” de Arte e Educação Física também contribuíram com este momento, disponibilizando aulas para estes encontros e apoiando nos diálogos dos grupos.

De longe por um lado, eu estava perto por outro. Recebia ligações e mensagens das professoras sobre o andamento dos preparativos, assim como mensagens nas redes sociais (*Facebook*) de alunos e pais de alunos relatando a ansiedade que todo processo causava.

Em meu último dia oficial de estágio ocorreu o tão esperado festival. A quadra esportiva estava preparada com sistema de som, microfone e amplificador. Máquinas fotográficas apostos. Os alunos diziam-se nervosos. Eu e as professoras também estávamos, embora não demonstrássemos. Claro que as razões dos nervosismos eram outras: queríamos que as apresentações fossem marcantes e significativas para os alunos, que tivessem um autoconhecimento de seus potenciais e não uma possível decepção por não alcançarem aquilo que eles mesmos esperavam.

Os alunos do quarto ano seriam a única plateia. Mas, a animação das crianças era tanta que a coordenadora pedagógica e as equipes da cozinha e da limpeza também quiseram participar da festividade. Os rapazes da obra nas proximidades da escola também participavam nas alturas...

Os grupos se apresentaram. Alegria total. Orgulho de terem conseguido “vencer” mais um desafio. De terem mostrado uns aos outros e especialmente para si próprios que eram capazes.

O encontro com a arte proporciona uma visão mais questionadora que pode auxiliar o jovem com suas escolhas e decisões. Então, a função da arte é criar e aperfeiçoar as formas que constituem a linguagem simbólica, com a intenção de transmitir à sensibilidade humana uma espécie de conhecimento que não pode ser transmitido por quaisquer outros meios (MENDONÇA e LEITE, 2010: p. 55).

As crianças se organizaram em 4 grupos. Todos os grupos se propuseram a dançar músicas variadas que condissessem com os gostos de seus integrantes. As

escolhas envolveram músicas de novelas infanto-juvenis, “O Bom” (de Roberto Carlos) e de Hip Hop.

Após as apresentações, todos foram para a quadra para dançarem juntos uma das músicas. Mas uma música foi pouco para colocar aquela energia para fora e não pudemos desligar o som. E uma música chamou outra, e um aluno chamou uma professora, e outro chamou a cozinheira e de repente estávamos todos na quadra: dançando, fazendo trenzinho, rindo, se descobrindo.

E naquele espaço não houve momento para as frequentes discussões, desrespeitos, preconceitos que estes alunos demonstram. Pelo contrário: o respeito, a parceria e o reconhecimento estavam mais presentes do que nunca.

Foi difícil colocar um fim na animação, mas precisávamos avaliar a proposta, por mais que o resultado do desafio já desse indício do que pensar sobre ela. E lá fomos nós nos organizarmos na que seria a última roda de conversa com a “Tia Louca”.

10ª Atividade: Reflexões sobre a proposta (Turmas unidas)

Em nossa roda de conversa, deixei que os alunos falassem sobre o Festival, o que acharam de todo processo.

Ainda dominados pela emoção, as crianças falaram o quanto gostaram de poder criar as danças, o quanto estavam felizes por poder curtir com os colegas aquele momento e o “como foi legal” ver a coordenadora, pessoal da cozinha e da limpeza da escola brincando juntos. Esta relação fortaleceu o sentimento de pertencimento das crianças em relação à escola.

Quanto as dificuldades, os alunos colocaram os problemas que tiveram em decidir o que e como fariam. Alegaram que no começo ninguém se ouvia, e todos

queriam impor sua opinião. Com os dias passando, o nervosismo em não ter nada definido foi o que os fez refletir a necessidade de se escutarem, e juntos definirem as etapas.

Possivelmente, este problema levantado pelos alunos seja consequência das poucas vezes em que foi dado a eles autonomia para realizar uma atividade, cabendo exclusivamente a eles observar, refletir e agir. Palha (2006), além de correlacionar autonomia com conceitos de independência, autodeterminação e autoridade, coloca que nem sempre ela é “bem vista”:

A aceitação de responsabilidade por parte do aluno e delegação da mesma por parte do professor não é tarefa fácil e o seu sucesso está em grande parte dependente das convicções culturais e sociais da escola, da classe e dos alunos e professor. (PALHA, 2006: p.3).

Alguns alunos colocaram que houve um “troca troca” de grupos. Alguns começaram em um grupo, mas acabaram mudando no percurso; fosse por desentendimento com algum colega, fosse porque viram no outro algo que os interessou mais.

Finalizadas as colocações, foi a minha vez de falar. Como diz o ditado popular, “tudo que é bom, dura pouco”. E a “Tia Louca” precisava sair de cena. A notícia de que aquela era nossa última aula soou como uma tragédia, e do riso foi-se às lágrimas. Todos, sem exceção, deixaram que elas escorressem. Crianças com dificuldade de mostrar seus sentimentos, de mostrar seu lado sensível, estavam naquele momento com os olhos vermelhos, abraçadas umas às outras.

Eu tremia. Algo incontrolável dominava meu corpo. Mal conseguia pensar, dominada por um sentimento de dever cumprido, bem cumprido. Acho na verdade era algo maior, eu tive a certeza de que deixei minha marca naquelas crianças e levei comigo as mais de 60 marcas...

III. 4. 2. Resultado Geral do Projeto

O projeto de estágio em si pode ser refletido segundo vários pontos de vistas: o das professoras, o das crianças e o meu. Com base nas informações que coletei de nossas conversas, dos depoimentos de cada um, dos textos produzidos pelas crianças e das construções narrativas que constituíram o meu portfólio, realizei algumas reflexões apresentadas a seguir.

Cabe ressaltar que o projeto foi um dos momentos do estágio. Outras reflexões sobre o estágio como um todo já foram apresentadas em capítulos anteriores neste trabalho, assim como comporão os capítulos que ainda estão por vir.

III. 4. 2. 1.Aspectos citados pelas professoras

As professoras constataram que as atividades ativas, tais como foram propostas, são muito ricas e trazem aprendizagens significativas para alunos e docentes.

De forma geral, as pedagogias ativas podem ser descritas como aquelas que “defendem uma educação voltada na criança, na vida e na atividade, concebendo o aluno como elemento ativo no processo de aprendizagem” (ZANATTA, 2012: p. 109).

Em outras palavras, as atividades ativas são aquelas que colocam os alunos em situações de experiência, de forma que o conhecimento vá ocorrendo no ato de refletir e agir.

Nessa perspectiva, Lemos (2005) complementa:

(...) o ensino ideal é aquele que, desenvolvido em função de um planejamento que considerou a realidade (cognitiva, afetiva, social) do aluno ou grupo de alunos, proporciona situações que lhe(s) possibilite(m) aprender significativamente determinados conhecimentos. (LEMOS, 2005: p. 41).

Com relação as atividades realizadas, as professoras afirmaram que, apesar dos aspectos positivos, elas não devem ocorrer com frequência por três motivos:

1. São mais trabalhosas para preparar, planejar e realizar;
2. Perderiam o encanto, caindo na rotina e não atingindo mais os objetivos;
3. Impediriam o cumprimento do cronograma e do “currículo escolar”.

Com relação ao primeiro tópico levantado pelas professoras, atividades em que o aluno está no centro do processo de aprendizagem, estimulando-o a sair da passividade e sendo ativo, requerem um olhar diferente para as relações. E sim, isso dá mais trabalho. Além disso, não podemos deixar de comentar que a disponibilidade de materiais para usos pedagógicos nas escolas é escassa e o grande número de alunos por turma dificulta ainda mais a realização de atividades que requeiram outras formas de relação.

Curiosamente, durante meu período na escola, em aulas que não faziam parte a realização do meu projeto de estágio propriamente dito, presenciei e participei de atividades com metodologias ativas propostas por parte de ambas professoras; no entanto, nenhuma delas reconheceu que são “usuárias” destas metodologias em suas ações docentes.

Embora Certeau (1996) afirme que as professoras são produtoras e recriadoras de práticas, projetos e políticas na medida em que se reafirmam como sujeitos de conhecimento, se autoidentificar como além de meras implementadoras de propostas verticais parece não ser simples (MORAIS E ARAÚJO, 2014).

Alves e Garcia (2001) afirmam que realmente não é fácil olharmos para nós mesmos e que a melhor forma de fazer isso é nos vendo pelos olhos dos outros. É como se nós pudessemos ser revelados, de alguma forma, a partir da imagem que o outro tem sobre nós. Ou ainda, como diria Bakhtin (2003), podemos ter uma

completude de nós mesmos, uma vez que a visão que o outro tem sobre nós (excedente de visão) apenas é contemplada por ele que, na interação do diálogo, nos permite ter este conhecimento também.

