



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DULCILENE PEREIRA DO COUTO GONÇALO

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS E A
AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA UMA AÇÃO PEDAGÓGICA
TRANSFORMADORA**

**BELÉM
2018**

DULCILENE PEREIRA DO COUTO GONÇALO

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS E A
AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA UMA AÇÃO PEDAGÓGICA
TRANSFORMADORA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia, sob a orientação da Professora Dr.^a Sônia Maria Maia Oliveira.

**BELÉM
2018**

DULCILENE PEREIRA DO COUTO GONÇALO

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS E A
AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA UMA AÇÃO PEDAGÓGICA
TRANSFORMADORA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia, sob a orientação da Professora Dr.^a Sônia Maria Maia Oliveira.

Avaliado em: / / 2018

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Sônia Maria Maia Oliveira
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Zenilda Botti Fernandes
Examinadora

Prof.^a Ms.^a Lenir Trevisan
Examinadora

À minha amada família, Leonardo meu marido e nossos rebentos, Miguel e Gustavo, que me estenderam todo apoio e paciência, para que, mesmo abdicando um pouco de minha companhia, pudessem me ver voar e realizar este sonho, a primeira escola da minha vida, são vocês.

AGRADECIMENTOS

Construímos nossa identidade enquanto tocamos e somos tocados pelo caminho da vida. Por vezes, mãos nos jogam pra cima e vemos tudo do alto das ondas, outras tantas vezes, somos jogados do alto das ondas nas pedras, e aprendemos que até “o caos” nos transforma. A máxima é: não somos quem somos sozinhos, somos o que somos, porque somos “nós” primeiro. E existem muitas mãos por trás de nosso sucesso.

Sou grata, portanto, a muitas mãos. Primeiramente ao dono das mãos mais poderosas, Deus! Essas mãos que me burilam incansavelmente, a sua essência em mim é o combustível para que eu sempre acredite que posso ir além, me reveste de perseverança para lutar por meus sonhos, o Senhor é a minha força!

Agradeço a mulher mais incrível dessa terra, minha mãe, por colocar-se em segundo plano durante esses 4 anos, os seus braços foram os meus braços, acolheu e amparou minha família enquanto eu tentava tocar as estrelas, a senhora é a coragem que me beija todas as manhãs.

E em todas essas manhãs, fui e sou imensamente grata ao meu companheiro de vida, em quem posso pousar e recobrar minhas energias, Leonardo, o seu amor é meu bálsamo, minhas conquistas sempre serão suas também. Bendito sejam nossos frutos, neles repousam toda minha inspiração, Miguel e Gustavo, tudo por eles!

Preciso ainda me curvar em gratidão aos amigos preciosos, que me presentearam de tantas formas, a começar por Priscilla que um dia me fez acreditar que poderia ocupar um espaço público de educação, me apresentou a UERJ, e desta para a UFPA, espaços que foram palco das memórias mais bonitas, do privilégio que vivi ao estudar a prática educativa. Gratidão a Yanne, minha dose semanal de realidade, você me fez voltar para o jogo tantas vezes amiga, me outorgou determinação, e foi a mão que me fez subir algumas vezes do poço, obrigada! Ainda reconheço aqui a força da acolhida de muitos amigos da UFPA, que me receberam em suas turmas, foram tão sensíveis, e aceitaram dividir comigo suas histórias, “Clube das Zanolhas”, “Os Minions”, turma 316 e muitos outros queridos, salve, salve a coletividade! Esta que fortalece nossa individualidade!

À minha orientadora, Professora Dr.^a Sônia Maia, pelo apoio incondicional e paciência durante meu processo criativo, obrigada pela crença em meus ideais filosóficos e pela disponibilidade constante. Agradeço ainda aos membros da banca de defesa do TCC, profa. Dr.^a Zenilda Botti e profa. Ms.^a Lenir Trevisan, pelas contribuições com este trabalho de conclusão, levarei todas as lições avante, vocês são fantásticas!

E por fim, não poderia deixar de mencionar os professores que assinaram seus nomes na minha identidade intelectual, que fique eternizado aqui minha gratidão, ao prof.º Dr. Salomão Hage, prof.º Dr. José Bitencourt, prof.ª Dr.ª Ney Cristina, prof.ª Dr.ª Karla Nazareth, prof.ª Dr.ª Iza Helena, prof.º Dr. José Maria, prof.º Dr. Orlando Souza, e de minha amada UERJ, prof.º Dr. Senna, prof.ª Dr.ª Vera Maria , prof.ª Dr.ª Paula Lopes. A todos esses cientistas da educação, que de mim exigiram nada menos que a excelência, e que me inspiraram a amar o conhecimento, grata sou, e levarei um pouco de cada um para essa jornada que aqui se inicia, neste universo que amo, a Educação.

Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais.

Dermeval Saviani.

RESUMO

A circulação do saber científico age na construção de uma cultura do conhecimento e a alimenta recorrentemente, de modo que a faz perpassar o espaço-tempo histórico onde foi vivida a experiência concreta, leva avante o que se olhou, ouviu e escreveu, leva a tantos pares e a instâncias que não podem ser medidas. Essa comunicação do vivido, e partilha do aprendido, é a inspiração que serviu de combustível para que este Relato de Experiência fosse produzido, e proposto como Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da UFPA, campus Belém. As situações postas como alvo no presente relato e levadas a análise reflexiva, foram extraídas das vivências observadas no estágio supervisionado no ensino fundamental, realizado em uma unidade escolar pública de ensino, a saber, Escola Casa da Criança Santa Inês. Esta escola foi palco das intervenções educativas que tinham o objetivo de colaborar com o desenvolvimento da aprendizagem matemática das crianças do 3º ano do ensino fundamental. Contudo, a finalidade deste Relato de Experiência ultrapassa a simples narrativa desta intervenção, tem a função de colocar em foco elementos que se destacaram à ação investigativa do observador e são aqui problematizados, no ensejo de suscitar discussões sobre o valor da relação dialógica entre a teoria e a prática no fazer pedagógico do professor, bem como as considerações sobre a Prática da Reflexão e sua força na formação da identidade docente, promovendo uma postura crítica deste profissional da educação que considere os sujeitos concretos do ato educativo, e assim adquiriria competências para uma ação pedagógica transformadora.