Desta forma, as trocas de experiências, compartilhamento de inquietações e reflexões entre as professoras, pode ser uma forma outra de “vê em seu cotidiano e no das colegas o caráter de acontecimento do vivido, percebendo na experiência construída na escola um intenso valor, produzido em uma vida em devir” (PRADO, MORAIS e SILVA; 2011: p. 61).

A colocação quanto à possibilidade da rotina levar ao desinteresse por parte dos alunos me fez refletir sobre outro aspecto. Será que aulas ditas tradicionais, em que os alunos são “meros recebedores de informação”, se forem prioritárias, rotineiras, também não passarão a ser cansativas e sem sentido para os alunos, impedindo de serem atingidos os objetivos previamente esperados?

Forster e colaboradores (2011) relatam que:

Ampliar o repertório de propostas e atividades pedagógicas realmente implica ter tempo para investigação, elaboração e reflexão e não pode ser interpretado no plano do ativismo. Contudo, considerando a carga horária de trabalho em sala de aula, esse aspecto do trabalho docente, ou seja, o planejamento, tem sua realização inviabilizada nesse espaço. (FORSTER *et al.*, 2011: p. 510).

Com relação à terceira colocação é nítida a preocupação das professoras em “trabalhar o conteúdo” pela qual serão cobradas e, mais do que isso, devem trabalhar segundo a forma que vão ser cobrada. Tal situação pode ser associado às avaliações em larga escala (também chamadas de avaliações externas) que têm sido foco das políticas públicas dos diversos sistemas educacionais brasileiros.

Embora devesse ter como objetivo auxiliar nas ações e nas mudanças em busca de melhor qualidade do serviço educacional prestado, estas avaliações estão

sendo usadas para ranquear escolas, alunos e professores; promovendo a meritocracia (Freitas *et al.* 2009).

Esteban e Sampaio (2012) complementam ainda que, através destas avaliações, os órgãos públicos buscando “controlar os resultados obtidos”, determinam não só o que estudar, mas também como estudar. Tal controle afeta diretamente na autonomia profissional dos professores.

Ao forçar que os professores elaborem práticas pedagógicas que se aproximem mais dos moldes das avaliações externas, gera-se um conflito de identidade profissional. “As avaliações externas se tornam um mecanismo de controle do trabalho docente e acabam por desqualificar o mesmo, já que os professores modificam sua identidade” (SANTOS e FÉLIX, 2014: p. 282).

III. 4. 2. 2 Olhar dos alunos

Segundo as professoras, frequentemente os alunos perguntavam a elas quando eu iria, ou melhor, quando a “Tia Louca” apareceria para fazer suas loucuras científicas.

Aproveitando este entusiasmo dos alunos, fatos, aprendizados e resultados das atividades que eu realizava com os alunos também acabavam sendo usados para trabalharem alguns conceitos e conteúdos por elas planejados para os demais dias da semana.

As mensagens recebidas nas redes sociais (*Facebook*), assim como as cartas ou depoimentos dos alunos me indicavam que a proposta estava atingindo os objetivos esperados.

Em geral, para quase todas as etapas do projeto, as professoras solicitavam produções de texto para os alunos, a partir das quais também podíamos acompanhar o andamento da proposta.

A solicitação, a pedido dos alunos, para que eu fosse homenageada na formatura deles, consolidou todas as minhas expectativas positivas diante do projeto. Inclusive, no dia da formatura, vários pais vieram falar comigo e agradeceram pelo trabalho, disseram palavras amáveis e de incentivo.

III. 4. 2. 3 A minha Teoria Pedagógica Pessoal

Apesar de já ser professora em outros contextos e trazer comigo um conjunto de peculiaridades, especificidades e singularidades que me constitui, tenho ciência que minha identidade não é estática, pelo contrário. Estando em ação, na interação com mais diferentes sujeitos, o meu Eu foi sofrendo mudanças e se (re)constituindo. Como afirma Nóvoa (1998), a identidade do professor pode ser pensada não como um dado adquirido, uma propriedade, um produto, mas como um processo.

A afirmação seguinte não prima pela originalidade, mas merece ser repetida: O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação. É por isso que, em vez de identidade, prefiro falar de processo identitário, um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. (NÓVOA, 1998: p. 28).

Ou seja, a identidade profissional não se conclui, e a medida em que as experiências e saberes dos outros são compartilhados, e que vamos refletindo sobre a nossa própria prática docente, vamos (re)significando para nós mesmos o ser professor (PIMENTA, 1997).

Neste contexto, acredito que a possibilidade de estar à frente de um projeto no momento de estágio me permitiu rever meus princípios como professora, e (re)começar a construir minha identidade pedagógica de uma maneira ampla e, simultaneamente, como futura pedagoga em um contexto mais direcionado.

A realização do estágio nas duas salas de aulas garantiu a mim uma vivência dobrada, pois passei a ter contato com dois universos de sujeitos diferentes, com suas semelhanças, mas, sobretudo, com suas singularidades. Da mesma forma, foi uma vantagem poder ter a visão de mais de uma supervisora, o que aumentou minhas possibilidades de reflexão sobre o universo docente.

As interações vividas no estágio supervisionado contribuíram para minha formação, uma vez que me possibilitou fazer uma (re)leitura da atividade do docente, da minha constituição docente:

Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro. Os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência (com o tu). (BAKHTIN, 2003: p.341).

E, me colocando no papel de quem, ao propor ensinar aprende ao mesmo tempo que ao propor aprender ensina (FREIRE, 2011), constatei, num processo de reflexão da realização do projeto, quatro tópicos que foram fundamentais para o desenvolvimento do mesmo e a partir dos quais acredito que foi possível atingir os objetivos propostos: 1. Afetividade e a escuta alteritária; 2. Enfatizar a aprendizagem frente ao ensino; 3. Uso de atividades artístico manuais; 4. Interação entre os professores:

A afetividade e a escuta alteritária na ação docente (LEITE e TASSONI, 2002; PONZIO, 2012) foram motivadoras para que os alunos se interessassem pelas atividades, tornando minha ida na escola um momento de espera e ansiedade por parte da maioria das crianças.

Ser afetuoso não quer dizer que devemos sempre estar de acordo, aceitar e aprovar qualquer tipo de comportamento. A afetividade manifestava-se por meio de comportamentos posturais e por meio de comportamentos verbais que auxiliam no

desenvolvimento das atividades pedagógicas propostas a favor da aprendizagem dos estudantes (LEITE e TASSONI, 2002).

Creio que seja natural que o professor vá conhecendo seus alunos aos poucos, conforme os relacionamentos vão se aprofundando. A aprendizagem efetiva dependerá de diferentes fatores, como a realidade do aluno e do que lhe é significativo, reforçando, portanto, que o ideal é que este conhecer ocorra o quanto antes.

(...) acreditamos que conhecer o aluno nas primeiras semanas do ano letivo é fundamental não só para a adaptação da criança no contexto escolar, como também para que o professor saiba com quem está trabalhando e mais ainda, como irá trabalhar, delineando práticas e intervenções consistentes que venham de encontro às necessidades individuais de cada um. Outro ponto que merece destaque é o de que conhecer o aluno aproxima e transforma relações práticas e cotidianas em relações afetivas. (ESCARABOTO *et al*, 2008: p. 4)

Todas as relações que envolvem o aluno afetarão diretamente no processo educativo e, portanto, devem ser foco de atenção dos professores. Quando os próprios alunos contam, relatam suas vivências e experiências elas costumam ser enriquecidas pelos sentimentos destes, o que favorece para uma “descoberta” mais profunda do professor sobre o aluno.

Foi assim, por exemplo, que soube que os pais da Re⁷, assim como ela, são analfabetos e desconhecem que ela não sabe ler e escrever; já que o fato dela estar na escola deveria implicar necessariamente que ela tivesse tais habilidades. Da mesma forma, soube pelo Er⁸, o aluno rejeitado na sala e que usava da agressividade para se comunicar com os colegas, que ele mora com a mãe e o

⁷ Re é uma das crianças que ainda não tinha sido alfabetizada quando cheguei na escola para fazer o estágio e pouca relação tinha com os colegas da sala de aula.

⁸ Er é a criança que mais esteve na diretoria durante meu período de estágio. Eram raras as aulas em que a professora não solicitava que ele se retirasse em função do seu comportamento agressivo em sala. Nenhum aluno buscava interagir com ele e até afastavam as carteiras para se manterem mais distantes.

padrasto, mas é cuidado pela avó, que bate nele frequentemente, inclusive com o cabo da televisão que o deixou com os ombros roxos e doloridos.

Se preciso, acredito que o professor deva buscar ajuda da escola para descobrir certas histórias que permeiam o aluno. A triste história da Dri⁹ foi revelada pela equipe gestora da outra escola em que estudava antes, da morte da mãe por overdose. Tal fato, acompanhado da madrasta que não aceita a vinda da menina, nos ajudam a compreender possíveis razões para os olhos tristes e a dificuldade de sorrir que Dri tinha.

Assim como no professor vai despertando a consciência de que o aluno é muito mais do que um sujeito a ser avaliado por uma prova de desempenho, o aluno também descobre mais sobre o professor.

Esta afinidade que estabeleci com os alunos se consolidou, especialmente, com as rodas de conversa realizadas antes de cada atividade e muitas vezes no final dela. E, neste contexto, identifiquei as rodas de conversas como ferramentas para podermos conhecer mais os alunos que, muitas vezes, se sentem à vontade para falar de si, expor seus sentimentos e momentos vividos. Além deste aspecto “social”, identifiquei na roda de conversa uma possibilidade de estímulo à criticidade e à reflexão dos alunos, desenvolvendo a oralidade e a livre expressão.

Se por um lado é essencial conhecer cada aluno na sua individualidade para permitir auxiliá-lo na construção do conhecimento e no seu processo de autoconhecimento, também é fundamental conhecer o grupo constituído pelo conjunto destes alunos. As relações estabelecidas durante os momentos de roda me permitiam ter uma ideia geral deste grupo de alunos, ou melhor, dos grupos de alunos que constituíam cada uma das turmas (5^o A e 5^o B).

⁹ Dri é uma criança que entrou na escola após as férias de julho e parecia sempre estar triste, pouco encarava a professora ou a mim, e sua voz quase não se escutava.

A roda de conversa me encantou tanto que foi tema de um artigo (“Roda de conversa e seus encantos”) que apresentei no XI Encontro de Estudantes de Graduação dos Cursos de Formação de Professores da UNICAMP, em 2013 (TERRA e PRADO, 2013).

Segundo as professoras, o ato da escuta sensível não era um hábito e nem consistia em uma “ferramenta pedagógica”. Porém, ao constatarem os efeitos que esta ação pode promover, ambas despertaram interesse em enxergar mais seus alunos, disponibilizando tempos maiores para observá-los e interagir com eles de maneira a buscar o rompimento da hierarquia previamente estabelecida nas relações professor-aluno.

Outro tópico que identifiquei como essencial para o trabalho desenvolvido foi *ênfatisar a aprendizagem frente ao ensino* que, segundo Vieira (1999), requer metodologias ativas (que mobilizem a atividade dos alunos), envolventes (que estimulem o interesse dos alunos) e significantes (que levem a aprendizagem efetiva); fazendo com que saia do comodismo e da zona de conforto todos aqueles que estão inseridos no contexto escolar.

Em outras palavras, nas etapas que compunham o projeto de estágio, os alunos eram desafiados a realizarem determinada “tarefa”, estimulando a serem protagonistas e não meros ouvintes da construção do conhecimento. Tais atividades estimulavam os alunos que participavam ativamente e se encantavam com o que poderiam descobrir e aprender.

O *uso de atividades artístico manuais* foi outro tópico relevante que identifiquei que fez diferença no projeto proposto, pois os alunos se mostraram

interessados neste tipo de atividade, pouco explorada em sala de aula; limitada às aulas de Arte. Propostas assim, segundo as supervisoras, vão ficando cada vez mais raro com o passar dos anos e desenvolvimento dos alunos: o que muito se tem na Educação Infantil, quase não aparece mais no final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Ao verificar o quanto as atividades artísticas manuais trouxeram de benefícios aos alunos na realização das etapas do projeto, me questionei o porquê o sensível não pode ser trabalhado nas diversas disciplinas. Os alunos desenvolveram a criatividade, a autonomia e a livre expressão, e tais atividades tiveram novamente um caráter significativo; confirmada nos relatos dos alunos nas rodas de conversa e narrativas escritas por eles.

Da mesma forma que as atividades artísticas manuais praticamente não estão mais presente nas aulas do ensino fundamental observa-se que o uso de outros espaços da escola, que não a sala de aula, vai ficando restrito às aulas de Educação Física.

Ter realizado algumas das etapas do projeto de estágio no pátio ou na quadra poliesportiva agregou valores a prática, pois, como afirma Castellar (2010), o uso de espaços não formais como os que foram usados, relacionados com momentos de recreação e atividades mais lúdicas e corporais, tende a aguçar a curiosidade e aumentar o envolvimento do aluno na proposta.

O quarto tópico que identifiquei como essencial para o trabalho docente envolve a *interação entre os professores* na busca de agregar conhecimentos e experiências, promovendo reflexões e o desenvolvimento de propostas educativas

mais efetivas. Escutar o outro nos permite, de certa forma, escutar a nós mesmos.

Contreras (1994 apud ROSA, 2000: p. 47.) aponta que:

... professores nem sempre podem realizar mudanças que percebem como necessárias, se atuam solitariamente, dentro da estrutura institucional em que está inserido seu trabalho. (CONTRERAS, 1994: p. 8).

A profissão docente costuma ser apresentada como uma profissão solitária, na qual o professor enfrenta sozinho os desafios cotidianos do ser docente. O compartilhamento de experiências e saberes entre professores amplia os horizontes, retirando-nos da situação “ilhada” na qual podemos nos encontrar; passando a ser sujeitos ativos no processo de construção de saberes.

Com o movimento promovido pelo estágio, as professoras responsáveis pelos quintos anos se aproximaram ainda mais, aumentando suas parcerias em outras atividades e encontrando, uma na outra, suporte para discussão sobre suas dúvidas, anseios e ideias em relação à sala de aula e à escola como um todo.

Dubar (2005) afirma que um indivíduo nunca se constrói sozinho, mas que ele é fruto dos julgamentos dos outros assim como das suas próprias orientações e autodefinições. Desta forma, para nos construirmos de forma sólida é preciso estarmos com o outro, e nos fazermos ser vistos pelo outro; pois este, na sua posição diferenciada, nos informa sobre o que não somos capazes de ver, ampliando nossa visão (BAKHTIN, 2003).

CAPÍTULO IV: Além da Formação Inicial

-Sabe prô, eu não entendo como o sol se apaga para ficar noite e de que forma ele se acende de novo para voltar a ser dia. Como o fogo chega lá? (TERRA, 2013: p. 19).

Considerada na literatura como os cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério e, de forma mais ampla e genérica, como qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional, a expressão “educação continuada” não apresenta uma definição precisa (GATTI, 2008).

Em geral, a formação continuada é citada como sendo aquela que envolve a articulação entre as instituições formadoras (universidades) e os espaços escolares. Araújo (2011) critica esta ideia hegemônica de que a universidade é o local em que se aprende e a escola o lugar onde se faz; sendo os sujeitos que estão na escola apenas implementadores das propostas verticais.

Nesta perspectiva, Cunha e Prado (2010: p. 104) defendem a formação centrada na escola, caracterizando-a como “aquela que acontece no contexto de trabalho, privilegiando a colaboração, a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses dos professores que participam da construção e da gestão do plano de formação e são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento”.

Diferindo dos demais tipos de formação, a formação centrada na escola tem como ponto de partida as experiências dos professores e, como percurso, situações diversas que possibilitam o aprendizado do pensar e agir sobre outra perspectiva, fazendo da experiência um saber utilizável (CANÁRIO, 2000).

Sadalla e Sá-Chaves (2008) complementam que para ser pesquisador da sua ação, o professor precisa refletir sobre sua prática e (re)significar suas teorias; estando aberto a modificar-se. O processo de compreender seu próprio pensamento não é fácil segundo as autoras e, portanto, o professor pode (e deve) ser auxiliado por outro profissional.

Neste contexto, refletindo sobre o vivido, acredito que as relações estabelecidas no estágio possibilitam proporcionar a formação continuada dos professores em exercício. Por um lado, esta formação ocorre por meio das reflexões sobre a própria prática, estabelecendo uma reconstrução permanente da identidade pessoal. Por outro lado, pode ocorrer através da vivência de novas experiências e a possibilidade de enxergar a escola (em todo seu contexto) segundo novos olhares.