Palavras-chave: Prática da Reflexão. Relação teoria-prática-teoria. Identidade do professor. Sujeitos concretos. Prática transformadora.

ABSTRACT

The circulation of scientific knowledge acts in the construction of a culture of knowledge and feeds it recurrently, so that it makes it pass through the historical space-time where the concrete experience was lived, carries forward what was looked at, heard and written, leads to so many pairs and instances that can not be measured. This communication of the lived, and shared of the learned, is the inspiration that served as fuel for this Report of Experience to be produced, and proposed as Work of Completion of the Course of Pedagogy of the UFPA, campus Bethlehem. The situations targeted in the present report and taken to the reflective analysis, were extracted from the experiences observed in the supervised stage in elementary education, carried out in a public school unit, namely, Casa Inês Santa Inês School. This school was the stage of the educational interventions that had the objective of collaborating with the development of the mathematical learning of the children of the 3rd year of elementary school. However, the purpose of this Report of Experience goes beyond the simple narrative of this intervention, has the function of putting in focus elements that have stood out to the investigative action of the observer and are here problematized, in the occasion to raise discussions about the value of the dialogical relation between the theory and practice in the pedagogical practice of the teacher, as well as the considerations about the Practice of Reflection and its strength in the formation of the teaching identity, promoting a critical posture of this professional of education that considers the concrete subjects of the educational act, and thus acquired competences for a transforming pedagogical action.

Key words: Practice of Reflection. Relationship theory-practice-theory. Identity of the teacher. Concrete subjects. Transformative practice.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. OBJETIVOS DA VIVENCIA; UMA PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA.....	14
2.1 A Prática da Reflexão: uma relação dialógica entre a teoria e prática	15
2.1 O estágio: lugar de aprendizagem do professor.....	19
3. UM CAMINHO RUMO AO ALVO	26
3.1 Metodologia.....	26
3.2 Processo de Avaliação	28
4. O ESTÁGIO E A INTERVENÇÃO: UMA COLABORAÇÃO COM A REALIDADE OBSERVADA	33
4.1 Uma descrição do contexto.....	33
4.2 Uma descrição dos procedimentos didáticos.....	39
5. SÍNTESE DOS RESULTADOS DA INTERVENÇÃO	79
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
ANEXOS	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88

1. INTRODUÇÃO

Os relatos de experiências, advindos do cotidiano educativo, vêm ganhando um importante espaço dentro do certame acadêmico de Pedagogia. Tais registros e relatos – narrados por estudantes, professores e pesquisadores – sobre temáticas retiradas de suas vivências pedagógicas, se apresentam como objetos de diálogo entre os pares da mesma profissão, pedagogos em formação, e ainda estendem suas contribuições para docentes das diversas licenciaturas e para cientistas de outros campos de estudo que se debruçam sobre os fenômenos educativos.

Em consonância a esta concepção supracitada, este presente trabalho trata-se, portanto, de um Relato de Experiência, tendo na disciplina de estágio no ensino fundamental I e II, a provisão de vivências suficientes para a problematização do que se pretende, com respeito a aquisição pelo professor, através da prática da reflexão, de competências para uma ação transformadora no seu local de trabalho (Libâneo, 2004).

Primariamente, é oportuno conceber então, a pontual relevância dos registros escritos feitos por sujeitos, que a partir de seu olhar investigativo da realidade concreta, experienciada nos espaços formais de educação, carregam suas apreensões, as submetem à análise defronte de seus fundamentos teóricos, e produzem memória; narram os conhecimentos postos à prova por sua práxis pedagógica e através desses textos, nascidos dos contextos próprios da experiência, levam à frente de seu tempo, suas vozes. São pessoas concretas dentro de um tempo histórico específico, que com seus autênticos testemunhos eternizam suas reflexões acerca dos processos formativos dos quais participaram, em contato com sujeitos reais dentro dessa instituição histórica que é a escola (Trilla, 2008).

Essa consciência do poder do “escrever” sobre aquilo que primeiro se “olhou” e “ouviu”, de onde tiramos nossas percepções da realidade, é a certeza imperativa que me impeliu por este relato de experiência como trabalho de conclusão do curso de Pedagogia. Essa inclinação esta legitimada neste ato cognitivo, que registra o nosso discurso crítico, o qual se pretende comunicar a outros de nós, e é o que possibilita que cada vez mais tenhamos um capital cultural científico que dará melhor fundamento a nossa formação e construção de uma madura identidade profissional; mais bem preparada para a configuração atual da sociedade e da cultura das escolas. Sobre este movimento de partilha pelo escrever, afirma Oliveira:

Já as condições de textualização, i.e., de trazer os fatos observados (vistos e ouvidos) para o plano do discurso, não deixam de ser muito particulares e exercem, por sua vez, um papel definitivo tanto no processo de comunicação interpares (i.e., no seio da comunidade profissional), quanto no de conhecimento propriamente dito. Mesmo porque a uma relação dialética entre o comunicar e o conhecer, uma vez que ambos partilham de uma mesma condição: a que é dada pela linguagem. (OLIVEIRA, 1996, p. 8).