Se no início do estágio havia qualquer receio das supervisoras por estarem sendo observadas, conforme os dias foram passando e as conversas aconteciam, as relações de respeito mútuo se estabeleceram. Ficou evidente que eu as observava o tempo todo, mas eu não tinha qualquer intenção de julgamento e críticas. Pelo contrário, as conversas que surgiam entre nós a partir das observações feitas, culminavam em momentos de reflexões por todas juntas e individualmente.

(...) é exatamente esta capacidade que marca o movimento de significação, a partir de uma esfera de múltiplas relações estabelecidas, que nos permite considerar o próprio processo de elaboração e reelaboração de saberes e conhecimentos como um processo contínuo, partilhado e imprescindível do outro com os quais nos relacionamos, os quais nos significam. É também, um processo singular, pois ao mesmo tempo em que este se dá num movimento coletivo de relações entre diversos sujeitos, ele se realiza de determinada maneira para cada indivíduo, levando em conta suas experiências e sua identidade, permitindo que estas também sejam reconstruídas e re-significadas. (LOPRETTI, 2007: p. 56).

Desta forma, as experiências de cada uma e suas respectivas vivências, assim como as crenças, concepções e conhecimentos são acrescentados à reflexão

individual (ROMANATTO, 2000). O compartilhamento de experiências mediadas pela análise crítica e contextualizada delas foi permitindo as supervisoras reelaborarem as suas próprias identidades.

Os resultados promissores das reflexões que surgiram ao longo do processo de estágio, chamaram a atenção da coordenação e direção da escola que possibilitaram as professoras supervisoras do estágio apresentá-los aos demais integrantes do corpo docente em reuniões de trabalho coletivo.

Paralelamente, a boa relação desenvolvida neste processo múltiplo de formação, assim como os elos de amizades que se fortaleceram, possibilitou novas parcerias, que se estenderam além do estágio supervisionado e serão apresentadas nos itens a seguir.

IV. 1. O Projeto “Novas Formas de Enxergar o Ângulo”

Os 4 tópicos listados que me ajudaram a compor minha Teoria Pedagógica Pessoal apresentados no item III. 4. 2. 3 foram temas de reflexões com as professoras supervisoras que, posteriormente, levaram para um diálogo mais amplo em reuniões de trabalho coletivo envolvendo outros professores e equipe gestora da escola.

Os diálogos estimularam o corpo docente a pensar e elaborar, conjuntamente, outros projetos a serem realizados na escola. Assim surgiu o projeto “Novas Formas de Enxergar o Ângulo” que foi desenvolvido e elaborado pelas professoras dos quintos anos, incluindo as supervisoras do estágio e as professoras de Arte e Educação Física. Os resultados do projeto foram apresentados no I Seminário “Docência e Gestão: Saberes do Cotidiano Escolar” promovido pela Diretoria de Ensino Região de Campinas Oeste em dezembro de 2013.

E da mesma forma que descrito por Barcellos e Villani (2006) sobre outra vivência de estágio positiva, as professoras participaram como sujeitos de uma formação continuada em ação, na própria escola. Foram capazes de refletir, propor e avaliar alternativas de trabalho coletivo, se permitindo a outras possibilidades até então não cogitadas.

IV. 2. Congresso de Formação de Professor

Diante dos resultados provenientes do estágio, o professor Guilherme sugeriu que eu escrevesse sobre a vivência e participasse do II Congresso Nacional de Formação de Professores, organizado pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, em abril de 2014 (UNESP, 2015).

Acreditando que esta oportunidade seria gratificante também para as professoras, propus a elas uma nova parceria e juntas escrevêssemos o artigo para enviar ao Congresso.

Em um primeiro momento, ambas ficaram receosas, se colocando no papel de quem não tinha nada a falar e de quem não sabe escrever nos moldes de um artigo acadêmico. As duas professoras fizeram Pedagogia em faculdades particulares e se viam com formação inferior à minha, que estava ocorrendo em uma faculdade pública de maior reconhecimento.

Dialogando com elas sobre o quanto aprendi com nossa relação, o quanto elas tinham de conhecimento e que foram importantes na minha formação, o receio se transformou em desafio e assim escrevemos o artigo.

Ao passar para o papel parte do aprendizado que o estágio me possibilitou, fiquei instigada em ampliar o estudo desta prática e, a partir deste artigo, fui compondo este meu Trabalho de Conclusão de Curso.

A aprovação do trabalho, o reconhecimento daqueles que assistiram à apresentação no evento e a oficialização do desafio vencido através do certificado, entusiasmou as professoras a começarem a escrever mais sobre suas práticas pedagógicas. Este novo olhar que as professoras se permitiram ter de si mesma se assemelha ao descrito por Corradi (2005) em sua Dissertação de Mestrado sobre sua relação com estagiários:

(...). Se ao recepcionar esses estagiários estava contribuindo para a formação inicial deles, a reciprocidade aconteceu, pois eles, com seus questionamentos, suas sugestões e entusiasmo, demonstraram à professora experiente que sou que tenho ainda algo, ou muito a aprender. Como escrito por Clarice Lispector ao contemplar "*Paysage aux oiseaux jaunes*", é preciso um passo de ousadia, é necessário desprender as mãos das barras que trazem certa segurança. Ser professor é estar em constante renovação, em constante crescimento. É estar aberto para os desafios que dia-a-dia se colocam em nossa profissão. Não há uma forma acabada ser professor. (Corradi, 2005: p. 83).

E assim ambas as professoras que me supervisionaram se mostraram interessadas em receber novos estagiários, se colocando abertas para que eu as indicasse para novos estudantes com os quais elas poderiam continuar neste ciclo de renovação citado por Corradi.

IV. 3. Inserção no Grupo de Terça

Entusiasmada com o resultado do artigo no Congresso, a professora Beatriz quis ir além. Buscou uma pós-graduação em Educação Especial - Deficiência Intelectual na UNESP em 2014 com previsão de conclusão em 2016.

Também quis conhecer o Grupo de Terça do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC), da FE – UNICAMP, do qual eu fazia parte e sempre me referia em nossos encontros de estágio.

Frequentando quinzenalmente o Grupo, Beatriz foi (re)significando o seu ser professora, passando, inclusive, a ter um aumento da segurança quanto a sua

capacidade de escrever sobre sua prática docente e sobre a importância de compartilhá-la. E assim, integrou com uma de suas narrativas (PATT, 2014) o “Pipocas Pedagógicas II: narrativas outras da escola” (CAMPOS e PRADO, 2014).

IV. 4. Parcerias Pedagógicas

Estágio finalizado, relacionamentos mais consolidados. Mesmo não tendo mais o vínculo estabelecimento por um “contrato de estágio”, meu relacionamento com as supervisoras de estágio permaneceu. Com a professora Beatriz, relações mais próximas, talvez por disponibilidade de tempo e interesse, talvez por questões de afinidade.

Diante de tantas dificuldades que encontramos no contexto escolar, em especial da solidão para trocarmos experiências e reflexões, Beatriz e eu nos vimos como um suporte mútuo. Através de mensagens, *e-mails* e telefonemas, vamos dialogando sobre nossas práticas e ações no contexto escolar, além de outros aspectos que nos intriga ou que nos faz celebrar de estarmos na escola.

Foi a partir de nossa relação de parceria que Beatriz me pediu ajuda para estimular seus alunos do 4º ano a ler e a escrever. Beatriz estava tendo dificuldade em fazer com que os alunos tivessem prazer em escrever texto mais elaborados e, através de nossas conversas, criamos um plano de ação: eu passaria a trocar cartas com as crianças e, assim, elas me responderiam. E nas idas e vindas dos diálogos, esperaríamos que as crianças olhassem para a escrita com outras perspectivas.

E assim inicio uma Pipoca Pedagógica, ou seja, um texto que me permite “dizer de situações do cotidiano escolar que narramos a outros colegas de profissão com o intuito de contar quais saberes e conhecimentos são necessários para dar uma boa aula e fazer todos os estudantes aprenderem” (PRADO, 2015: p. 14). Prado (2013) coloca ainda que os textos narrativos de si, dos profissionais da

educação, podem auxiliar no exercício da metarreflexão e de tomada de consciência, tornando-se ferramentas auxiliares para os educadores no processo de reflexão sobre as suas próprias práticas realizadas ou por realizar.

Pipocando: Julia ou Juliana?

Já na primeira carta que enviei a eles, descrevi quem eu era, me colocando com uma cientista, professora de Química, e que estava ansiosa em conhecê-los.

Assim, em construção coletiva juntamente com a professora, as crianças responderam minha carta, contando um pouco sobre elas, a turma, a escola, etc.

Nas cartas posteriores, sempre contava algo mais de mim. Em uma delas, disse que tinha interesse de ler o livro *Tchau* (BOJUNGA, 2003) mas que não conseguia encontrá-lo para comprar. Como eu sabia que na escola tinha este livro, propus a eles lerem e me contarem, aos poucos, do que se tratava. Desafio aceito, a cada dia da semana a professora fazia a leitura de alguns capítulos do livro, e juntos reescreviam a história na carta que me mandavam.

É claro que este “desafio” havia sido previamente combinado com a professora, mas as crianças não precisariam saber.

Depois de várias trocas de cartas e pedidos para me conhecer, resolvi aparecer na escola. No entanto, minha “aparição” não seria de uma forma simples.

Dias antes da minha ida, as crianças foram avisadas pela professora que uma aluna nova passaria a frequentar a turma deles. Beatriz pediu cooperação para as crianças, pois a nova aluna tinha deficiência intelectual e, por isso, era bem mais velha do que eles.

Combinado com a equipe gestora e outros membros da escola, coloquei uma peruca, uniforme da escola, mochila nas costas e passei a ser a Julia.

Olhos de estranhamento, os alunos não acreditavam como uma pessoa tão grande ainda estava no 4º ano. Uns se convenceram com os “meus doze” anos. Outros disseram para a professora que tinham medo de apanhar da “grandona”. Umhas crianças mais solícitas ajudaram a “Julia” a fazer as continhas de matemática, porque ela é “lerdinha”... Alguns avisaram que a professora não deixava usar caneta e a “Julia” tinha, portanto, que usar lápis.

Depois de quase uma hora na sala, os olhares já não se direcionavam para mim, ou melhor, para a “Julia”, exceto por aqueles que queriam ajudá-la, fosse ensinando como organizar o caderno, fosse emprestando a cola, tesoura, etc.

Curiosamente, neste intervalo, as crianças contaram para a “Julia” que trocavam cartas com uma professora de ciências chamada Juliana e que ela era tão maluca que todos a chamavam de “Tia Louca”. A “Julia” disse que queria muito conhecer a Juliana e as crianças, animadas, falaram que ela prometeu ir visitá-los um dia e, então, todos a conheceriam pessoalmente.

A “pedido” da professora, “Julia” foi até a sala dos professores buscar um livro. Na volta, aluna especial “Julia” ficou para trás e a “Tia Louca”, sem peruca ou uniforme, entrou na sala. Espanto total: uns sem palavras, outros perguntando quem eu era de verdade, alguns afirmando que tinham certeza que a “Julia” não era criança. Não foi difícil ligarem os fatos e perceberem que a “Julia” e a Juliana eram a mesma pessoa.

Risadas para todo o lado, começamos a aula de ciências! “Não acredito que fomos enganados”!

CAPÍTULO VI: Considerações Finais

- Para ver a cor, Prô, a gente tem que ter olhos, ter “uns negocinhos” nos olhos que permitam a gente identificar as cores, também tem que ter a luz e a coisa colorida tem que refletir a luz que corresponde a cor que a gente vê – explicou Ca. (TERRA, 2013: p. 16).

A formação do ser professor é um processo contínuo e interminável. Este fato me coloca em aporia diante deste capítulo que é denominado “Considerações Finais”. Como pode ser final algo que pode mudar? Como pode ser final algo que não tem fim?

Assim, optei por listar neste capítulo, os aprendizados mais relevantes que tirei da minha vivência de estágio e das outras relações relatadas neste trabalho.

Apreendi, por exemplo, que os alunos não são “apenas alunos”. São detentores de tantos saberes que, muitas vezes, não possuímos e que, portanto, eles podem nos ensinar, se estivermos dispostos a aprender com eles. Eles são, portanto, os maiores parceiros de um professor.

Embora sejam os maiores, não são os únicos. O professor deve estar disposto a escutar e dialogar com os demais integrantes da escola, em especial com os outros professores. A bagagem fica mais leve: as trocas só enriquecem o profissional. E aprendi que, nestas trocas, o estagiário pode trazer um novo olhar.

Pude compreender que o afeto é uma forma de respeito. Uma forma de respeito a nós mesmos e ao próximo. O aluno te respeita porque aprende a gostar de você como pessoa, e não apenas como aquele profissional que está na frente da sala. E o professor aprende a respeitar o aluno, que é muito mais do que aquele sentado nas carteiras da escola. O aluno que tem histórias, que tem uma vida, com suas peculiaridades, crenças, valores e, sobretudo, sonhos.

Apreendi que os alunos querem falar, mas precisam de quem queira escutá-los. E então percebi que escutar os alunos é essencial para que o processo de ensino e aprendizagem seja efetivo. Saber o que eles pensam ou suas concepções prévias nos permite guiar por caminhos que antes nem estavam traçados. Saber o que querem aprender, torna o processo mais “gostoso” e menos pedregoso.

Também compreendi que os alunos têm grande vontade de aprender, mas querem se sentir participantes deste processo. Os alunos, na maioria das vezes, não se identificam como parte do todo. E possivelmente não o são.

Apreendi que as atividades artísticas não devem ser limitadas à Educação Infantil ou às aulas de Arte. Formas diferentes de expressão constituem os vários eus que formam o nosso Eu e, então, não podemos deixar pedaços dos alunos perdidos pelo caminho só porque estão ficando mais velhos.

E, sobre o estágio, compreendi que SIM, ele pode ser significativo e ser importante para o futuro profissional. Mas, para que isso ocorra, há necessidade do orientador pensar o estágio além da observação, propondo ações que estabeleçam reflexões que levem à elaboração da Teoria Pedagógica do estagiário. Simultaneamente, estas ações podem também contribuir para a (re)elaboração da Teoria Pedagógica dos professores supervisores. E assim, da formação inicial, o estágio pode ter o papel duplo de contribuir na formação continuada.

CAPÍTULO VII: Referências Bibliográficas

Ma disse que não sabia o que acontecia, mas que quando a avó dela embalava a banana no jornal, ela ficava amarela mais rápido. Perguntei então o que acontece se a banana verde for colocada na geladeira e Ma logo respondeu que ia demorar muito para ela ficar “boa de comer”.

Então, Ca disse que o calor ajuda a banana a ficar madura, enquanto o frio não. Eu disse que ele estava de parabéns e que é isso mesmo que acontece. Há algumas mudanças na banana que ocorrem devido ao calor e ao contato com o ar, que chamamos de reação. Na verdade, expliquei aos alunos, a gente guarda as coisas na geladeira para diminuir a velocidade destas mudanças e, assim, evitar que os alimentos estraguem mais rápido.

Vi, então completou: Por isso, prô, a gente guarda o leite na geladeira, né? Quando ele fica fora, fica com gosto ruim, de estragado.

(TERRA, 2013: p. 21).

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2010.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano duas experiências. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 2, p. 1-37, 2001.

AMADEU, Anna Letícia. A concepção, organização e desenvolvimento de projetos de ensino envolvendo conteúdos, habilidades e estratégias na prática de estágio supervisionado: contribuições à construção da práxis docente. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2010.

ARAÚJO, Mairce da Silva. Pensando práticas e saberes na formação continuada de professores/as. In: FONTOURA, Helena Amaral; SILVA, Marco (orgs.). **Práticas pedagógicas, linguagem e mídias: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, p. 193-205, 2011

ARROIO, Agnaldo; HONÓRIO, Káthia M.; WEBER, Karen C.; HOMEM-DE-MELLO, Paula; GAMBARDELLA, Maria Teresa do Prado; DA SILVA, Albérico B. F. O Show da Química: Motivando o Interesse Científico. **Química Nova**, v. 29, n. 1, p. 173-178, 2006.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra, 4ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARCELOS, Nora Ney Santos; VILLANI, Alberto. Troca entre universidade e escola na formação docente: uma experiência de formação inicial e continuada. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 73-97, 2006.

BENJAMIN, Walter. O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet, 2ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOJUNGA, Lygia. **Tchau**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2003.

BRASIL. ANVISA. **Resolução CNPPA nº 44/77**. Disponível em <http://www.anvisa.gov.br/anvisa/legis/resol/44_77.htm>. Acesso em 10/07/2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação (licenciatura) em Pedagogia**. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.

BRASIL. **Lei Nº 11.788 de 25/09/2008**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>.

Acesso em 05/04/2015.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasil: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMPOS, Cristina Maria; PRADO, Guilherme do Val Toledo (orgs.). **Pipocas Pedagógicas II: narrativas outras da escola**. São Carlos: Pedro & João, p. 7-10, 2014.