A linguagem é, portanto, fundamental para compartilhar os conhecimentos que adquirimos no campo de observação, isso porque o homem não pensa sozinho: **“mas o faz socialmente, no interior de uma “comunidade de comunicação” e “de argumentação” (Apel, 1985).**

E o que há de grandioso neste ato linguístico, de escrever o vivido, mora na possibilidade, ou até esperança, de que tais conhecimentos sirvam para que a educação alcance o objetivo de colaborar com o desenvolvimento humano, isso por poderem esses conhecimentos, tornarem-se instrumentos simbólicos, levando a cultura produzida histórica e coletivamente pela humanidade, a sujeitos em desenvolvimento Saviani(1991), e esta cultura proporciona uma relação não direta com fatos e fenômenos, ampliando substancialmente a viabilidade da relação com a realidade objetiva, daqueles sujeitos em processos formativos, que através do olhar de outrem, podem provar experiências ainda não vivenciadas pelos mesmos.

Nessa perspectiva, se faz digno comunicar, fazer conhecer o vivido, sendo primordial prover discursos que suscitem discussões sobre aspectos com relevância significativa para a interpretação dos fenômenos sociais dentro da escola, são motivos, reitero, consistentes que me impeliram a produzir este relato.

Se tratando ainda de um trabalho que de antemão, produziu um olhar profundo, em busca de minhas convicções profissionais, dos estereótipos que é preciso abandonar e novos ideais a serem perseguidos, uma reflexão sobre identidade. Logo, podemos perceber a reflexão por escrever, como um dos mais valiosos instrumentos para aprender sobre quem somos nós – pessoal e profissionalmente – e sobre nossa atuação como educadores.

Assim, caminha este trabalho, um texto reflexivo de crítica e autocrítica, um olhar para fora e para dentro constantes, onde nos preparamos para análise do trabalho realizado e do percurso corrido.

Abrir-se-á então a seguir o diálogo e a reflexão, guiados por este relato, dos objetivos e desdobramentos desta experiência, para que se possa deixar em claros argumentos uma

contribuição para aqueles que pretendem compreender, os fatores que podem contribuir com o fracasso escolar de crianças pobres da rede pública, relacionando a importância de uma boa formação teórica do educador em movimento com sua prática pedagógica, como prática social, consciente e planejada, para a devida elevação da qualidade do ensino na escolarização formal.

2. OBJETIVOS DA VIVÊNCIA: UMA PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA

As vivências no curso da disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I e II, desde o primeiro semestre, que foi um momento de profunda observação e análise diagnóstica do público no qual nos debruçamos a observar, até o segundo semestre, onde executaríamos o “Projeto de Intervenção”, fruto da primeira etapa do estágio, foi oportuna, pois tínhamos o objetivo de experimentar uma prática educativa que colaborasse com o desenvolvimento das crianças, dentro de algum aspecto débil captado, e estes foram muitos, mas a escolha se deu pela linguagem matemática.

Mas o que apreendemos e colaboramos foi muito além deste primário objetivo, havia naquela sala de aula outras necessidades que precisariam ser sanadas para que obstáculos se desfizessem que impediam a consolidação do saber por cada criança, questões sociais, afetivas e didáticas precisariam ser atendidas.

Este desafio se deu nos espaços escolares da Escola Regime de Convênio Casa da Criança Santa Inês, localizada na Avenida Almirante Barroso número 3224, bairro do Souza em Belém do Pará. A turma que nos foi garantida para esta segunda etapa – para a efetivação da intervenção – permaneceu sendo o 3º do Ensino Fundamental, turno manhã, uma turma com 22 alunos matriculados, mas agora com novas crianças, o que nos exigiu uma nova avaliação diagnóstica, o que garantiria nossa coerência no executar das ações.

A unidade escolar supracitada, chão desta prática de estágio, comemorou neste ano de 2018 no dia 30 de março, dia e mês de sua inauguração em 1967, seus 51 anos de existência. Uma jornada de meio século, iniciada com o ideal de receber crianças de mães que trabalhavam fora do lar, e não tinham com quem deixar seus filhos; um retrato real de famílias em grande vulnerabilidade social. Eram crianças que ali ficavam se alimentavam e subsistiam agarrando-se na escola como amparo social imediato.

Considero muito importante diante disso, registrar neste Relato de Experiência, a necessidade de darmos importância a realidade da comunidade atendida pela escola. A finalidade inicial de onde surge esta unidade escolar parece que se perdeu, os princípios nobres norteadores se esvaíram com o passar dos anos. Não os percebemos comprometidos realmente com o empoderamento daquelas crianças pelo saber de qualidade, e a dialogicidade e comunhão entre professores e alunos não simbolizavam esses ideais, esses que no passado eram pilares institucionais.

Os filhos das camadas médias e pobres precisam estar no centro do processo de organização da escola e da sala de aula, isso tem haver com justiça social do ponto de vista de seu direito a escolarização. Vejamos o que assevera a este respeito, Libâneo (2004):

Uma coisa é certa: as escolas estão aí, é nela que estão matriculados os filhos das camadas médias e pobres da população, e é questão de justiça que elas atendam, do melhor modo possível, aos direitos de todos a uma educação de boa qualidade, apta a preparar os alunos para a empregabilidade, participar da vida política e cultural, desenvolver capacidade reflexiva para atuar e transformar a realidade social. (LIBÂNEO, 2004, p. 21)

Essa crítica se sustenta na clara ausência de uma prática da reflexão por todos os envolvidos nas práticas educativas ali desempenhadas, confirmamos que a teoria precisa estar associada à realidade, assim como a prática precisa ser justificada por fundamentos teóricos bem alicerçados, como afirma FAZENDA (1994):

[...] a teoria veiculada, esvaziada da realidade e das práticas cotidianas de sala de aula, não explica a prática e, quando não, acaba contradizendo-a. O que ocorre é a ausência de fundamentos teóricos justificando uma determinada prática, da mesma forma em que uma postura crítica sobre a prática pedagógica só pode existir quando há uma relação dialógica entre ela e a teoria. (FAZENDA, 1994, p. 22)

Logo, estabelecer uma relação dialógica entre a prática e a teoria é crucial para o sucesso da prática educativa, o referencial teórico irá sempre auxiliar a leitura da prática, desvelando quais teorias pedagógicas estão a orientar a prática do professor. E através desta reflexão se poderá ver criticamente que sujeitos estão sendo formados e para que sociedade.