CANÁRIO, Rui. Educação de adultos: um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 2000. Apud CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo Prado. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 28, p. 101-111, 2010.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Mudanças na prática docente: a aprendizagem em espaços não formais. In: LANCHE, Nubia Moreno e BELTRÁN, Mario Fernando Hurtado (orgs.). **Itinerários geográficos en la escuela: lecturas desde la virtualidade**, p. 227-254, 2010. Disponível em:

<http://www.geopaideia.com/publicaciones/Itinerarios_geograficos.pdf>. Acesso em 25/08/2015.

CEIA, Carlos. **A construção do porta-fólio da prática pedagógica: um modelo dinâmico de supervisão e avaliação pedagógicas**. 1998. Disponível em: <www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/E_porta_folio>. Acesso em 16/08/2015.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996. *apud* MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; ARAÚJO, Mairce da

Silva. Formação Continuada Centrada na Escola: Intercambiando experiências.

Revista Teias, v. 15, n. 37, p. 29-40, 2014.

CONSTANT, Patrícia Beltrão Lessa; STRINGHETA, Paulo Cesar; SANDI, Delcio.

Corantes Alimentícios. **Boletim do Centro de Pesquisa de Processamento de Alimentos**, v. 20, n. 2, p. 203-220, 2002.

CONTRERAS, José Domingo. La investigación em la acción. **Cuadernos de**

Pedagogia, v. 224, p. 7-19, 1994. Apud ROSA, Maria Inês de Freitas Petrucci dos

Santos. A pesquisa educativa no contexto da formação continuada de professores de ciências. **Tese de Doutorado**. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2000.

CORRADI, Dulcelena Peralis. Estágio supervisionado: cultura (s) e processos de identificação permeando um currículo de formação de professores de química.

Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2005.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo

Prado. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 28, p. 101-111, 2010.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ESCARABOTO, Kellen M.; BATISTA, Larissa L.; BUENO, Maria; COLITO, Cristiane;

DINIZ, Stefany; FERREIRA, Deyse C.; LUCAS, Josiane Costa; MARTINS, Andréia;

SOBRINHO, Maria Aparecida; PEREIRA, Kátia I.; PILLA, Luciane Mabel;

ROMANHA, Renata O.; WOSIAC, Kelly Cristina. Eu sou o seu professor e você quem é? Sobre a importância de conhecer antes de ensinar. **Revista Eletrônica de**

Educação, Ano I, n. 02, 2008.

ESTEBAN, Maria Teresa; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Diferença, alteridade e aprendizagem: desafios infantis ao saber docente**, 2012. XVI. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2355b.pdf>. Acesso em 15/08/2015.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO. **Para uma política de estágios da faculdade de educação**. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, novembro de 2008. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/normas.html>>. Acesso em 05/04/2015.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos; VEIT, Carina Maria; ANTICH, Andréia Veridiana; REIS, Marelise de Fátima Griebeler. A formação continuada de professores no espaço escolar: impactos na prática docente. **Revista Diálogo Educacional**, v. 11, n. 33, p. 497-514, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 8ª ed. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes. O trabalho como princípio articulador da teoria / prática: uma análise da prática de ensino e estágios supervisionados na habilitação do magistério do curso de pedagogia da FE / UNICAMP. **Tese de Doutorado**. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 1993.

FREITAS, Helena Costa Lopes. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas: Papyrus, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos; SORDI, Maria Regina Lemes; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes. **Avaliação Educacional: caminhando na contramão**. 2ª. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

GALLO, Silvio. **Conhecimento, transversalidade e currículo**. Disponível em: <www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/07.doc>. Acesso em 05/08/2015.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GAUCHE, Ricardo; DA SILVA, Roberto Ribeiro; BAPTISTA, Joice de Aguiar; DOS SANTOS, Wildson Luiz Pereira; MÓL, Gerson de Souza; MACHADO, Patrícia Fernandes Lootens. Formação de Professores de Química: Concepções e Proposições. **Química Nova na Escola**, n. 27, p. 26-29, 2008.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. A aposta que deu certo. In: CAMPOS, Cristina Maria; PRADO, Guilherme do Val Toledo (orgs.). **Pipocas Pedagógicas II: narrativas outras da escola**. São Carlos: Pedro & João, p. 7-10, 2014.

GHIDOTTI, Vaniza. A autonomia do objeto do trabalho. In: FERREIRA, Gláucia de Melo (org.). **Palavra de professor (a): tateios e reflexões na prática da Pedagogia Freinet**. Campinas: Mercado das Letras, p. 101-111, 2003.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Professoras e estagiárias – sujeitos de uma complexa relação e “velada” relação de ensinar e aprender. **Pro-posições**, v. 12, n. 2-3, p. 35-36, 2001.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto, SOUZA NETO, Samuel de. Prática de ensino e estágio na formação de professores. In: Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (org.). **Por uma política nacional de formação de professores: trabalho apresentado no XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de**

Educadores / I Congresso Nacional de Formação de Professores. 2011. p. 1422-1432. E-book disponível em: <<http://unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>>.

Acesso em 05/08/2015.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: condições de ensino e a mediação do professor. In: SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; AZZI, Roberta Gurgel (orgs.). **Psicologia e Formação Docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LEMOS, Evelyse dos Santos. (Re)situando a teoria de aprendizagem significativa na prática docente, na formação de professores e nas investigações educativas em ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 5, n. 3, p. 38-51, 2005.

LOPRETTI, Tamara Abrão Pina. A produção de saberes e conhecimentos no cotidiano escolar: imagens de limites e possibilidades da ação educativa. **Dissertação de Mestrado**. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2008.

LOURENÇO, Daniele Marques. O estágio na graduação em Pedagogia: representações nas narrativas discentes. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2010.

MELLO, Paula; GAMBARDELLA, Maria Teresa do Prado; DA SILVA, Albérico B. F. O Show da Química: Motivando o Interesse Científico. **Química Nova**, v. 29, n. 1, p. 173-178, 2006.

MENDONÇA, Lêda Glicério; LEITE, Sidnei Quezada Meireles. Artes Cênicas no Ensino de Boas Práticas de Fabricação: uma Prática Pedagógica no Curso Superior

de Química. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 9, n. 1, p. 53-66, 2010.

MIRANDA, Simão de. A Construção da auto-estima na sala de aula: comunicação e metacomunicação nas interações professor - aluno. **Tese de Doutorado**. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2008.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; ARAÚJO, Mairce da Silva. Formação Continuada Centrada na Escola: Intercambiando experiências. **Revista Teias**, v. 15, n. 37, p. 29-40, 2014.

NÓVOA, Antonio. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel Volpato; RIBEIRO, Ricardo; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (orgs.). **Formação de Professores**. São Paulo: Editora da UNESP, p. 19-39, 1998.

OLIVEIRA, Rachel Machado Coelho. A relação de reciprocidade entre a estagiária e os sujeitos na escola: um processo de construção de conhecimento. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2006.

PALHA, Sónia. Educar para a Autonomia. XVI Encontro Nacional de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2006. Disponível em <http://www.nwo.nl/binaries/content/assets/nwo/documents/ew/eindverslag-sonia-palha-portugees-educar-para-a-autonomia-xveim.pdf>. Acesso em 03/09/2015.

PATT, Beatriz Cristina Machado de Souza. Todos somos especiais. In: CAMPOS, Cristina Maria; PRADO, Guilherme do Val Toledo (orgs.). **Pipocas Pedagógicas II: narrativas outras da escola**. São Carlos: Pedro & João, p. 24-25, 2014

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 109-125, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. A didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, Marli Eliza D. A.; OLIVEIRA, Maria Rita Neto S. (orgs.). **Alternativas no ensino de Didática**. Campinas: Papyrus, p. 37-70, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PONZIO, Augusto. **Dialogando sobre diálogo na perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João, 2012.

PORTELLA, Paula Bagattini. Memorial de formação: estágio e trabalho coletivo. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2008.

POUGY, Eliana. **Para olhar e olhar de novo**. São Paulo: Moderna, 2005.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. **Ensaio entre imagens e conceitos da educação matemática para currículos, práticas e formação docente dos e nos anos iniciais do ensino fundamental**, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt19_trabencomenda_do_guilhermep Prado.pdf>. Acesso em 05/08/2015.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Prefácio: o que podemos nós com as pipocas? In: ANTONIO, Cristiane da Silva; TERRA, Juliana; MORAES, Jéssica Caputti; GUIMARÃES, Mariana. **Pipoquinhas: papo de criança**. São Carlos: Pedro & João, p. 13-16, 2015.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Viver, narrar, experienciar: pipocas pedagógicas como “outros sentidos” do trabalho docente. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo e

CAMPOS, Cristina Maria (orgs.). **Pipocas Pedagógicas: narrativas outras da escola**. São Carlos: Pedro & João, p. 7-18, 2013.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de Formação - quando as memórias narram a história da formação... In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (orgs.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. Campinas: Átomo & Alínea, 2007.

PRADO, Guilherme Val Toledo; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; ARAÚJO, Mairce da Silva. Processos de (auto) formação docente no cotidiano da escola: horizontes de possibilidades. **Revista Profissão Docente**, v.11, n. 24, p. 53-67, 2011.

PRADO, Marcelo Alexandre; GODOY, Helena Teixeira. Corantes Artificiais em Alimentos. **Alimentos e Nutrição**, v.14, n.2, p. 237-250, 2003.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REIS, Marciene Aparecida Santos. A prática do estágio para os professores em formação: sentidos dessa experiência. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2009.

ROMANATTO, Mauro Carlos. Educação continuada do ensino de matemática. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas: Papyrus, p. 145-160, 2000.

SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho. **Os portfólios reflexivos (também) trazem gente por dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos**. Porto: Porto Editora, 2005.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; SÁ-CHAVES, Idália. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. **Revista Educação Temática Digital**, v. 9, n. 2, p. 189-203, 2008.

SANTOS, Marina da Glória Perrucho; FÉLIX, Idemburgo Pereira Frazão. A avaliação externa e a identidade docente. In: XVIII CLNF, **Cadernos CNFL**, v. 7, p. 276-290, 2014. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/07/020.pdf>. Acesso em 15/08/2015.

SANTOS, Sílvia Alves. Formação de professores nos cursos de pedagogia no Brasil: as repercussões das políticas educacionais pós 1990. **Dissertação de Mestrado**. Centro de Comunicação, educação e artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR, 2008.

SBU (**Sistema de Biblioteca da UNICAMP**) disponível em: <<http://acervus.unicamp.br/>>. Acesso em 04/04/2015.

SIARQ (**Sistema de Arquivo da UNICAMP**) disponível em: <http://www.siarq.unicamp.br/siarq/index.php?option=com_content&view=article&id=170&Itemid=53>. Acesso em 05/04/2015.

SILVA, Bruna R. B.; CERRI, Yara L. N. S. Experimentação no ensino de ciências/biologia em séries iniciais da escolaridade básica. In: **XII ENDIPE**. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/174463/mod_resource/content/1/trab_experimentacao_seriesiniciais.pdf>. Acesso em 02/08/2015.

SILVA, Cibelle Celestino; MARTINS Roberto de Andrade. A “Nova Teoria sobre Luz e Cores” de Isaac Newton: uma tradução comentada. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 18, n. 4, p. 312-327, 1996.

SILVA, Flávia Leila da. Aprendendo a trabalhar coletivamente: um olhar sobre a formação no estágio. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2007.

SOARES, Giselle; SCALFI, Grazielle. Televisão: programas e séries sobre ciência vão muito além da diversão. **Ciência e Cultura** [online], v.67, n.2, p. 62-63, 2015.

SOARES, Paulo Toledo. **O mundo das cores**. São Paulo: Moderna, 1991.

SOLIGO, Ângela Fátima; MALAVASI, Maria Márcia Sigríst; GRANDIN, Luciane; ALMEIDA, Luana Costa (orgs.). **Projeto Político Pedagógico Curso de Pedagogia 2008 – Catálogo 2010**, UNICAMP - Campinas, 2007.

SUGIMOTO, Luiz. A Faculdade de Educação e seu papel na Universidade. **Jornal da UNICAMP**, Campinas, n. 279, p.11, 2006.

TERRA, Juliana. **Ciências e Bolha de Sabão**. Material de Apoio de Atividade Experimental do V Simpósio de Profissionais do Ensino de Química, 2005.

TERRA, Juliana. **Portfólio Reflexivo**, 2013.

TERRA, Juliana; ANTUNES, Alexandre Martinez; BUENO, Maria Izabel Maretti Silveira; PRADO, Marcelo Alexandre. Um método verde, rápido e simples para determinar o valor energético de farinhas e cereais matinais. **Química Nova**, v.33, n.5, p. 1098-1103, 2010.

TERRA, Juliana; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Roda de conversa e seus encantos. In: ZAN, Dirce Djanira Pacheco *et. al* (orgs.). **Formação de Professores: Caderno de Resumos dos Trabalhos Apresentados no XI Encontro de Estudantes de Graduação dos Cursos de Formação de Professores da UNICAMP**, p. 40, 2013. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56512>>. Acesso em 25/08/2015.

TRAGTENBERG, Marcelo. As belezas do arco-íris e seus segredos. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, v. 3, n. 1, p. 26-35, 1989.

TV ESCOLA. **De onde vem? De onde vem o arco-íris**. Direção: Kiko Mistrorigo. Brasil, 03'57", 2002. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/video/de-onde-vem-de-onde-vem-o-arco-iris>. Acesso em 13/07/2015.

UNESP. **II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. Disponível em <<http://unesp.br/portal#!/prograd/xi-cepfe---i-cnfp/>>. Acesso em 30/08/2015.

UNICAMP. Diretoria Acadêmica. **Catálogos dos Cursos de Graduação 2011**. Disponível em:
<<http://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2011/index.html>>.

Acesso em 05/08/2015.

VIEIRA, Ricardo. **Histórias de Vida e Identidades: Professores e Interculturalidades**. Porto: Afrontamento, 1999.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2004.

WARSCHAWER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimentos**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

ZACURA, Sofia Farias. O estágio como espaço de formação docente e de colaboração com o cotidiano escolar **Trabalho de Conclusão de Curso**. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2012.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas. **Revista de Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 1, p. 105-112, 2012.

APÊNDICE: Planejamento geral das atividades do projeto “O mundo em cores: dos alimentos à bolha de sabão”

Como tem sido em todas as aulas, os alunos estavam agitados para a “aula da tia Louca”. Já no corredor, um dos alunos me perguntou:

“-Professora, é hoje que nós vai explodir a escola?”

Nem deu tempo de mudar minha cara de espanto, os alunos que estavam por perto deram continuação à conversa:

“-Isso mesmo prô, vamos explodir a escola!”; “-Vamos fazer tudo ir para o ar, BUM!”; “Nossa, vai ser da hora acabar com tudo”.

A cada fala, complemento, risada e olhares de cumplicidade eu ia ficando mais assustada. Interpretei as falas dos alunos como uma

“reclamação política” e não poderia fingir que era uma simples brincadeira de crianças. Em roda, antes de começar a atividade

planejada, falei que faríamos uma brincadeira em que teríamos que falar a verdade. Joguei a seguinte frase para a turma: “eu quero

explodir a escola porque...”

Na sequência da roda, cada um foi completando a frase e as razões

foram várias: a escola não me deixa brincar; a escola me tira da minha casa; na escola não tem papel higiênico nem sabonete no

banheiro, na escola não podemos fazer nada; na escola só brigam

com a gente, ninguém nos ouve...

(TERRA, 2013: p. 15).

1ª atividade: Sentido da visão

Objetivo: Refletir sobre a importância da Visão

Turmas: Separadas

Tempo estimado: 2 aulas

Desenvolvimento geral: Roda de conversa

Comparação de imagens coloridas e preto e branco

Brincadeira “cabra-cega”

Material Necessário: Imagens em preto e branco e colorido

Venda para os olhos



2ª atividade: Falando sobre corantes de alimentos industriais

Objetivo: Reconhecer os corantes artificiais e suas funções

Turmas: Separadas

Tempo estimado: 3 aulas

Desenvolvimento geral: Roda de conversa

Dinâmica de identificação de sabor através da cor do alimento

Material Necessário: Confeitos coloridos (balas, goma de mascar, chocolate)

Água filtrada colorida com corante líquido de alimento nas cores (vermelha, laranja, amarela e verde)

Suco de limão colorido com corante líquido de alimento roxo

Copos descartáveis de 50 mL (um por aluno)

3ª atividade: Conhecendo a ANVISA

Objetivo: Conhecer a Anvisa e sua função

Turmas: Separadas

Tempo estimado: 1 aula

Desenvolvimento geral: Roda de conversa

Comparação de embalagens de diversos produtos alimentícios

Material Necessário: Embalagem de diferentes produtos alimentícios

4ª atividade: Fiscais da ANVISA

Objetivo: Estimular o senso crítico e o trabalho em equipe

Turmas: Separadas

Tempo estimado: 4 aulas

Desenvolvimento geral: Avaliação de pastilhas de chocolate segundo as “instruções da ANVISA”

Elaboração do relatório

Material Necessário: “Kit da ANVISA”: pacote de pastilhas de chocolate coloridas, luvas descartáveis e toucas usadas por profissionais que trabalham em cozinhas.