2.1 A Prática da Reflexão: uma relação dialógica entre a teoria e prática

É preciso suficiente atenção a nossas posturas, frente à Prática de Ensino, esta que pretendemos assumir em nossa profissão, e quando já em exercício dela, precisamos continuar à refletir sobre nossas ações, sempre prontos para mudar o curso, reafirmar métodos ou alterá-los. No estágio é possível para nós que ainda estamos no processo formativo experimentar a quebra do paradigma da dicotomia entre a teoria e a prática, e na verdade torná-las indissociáveis; espaço privilegiado onde se pode estabelecer o eixo que articula a integração teoria-prática.

Em especial nesta segunda etapa da disciplina, onde a ação educativa se empenharia na execução de um Projeto de Intervenção, pudemos ver a relação e vinculação necessárias, da Didática, da Prática de Ensino e os demais componentes de nosso curso de formação. Foram elementos que proporcionaram a compreensão do processo de ensino em suas dimensões histórico-social e política e ainda individual e coletiva, dentro de uma instituição escolar, um organismo vivo social, campo onde temos imensa responsabilidade. Como endossa Libâneo:

“Vê-se que a responsabilidade social da escola e dos professores é muito grande, pois cabe-lhes escolher qual concepção de vida e de sociedade deve ser trazida à consideração dos alunos e quais conteúdos e métodos lhes propiciam o domínio dos conhecimentos e a capacidade de raciocínio necessários à compreensão da realidade social e à atividade prática na profissão, na política, nos movimentos sociais” (LIBÂNEO, 1994,P.22)

O exercício de se tomar uma postura metodológica pautada na relação dialógica entre teoria e prática, foi o aprendizado mais significativo a se levar dessa experiência, e conseqüentemente, o conceito que disso emana, de que o movimento teoria-prática-teoria, é a coluna dorsal do fazer docente, gerando uma “prática da reflexão”, que exigirá de nós sempre o olhar crítico sobre a realidade.

Isso implica diretamente na construção da identidade do professor e das teorias pelas quais irá produzir sua prática. E acompanhando as mudanças ocorridas na sociedade, percebemos que precisamos buscar ver através das contradições a realidade concreta. De modo que haverá um impacto na capacidade de vermos e analisarmos nossa prática educativa, e poderemos tomar novas direções ou manter o caminho.

Ocorre que na turma observada e onde aplicamos o Projeto de Intervenção, percebemos uma prática pedagógica isenta deste movimento dialético e esvaziado de uma análise consciente do problema em questão, a prática da reflexão não existia, e sendo assim, como conceber a urgência de novos caminhos? Sobre essa perspectiva escreveu Fazenda (1994): **“Com a prática da reflexão sobre a prática vivida e concebida teoricamente, são abertas perspectivas de futuro proporcionadas pela postura crítica, mais ampliada, que permitem perceber os problemas que permeiam as atividades e a fragilidade da prática.”** (FAZENDA, 1994, p. 27).

As crianças possuíam dificuldades recorrentes, mas em graus distintos, uma turma extremamente heterogênea, alunos retidos, com problemas de assiduidade, pertencente a

famílias em vulnerabilidade social, alguns não alfabetizados e outros com necessidades de uma educação especializada. Ou seja, grupos específicos dentro da mesma turma com necessidades pontuais em seus processos de aprendizagem, e que deviam ser alvo de uma prática pedagógica da docente, articulada a toda equipe técnica escolar, que os contemplassem ou ao menos os enxergassem como atores principais.

Mas os problemas pareciam invisíveis à docente responsável pela turma e pela equipe técnica eram ignorados. E simplesmente não víamos de sua parte uma prática que pudesse ser justificada. O que ficou evidente foi a prevalência de uma visão reducionista, que sem a devida racionalização, classifica as classes populares de forma estigmatizada, no ideário de que não apreciam o saber, ou que possuem uma conduta animalésca, inapropriada para o receberem em um espaço formal de educação.

Essa prática observada, não aparentava ter fortes raízes na teoria especializada para a prática educativa, ou seja, estes fundamentos estavam comprometidos e não a ajudavam em seu fazer docente. Podemos refletir sobre este aspecto ao lermos o que escreveu Libâneo :

Nem toda prática pode ser justificada como adequada, assim como não é possível qualquer reflexão sobre a prática se não há parte do professor um domínio sólido dos saberes profissionais, incluída aí uma boa cultura geral. E mais importante do que isso, não haverá muito avanço na competência profissional do professor se ele apenas pensar na sua prática corrente sem recorrer a um modo de pensar obtido sistematicamente, a partir do estudo teórico das disciplinas pedagógicas e da disciplina em que é especialista. (LIBÂNEO, 2004,39)

Não que na atuação da professora regente, houvesse uma intencionalidade em fadar os alunos ao fracasso, pelo menos não conscientemente, o que há é a ausência de uma atitude crítico-reflexiva, com base na própria prática, uma alienação ao seu papel político frente a estes sujeitos históricos que merecem o enfoque a sua realidade social. Para que ela modifique sua prática profissional, será necessário mudar seus posicionamentos, seus pensamentos, e isso se dará quando obtiver aprofundamento teórico que a leve a outras instâncias filosóficas.

Em uma comunidade escolar, onde os estudantes experimentam um cotidiano de grande vulnerabilidade social, é comum que a maioria deles não possua apoio de suas famílias, muitos são amparados e educados por suas avós e/ou parentes, não possuem material escolar adequado, vestuário asseado e seus vocabulários são em geral limitados a cultura popular local. São filhos da classe trabalhadora e só podem contar com a escola pública para acessar o conhecimento que os possa libertar e os fazer ascender como cidadão de direitos.

Chegam à escola com uma bagagem onde carregam suas vivências e marcas pessoais, marcas de suas famílias e grupos sociais dos quais participam; não estão vazios, e a escola não pode ignorar este contexto.

Estivemos mergulhados nessa visão de como alcançá-los partindo de onde estavam e do que traziam a nós, porque estivemos pautando nossa prática e nosso Projeto, em uma Pedagogia crítica, que precisa valorizar a escola como parte de um contexto social em um todo, que defende a transformação da sociedade através da democracia, para Saviani (2012), a pedagogia crítica: **“... recupera a unidade da atividade educativa no interior da prática social articulando seus aspectos teóricos e práticos que se sistematizam na pedagogia concebida ao mesmo tempo como teoria e prática da educação”** (SAVIANI, 2012. p. 10).

Ao pensar nos conteúdos que íamos compartilhar com a turma, levávamos em consideração a realidade do meio social das crianças, como poderiam entender o conceito? De onde teremos de partir? Qual valor cultural deste conhecimento para seu grupo social? Trabalhamos, por isso, partindo do concreto, de forma que pudesse haver aproximação do objeto a ponto de atingirem uma compreensão distante do olhar sincrético (Gasparim, 2007), e mais próximo da essência das coisas, da realidade concreta.

É preciso superar o problema da divisão do saber, e a Pedagogia Crítica aponta nesta direção, e ainda possui uma Didática preocupada com o trabalho docente, com a tarefa do ensino e com a aprendizagem do aluno. Em Veiga (1989), encontramos um esclarecimento sobre a Didática Crítica:

A Didática Crítica busca superar o intelectualismo formal do enfoque tradicional, evitar os efeitos do espontaneísmo escolanovista, combater a orientação desmobilizadora do tecnicismo e recuperar as tarefas especificamente pedagógicas, desprestigiadas a partir do discurso reprodutivista. A Didática comprometida procura compreender e analisar a realidade social onde está inserida a escola. (VEIGA, 1989, p.75)

Destacar este aspecto, na postura docente alienada de seu papel político, é feito propositadamente, pois nós educadores enquanto seres sociais que transformamos a realidade, o fazemos ao realizar nossa prática, e por isso deve ser um pilar estarmos conscientes da base teórica, a fim de se orientar por ela ao mesmo tempo em que a teoria se alimenta da prática.

A prática da reflexão crítica tem uma importância enorme em nosso fazer educativo, ao realizarmos esse movimento reflexivo víamos os avanços e as nuances que precisávamos

ajustar e nosso planejamento nisso se consolidava. O professor deve fazer esta reflexão da prática sobre a teoria e vice-versa. Sobre esta reflexão afirma Freire (1996):

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o de reflexão crítica sobre a prática, é pensando criticamente a prática hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p. 43-44).

Nossa atuação nunca é neutra, devemos sobre ela refletir diariamente, pois estaremos sempre cumprindo uma função específica, sempre ideológica e politicamente comprometida (Gasparin,2007). A Escola observada mesmo que faça esforços para gerir recursos e continuar a ofertar vagas para o ensino público gratuito, precisa desafiar-se para acompanhar as mudanças da sociedade atual, e por isso deva ser questionada, criticada e modificada para enfrentar os novos desafios, e isso só será possível quando a prática da reflexão for uma realidade dentro de cada fazer pedagógico. Repensar, para avançar.

2.2 O estágio: lugar de aprendizagem do professor

De forma consolidada entendemos, teoricamente, durante nosso curso de formação, a relação necessária entre a teoria e a prática. Nas disciplinas ministradas ouvíamos essa premissa e a entendíamos como uma verdade recorrentemente defendida por nossos docentes, e muito mais nos encontros de orientação do estágio, era reafirmado este princípio com muita força. O que se pode ressaltar neste Relato de Experiência, senão a nítida averiguação pela prática, de que para a formação do educador é indispensável uma inter-relação entre ambas, teoria e prática. Recorremos muitas vezes aos autores, textos e mais textos científicos para confirmar muito do que se poderia fazer na prática concreta, e assim provávamos as textualizações dos conhecimentos pedagógicos.

E para essa articulação, a experiência do estágio supervisionado foi única e potencialmente relevante, posso afirmar de forma assertiva, que o estágio e a prática profissional, são um divisor de águas para nossa compreensão dessa relação, passamos a entender que é a base por onde construiremos uma atuação madura, como formadores de identidades, conscientes de nosso papel e se o estamos cumprindo a contento.

Em todos os cursos de graduação, essa relação é de extrema importância, pois por meio dela, o profissional em formação interpretará a prática com base na teoria já estudada e

fará da prática um ambiente de pesquisa, onde encontrará problemas, que posteriormente poderá encontrar soluções nas novas teorias que estudará. Na Pedagogia, que é nossa área de atuação, isso não é diferente, Libâneo (2001) nos mostra, que a Pedagogia é a ciência que ao mesmo tempo, investiga os fenômenos educativos, com base nas teorias e formula orientações para a prática a partir da própria prática. Nesse sentido, não podemos negar a importância que a prática do estágio supervisionado tem em nossa formação. Mas, quando essa prática assume verdadeiramente o papel a que se propõe.