Lápis de cor, canetinha, cola colorida, glitter, lantejola, etc

Cartolinas

Instruções da Anvisa



**gência Nacional de
Vigilância Sanitária**

CAROS ALUNOS:
NÓS DA AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA ESTAMOS CONTANDO COM A AJUDA DE VOCÊS PARA VERIFICAR SE A QUALIDADE DAS PASTILHAS DE CHOCOLATE QUE VOCÊS ESTÃO RECEBENDO ESTÁ DE ACORDO.

VOCÊS DEVEM VERIFICAR O QUE É PEDIDO E, DEPOIS DE CONCLUÍDO, FAZER 1 GRÁFICO CRIATIVO QUE REPRESENTA A QUANTIDADE DE CADA UMA DAS PASTILHAS NA EMBALAGEM QUE VOCÊS RECEBERAM.

LEMBREM-SE QUE, COMO FISCAL DE ALIMENTOS, VOCÊS PRECISAM TOMAR CUIDADOS RELACIONADOS À HIGIENE: USAR LUVAS, USAR TOUCA E **NÃO COMER** DURANTE A ANÁLISE.

A SEGUIR ESTÃO LISTADAS AS INFORMAÇÕES QUE PRECISAMOS.

PRONTOS PARA O DESAFIO DE FISCAL?

1. A EMBALAGEM ESTÁ EM BOM ESTADO?
2. NA EMBALAGEM APARECE A DATA DE FABRICAÇÃO?
3. QUANDO O PRODUTO VENCE?
4. O LOTE ESTÁ APRESENTADO NA EMBALAGEM?
5. É POSSÍVEL LER NA EMBALAGEM QUAIS SÃO OS INGREDIENTES USADOS PARA PREPARAR AS PASTILHAS?
6. PARA QUE SERVEM OS CORANTES QUE APARECEM NOS INGREDIENTES?
7. QUAIS OS NOMES DOS CORANTES QUE FORAM USADOS NAS PASTILHAS?
8. QUANTAS CORES DE PASTILHAS EXISTEM?
9. QUAIS CORANTES DEVEM TER SIDO USADOS PARA CADA COR DE PASTILHA?
10. QUANTAS PASTILHAS EXISTEM DE CADA COR?
11. QUANTAS PASTILHAS NÃO ESTÃO COM A APARÊNCIA ADEQUADA (QUEBRADA, SEM COR, MANCHADA)?
12. MONTEM UMA TABELA QUE TRAGA INFORMAÇÕES DE QUANTAS PASTILHAS TÊM DE CADA COR E QUANTAS NÃO ESTÃO COM A APARÊNCIA ADEQUADA. HÁ VÁRIOS MEIOS DE FAZER ESTA TABELA, DECIDA COM SEU GRUPO A MELHOR MANEIRA DE FAZÊ-LA.
13. VOCÊS APROVARIAM ESTE PRODUTO PARA SER VENDIDO? POR QUÊ?

5ª atividade: Apresentando os resultados do Fiscal

Objetivo: Estimular a oralidade como forma de expressão

Turmas: Separadas

Tempo estimado: 1 aulas

Desenvolvimento geral: Apresentação pelos alunos das tabelas elaboradas

Material Necessário: -

6ª atividade: Descobrindo o que é o arco-íris

Objetivo: Conhecer algumas informações sobre o arco-íris

Turmas: Separadas

Tempo estimado: 2 aulas

Desenvolvimento geral: Listar conhecimentos prévios sobre o arco-íris

Explicar alguns conceitos científicos sobre o fenômeno

Ver o vídeo: “De onde Vem? De onde vem o arco-íris?” (TV

ESCOLA, 2002)

Material Necessário: Cartolinas
Canetinhas
Computador
Projektor

7ª atividade: Desafios do arco-íris

Objetivo: Conhecer algumas informações sobre o arco-íris

Turmas: Unidas

Tempo estimado: 5 aulas

Desenvolvimento geral: Fazer arco-íris usando diferentes materiais conforme a carta dos desafios

Explicar alguns conceitos científicos sobre o fenômeno

Ver o vídeo: “De onde Vem? De onde vem o arco-íris?” (TV

ESCOLA, 2002)

Material Necessário: Caixa de Som
Microfone
Borrifadores com água
Compact disc
Canudinhos de refrigerante
Copos descartáveis
Detergente
Carta dos desafios

NOME: _____

OS DESAFIOS DO ARCO-ÍRIS

CAROS ALUNOS,

VOCÊS ESTÃO RECEBENDO UM KIT COM "VÁRIOS MATERIAIS". ESTES MATERIAIS SERÃO USADOS NAS PRÓXIMAS ATIVIDADES. VAMOS DESCOBRIR O QUE É PARA SER FEITO? NA MEDIDA EM QUE OS DESAFIOS FOREM SENDO REALIZADOS POR VOCÊS, RESPONDAM AS PERGUNTAS FEITAS.

1. PEGUEM O BORRIFADOR COM ÁGUA DENTRO. USANDO APENAS ELE É POSSÍVEL FAZER UM ARCO-ÍRIS? O QUE VOCÊS ACHAM? _____

2. BUSQUEM, EM GRUPO, O LUGAR E A MANEIRA EM QUE SEJA POSSÍVEL FAZER UM ARCO-ÍRIS BEM NÍTIDO. O SOL ESTÁ ATRÁS OU NA FRENTE DE VOCÊS? _____

3. QUAIS AS CORES QUE VOCÊS CONSEGUEM VER NO ARCO-ÍRIS FORMADO? _____

4. CADA UM DE VOCÊS DEVE DESENHAR UM ARCO-ÍRIS COM LÁPIS DE COR OU CANETINHA, OBEDECENDO A SEQUÊNCIA DAS CORES CONFORME O ARCO-ÍRIS QUE VOCÊS FIZERAM.

5. AGORA, PEGUEM O CD DO KIT E SEGUREM-NO DE MANEIRA QUE A PARTE QUE TEM PAPEL FIQUE PARA BAIXO. JUNTOS, PROCUREM UM LUGAR EM QUE A LUZ DO SOL BATA EM CIMA DO CD. QUAIS CORES VOCÊS CONSEGUEM VER? _____

6. AS CORES QUE APARECEM SÃO AS MESMAS DO ARCO-ÍRIS NA ÁGUA? _____

7. VEJA O SEU DESENHO ANTERIOR. A SEQUÊNCIA DAS CORES DELE É A MESMA QUE SE OBSERVA NO CD? _____

8. AGORA, CADA UM DE VOCÊS PEGUE 1 COPO DE CAFÉ, 1 CANUDINHO E UM PEDAÇO DE PAPEL PRETO.



- COLOQUE A SOLUÇÃO DE DETERGENTE NO COPINHO
- MOLHE BEM A PONTA DO CANUDO NA SOLUÇÃO PREPARADA.
- ASSOPRE VAGAROSAMENTE ATRAVÉS DO CANUDO E OBTENHA UMA BOLHA SOBRE O SUPORTE DE PAPEL PRETO.
- RETIRE, COM CUIDADO, O CANUDO DA BOLHA.

QUAIS SÃO AS CORES QUE PODEM SER VISTAS NA SUA BOLHA? _____

9. TODAS AS CORES QUE FORAM VISTAS NO CD, APARECEM NA BOLHA? _____

8ª atividade: Reflexões sobre os desafios

Objetivo: Dialogar sobre os desafios e respostas das questões da “carta

Turmas: Unidas

Tempo estimado: 2 aulas

Desenvolvimento geral: Roda de conversa

Material Necessário: Microfone

Caixa de Som

Disco de Newton

9ª atividade: Festival do arco-íris

Objetivo: Desenvolver criatividade, senso crítico e iniciativa própria através de atividade artística

Turmas: Unidas

Tempo estimado: 5 aulas

Desenvolvimento geral: Apresentação das manifestações artísticas propostas pelos alunos

Material Necessário: Microfone

Caixa de Som

Músicas

10ª atividade: Reflexões sobre a proposta

Objetivo: Desenvolver criatividade, senso crítico e iniciativa própria através de atividade artística

Turmas: Unidas

Tempo estimado: 5 aulas

Desenvolvimento geral: Apresentação das manifestações artísticas propostas pelos alunos

Material Necessário: Microfone

Caixa de Som