Nesse ponto deliberemos sobre as muitas críticas que se fazem as disciplinas de estágio na universidade, pelos discentes. O direcionamento do estágio precisa seguir princípios que o coloque na posição correta na formação docente, conduzido nas devidas práticas e bases teóricas, que justificarão a concepção de professor que se deseja formar. Os professores orientadores do estágio supervisionado precisam assumir essa responsabilidade com muita seriedade, assim:

[...] para que se possa organizar algo mais construtivo nos momentos do estágio, a primeira preocupação do supervisor deve ser tentar definir claramente, para si mesmo, a sua concepção de professor, em suas relações político-sociais vinculadas à conjuntura da época e em relação às condições profissionais que a classe docente enfrenta na atualidade. (KENSKI,1994, p.40)

É importante que o professor orientador do estágio tenha bem claro em sua mente o tipo de professor que ele intenta contribuir em formar. Para uma educação transformadora, se espera a formação de um professor que atue consciente de que sua prática requer uma postura de observação, reflexão crítica e reorganização de suas ações (Kenski, 1994). Nas atividades aparentemente comuns em sala de aula, um professor com um comportamento consciente atua como um investigador preocupado em aproveitar tal vivência, dela ele pode obter respostas que reorientem sua prática pedagógica com seus alunos.

No caso particular desta narrativa, durante esta experiência do estágio, estivemos muito bem orientados, tendo uma professora supervisora muito presente, atenta a nossos relatos, indicando sempre bons textos e preocupada com nossa postura crítica, estava sempre frequente na escola de nossa prática estabelecendo boas relações com a equipe escolar, o que de forma significativa possibilitou uma ambiente aberto, onde se pôde executar uma intervenção de forma autônoma, e por isso muito engrandecedora.

A sala de aula, em todo período desta experiência relatada, foi o palco mais rico por onde muitas respostas foram respondidas e de onde novas indagações surgiam, o que nos

motivava a novas incursões teóricas O que foi muito positivo para que de forma eficiente se ajustasse o processo em que se pretendia alcançar os avanços educacionais objetivados previamente, provamos nas vivências em sala de aula o benefício dessas contradições e como nos instigavam a mais aprofundamento e preparo.

Os problemas reais que surgem na prática põe à prova a teoria, que por sua vez é a lente por onde lemos a realidade. Nessa lógica, a prática pedagógica construída em experiências reais, das quais experimentamos no estágio, embasada em fundamentos teóricos coerentes, favorecem para que a educação siga nos fenômenos sociais, sendo um instrumento de humanização, e nesse processo, o espaço escolar ocupa uma posição privilegiada. Endossando essa perspectiva, Guimarães (2004) diz:

O que deve mover a discussão dessa temática é o empenho na formação profissional, é a convicção de que a educação é processo imprescindível para que o homem sobreviva e se humanize e de que a escola é instituição ainda necessária neste processo, enfim, a relevância dessa temática está na compreensão da urgência, da complexidade e da utopia do projeto de escolarização obrigatória e da qualidade por uma sociedade efetivamente mais democrática. (GUIMARÃES, 2004, p. 31)

Para que esta prática de ensino se legitime em bases sólidas, o estágio supervisionado deve nos aproximar da realidade escolar e a partir da prática buscar do aluno uma reflexão sobre ela, buscando assim, um movimento que combate a dissociação entre o ensino e a realidade. Essa concepção é defendida por muitos autores, que propõem a “unidade teoria e prática”, e sobre esta relação, divaga Piconez (1994):

O contexto relacional entre prática-teoria-prática apresenta importante significado na formação do professor, pois orienta a transformação do sentido da formação do conceito de unidade, ou seja, da teoria e prática relacionadas e não apenas justapostas ou dissociadas. (PICONEZ, 1994, p. 17)

A prática de ensino é, portanto, na forma de estágio supervisionado um componente teórico-prático, isto é: **“possui uma dimensão ideal, teórica, subjetiva, articulada com diferentes posturas educacionais, e uma dimensão real, material, social e prática, própria do contexto da escola brasileira” (Piconez, 1994, p.25).** E essa aproximação possibilitada pelo estágio supervisionado gera uma “prática da reflexão”, já defendida neste Relato de Experiência, no tópico 2.1, como uma ação que contribui para o esclarecimento e o aprofundamento da relação dialética prática-teoria-prática.

Esta prática da reflexão revela no debruçar sobre a realidade concreta, as possibilidades e/ou opções de modificação desta realidade, ou seja, a prática fornece elementos para teorizações que podem acabar transformando as primeiras práticas. Daí, a razão de ser um movimento na direção da prática-teoria-prática recriada (Piconez, 1994). O processo de conscientização inicia-se como desvelamento da realidade. E só se torna completo quando existe uma unidade dinâmica entre a prática do desvelamento da realidade e a prática da transformação da realidade (Freire, 1987).

Na escola observada, após o desvelamento da realidade, pudemos perceber as contradições e problemas existentes na sala de aula e fora dela, os colocando no alvo de nossa prática de reflexão, pudemos adquirir da experiência, determinações novas e mesmo novas explicações teóricas.

Isto é o que proporciona o estágio, este contato com o cotidiano pedagógico, nele pode-se perceber os problemas e fragilidades da prática, surgem dúvidas mais do que soluções e este cenário gera a necessidade de buscar respostas, um esforço grande para nos reeducarmos e transformarmos todo aprendizado em atos cognitivos que consolidassem nossa compreensão sobre as implicações sociais que nossa postura, em futuras tarefas pedagógicas, pode ter sobre as funções que pretendemos que a educação escolar tenha na formação das identidades dos sujeitos.

Além do que já vimos até aqui, sobre a relevância da relação entre a teoria e a prática, e a importância da prática de ensino aprimorada pelo estágio supervisionado, é crucial a menção que todo nosso fazer educativo, tem conexões com os conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer de nosso curso de formação. Isso é muito importante para o enfrentamento das contradições postas nos espaços escolares, e por isso, a escolha consciente por uma postura filosófica e metodológica, tem um peso significativo para a análise crítica que precisamos fazer da realidade.

Não posso encerrar essas considerações sobre o estágio, sem fazer uma crítica ao currículo de nosso curso de Pedagogia, no sentido de que sentimos a necessidade de mais experiências práticas, onde podemos por em prova as teorias de diversas disciplinas ministradas e obter uma formação dinâmica e que nos prepare para atuar em todos os espaços formativos tendo um reconhecimento destes espaços durante o curso de formação desde o início.

Isso configuraria um processo onde o futuro profissional poderia desenvolver a construção de modos de ação, que os capacitariam para desenvolver o prazer pelo conhecimento, este que possa iluminar sua prática (Moura, 1999), o que promoveria uma mediatização entre teoria-prática. O mesmo autor considera ainda:

Nossos alunos, muitas vezes, assumem a sala de aula como professores sem terem passado por situações de aprendizagem que os coloquem em condições de planejarem suas aulas a partir de experiências vividas ainda como estudantes (...) sentem-se surpresos e despreparados para lidar com a dinâmica de funcionamento de uma escola, e, em particular, com a sala de aula. É necessário que percebam o modo como se faz ensino em sala de aula. (MOURA, 1999, p. 10)

A universidade tem papel fundamental nesse processo de aprendizagem do professor, esta aprendizagem que ocorre também nessas experiências práticas, vistas no estágio, por exemplo, devendo promover a integração entre o curso e a realidade onde os futuros professores irão atuar. A Universidade precisa: **“promover situações de ensino que contribuam para a formação do futuro professor”** (Moura, 1999, p. 09). Tais situações servirão para antecipar aquelas pelas quais passará o futuro profissional em situações concretas em sua profissão.

A complexidade do papel do professor em exercício, daqueles que não se limitam a simples transmissores de conhecimento já produzido, mas ao contrário seguem construindo um conhecimento sobre o ensino simultaneamente dividido e partilhado a tantos outros que já possui, como seus alunos. Por isso a preocupação por mais oportunidades intensas de vivências, onde se antecipa situações profissionais concretas.

Contudo, é vital que esta atividade educativa, o estágio, não se limite a um treino e aplicação de técnicas, e sim, para se constituir um dos momentos da formação do futuro professor, este que vivencia limites e possibilidades de um fazer pedagógico significativo, proporcionando oportunidades educativas que articulam teoria e prática, levando-o a refletir sobre sua ação profissional, apropriando-se da realidade escolar social na qual está inserido. Como afirma Pimenta (1997),

O estágio não se resume à aplicação imediata, mecânica e instrumental de técnicas, rituais, princípios e normas aprendidas na teoria. A prática não se restringe ao fazer, ela se constitui numa atividade de reflexão que enriquece a teoria que lhe deu suporte. O estágio é um processo criador de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade. (PIMENTA, 1997, p. 74)

A construção da identidade profissional dos estudantes em Pedagogia não ocorre de forma isolada, mas juntamente com as disciplinas teóricas realizadas nos cursos de formação, minha experiência particular, fez-me notar a valia do processo de reflexão, e a sorte que repousou sobre mim, por ter aproveitado toda leitura sugerida, como uma chance de agregar conhecimentos, e isso durante o tempo de curso, mas a prática teve seu valor absoluto para que mudanças fossem feitas e outros saberes se apresentassem à mim.. Nesta perspectiva, Freire (2001) declara que:

Assim, o estágio pedagógico ao possibilitar o envolvimento experiencial e interactivo com alunos na sala de aula e com os orientadores, em situações pré e pós-activas do ensino cria condições para a realização de aprendizagens que podem proporcionar a aquisição de saberes profissionais e mudanças, quer nas estruturas conceptuais, quer nas concepções de ensino. (FREIRE, 2001, p.2)

Um aspecto que ainda merece ser mencionado ao final deste tópico sobre o estágio, refere-se à indispensabilidade que o professor deve ter da prática da observação da realidade, pelo fato de assim ter boas chances de estabelecer uma conexão verdadeira com as reais necessidades de seus alunos, aproximar-se-á deles e dar sentido a tudo que estiver ensinando. Segundo Gasparin (2007), é imprescindível que o professor tenha consciência de que é importante conhecer a realidade e o interesse dos alunos para que assim se evite o distanciamento entre a prática social e os conteúdos escolares.

É urgente que pensemos em lançar mão de uma nova forma pedagógica de agir, em sua obra Gasparin (2007) considera, que isso exige que abramos espaço para a contradição, a dúvida, o questionamento, e que ao se privilegiar esses momentos se valorize a diversidade e divergência, que se interroguem as certezas e as incertezas, essa sim será uma aprendizagem dos conteúdos dentro de uma totalidade dinâmica.

Mas, para que isso se realize é imprescindível a constituição de uma nova forma de trabalho pedagógico, porque esses são os novos desafios da escola, só assim se dará então início, a este movimento de mudança, que reivindicará a priori, uma relação entre professor e aluno pautada em uma proximidade mútua, uma sincera consideração pela cultura que este aluno trás consigo e a sensibilidade de perceber as consequências que sua condição social trazem para seu processo de aprendizagem.

Que se dirija um olhar empático sobre este sujeito, que esta construindo sua identidade e espera ser desafiado por saberes que verdadeiramente façam sentido dentro de seu grupo social e sejam também atrativos para um caminhar novo fora dele., e isso vindo de um outro,

o professor , em quem ele confia e sente possuir por ele verdadeiro interesse. Daí a substancial indispensabilidade, referida antes, de uma prática do professor que se baseie em uma observação constante da realidade concreta enquanto em sala de aula executa suas atividades.

No estágio esta observação é crucial para o sucesso da intervenção, e se através de nosso esforço, foi possível estabelecer uma relação positiva com as crianças de modo que estavam abertas a nossas ações de intervenção, muito mais se poderia haver desta condição aberta, disponível e confiante, dos alunos com a professora regente, com quem eles dividem tanto tempo juntos semanalmente. Porém, não houve durante dois semestres de observação da mesma professora, a nossa percepção de que ali havia uma relação pautada na comunhão de ambos, não existia espaço para contradições e liberdade de expressão e muito menos de contato com elementos de interesse dos alunos, nada se organizava para atraí-los ao prazer de conhecer o mundo e os saberes construídos pela humanidade.

A apreciação da realidade é o ato consciente que o professor precisa ter, em busca da qualidade de sua prática pedagógica, para assim contribuir com a evolução intelectual dos alunos, e se efetive a democratização do saber como direito, essa questão precisa estar no centro de nossas ações educativas.

A seguir os registros sobre a abordagem e método, utilizados na experiência que esta sendo compartilhada neste trabalho, que foram o caminho trilhado na busca por combater a fragilidade que a turma apresentou na base do pensamento matemático, serão narrados. As metodologias adotadas por um professor sempre terão grande peso no sucesso ou fracasso de sua intervenção, portanto, muita valia há em considerá-las.

3. UM CAMINHO RUMO AO ALVO

3.1 Metodologia

A escolha por uma abordagem metodológica histórico-crítico dialética, apoiada no materialismo histórico dialético de Marx, garantiu uma compreensão mais dinâmica da realidade, não permitiu a visão dos conflitos de forma estática, mas sim com a postura do materialismo histórico, analisando a realidade concreta, o que aponta a necessidade de transformação e o desafio por encontrar caminhos inovadores para assegurá-la.

Interpretar assim a realidade que defrontamos no estágio nos possibilitou uma experiência de reflexão teórico-prática profunda; de maneira que a realidade educacional aparente pôde ser superada pela busca de uma realidade educacional concreta, pensada e compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos.

Mas o princípio da contradição, presente nesta lógica, defende que para pensar a realidade pode-se conceber as contradições, seguir por elas e apreender o que dela é essencial. Nesta perspectiva escreveu Pires (1997) em sua obra:

[...] Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada. (PIRES, 1997, p. 87)

No fazer pedagógico da professora locada na turma observada, a lógica formal foi predominante nas análises feitas por ela dos fenômenos sociais e das relações que se estabelecem em sua prática educacional. Nela, a professora estabelecia parâmetros para organizar o pensamento sobre a realidade.

Esta forma de ver o objeto não está de todo errada, mas através da imersão teórica para aplicar o método proposto, percebemos que na execução do projeto não poderíamos estagnar nesta dicotomia, a abordagem que a lógica formal estabelece entre o sujeito e o objeto, não os aproxima um do outro. Portanto na lógica dialética poderíamos estudá-los não mais separadamente, nas contradições de ambos é que se puderam aprofundar as reflexões, pois deste movimento emerge a realidade concreta.

Saviani (1991), discutindo a necessidade de o educador brasileiro saltar do senso comum para a consciência filosófica na compreensão de sua prática educativa, aponta o método materialista histórico dialético como instrumento desta prática, e sobre essa questão ele explica:

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou “detour” de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. (SAVIANI, 1991, p.11)

Vê-se então que, a lógica dialética do método utilizado, não descarta a lógica formal, mas a utiliza como instrumento de construção e reflexão para a instituição do pensamento pleno, concreto. Ela é um momento da lógica dialética, por isso foi muito importante a utilizarmos, sem esgotar nela e por ela a interpretação da realidade.

Para que durante a execução no estágio do Projeto de Intervenção lográssemos sucesso, e assim colaborássemos de fato com o desenvolvimento do pensamento matemático daquelas crianças, o olhar sobre as relações cotidianas entre professor e alunos na sala de aula, citada no tópico anterior, foi uma atitude crucial, que nos proporcionou mais abstrações (teoria) sobre estas categorias simples, empírica (relação professor/aluno), dando-nos uma compreensão plena do processo educacional em questão.

O entendimento absorvido no uso dessa metodologia, foi que, seguindo os passos desta abordagem, a prática educativa se manifestou em suas várias dimensões “a serviço” da humanização daquelas crianças, e se distanciou da colaboração de uma prática que aliena.

Foi feito um esforço por aproximar o projeto, técnicas e instrumentos, da realidade concreta delas, e esta vivência comprovou o que diz Saviani (1994): **“o trabalho educativo é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”**. (Saviani, 1994; p.24).

3.2 Processo de Avaliação

A avaliação utilizada, em acordo com a metodologia aplicada, para consolidar o processo de aprendizagem é processual, de caráter formativo, utilizando-se ainda da avaliação diagnóstica e somativa. Esta avaliação processual se trata de uma forma que busca identificar as insuficiências principais na aprendizagem inicial, necessária à realização do momento privilegiado de aprendizagem. Além de providenciar elementos, para que de maneira oportuna, se oriente a organização do ensino-aprendizagem em etapas posteriores favorecendo a aquisição de novos conhecimentos.

A avaliação de caráter formativo é uma maneira de regular a ação pedagógica, e desafia o professor a valorizar o processo todo em que ocorre o fenômeno de ensino-aprendizagem e a lógica da homogeneidade, evitando generalizações e introduz uma ruptura aos meios tradicionais de avaliação, porque propõe “[...] deslocar essa regulação ao nível das aprendizagens e individualizá-la”. (Perrenoud, 1999, p. 14-15).

Esta avaliação tem como principal objetivo:

A avaliação tem por principal objetivo permitir ao professor o acompanhamento constante e sistemático de todo o processo de aprendizagem do aluno desde a verificação diagnóstica de seus conhecimentos prévios, passando pela elaboração de hipóteses e, finalmente, chegando à elaboração concreta de conceitos e contextualização do conteúdo. (LORDÉLO, José Albertino, 2011, 16 p.)

Neste sentido, devem ocorrer frequentemente práticas pedagógicas eficientes durante todo o período de ensino, utilizando-se de técnicas diferenciadas para a assimilação dos conteúdos propostos. Para isso, deve haver o empenho por criar instrumentos avaliativos diversificados, que contemplem as múltiplas inteligências e habilidades dos alunos. Além de produções escritas, atividades corporais, artísticas e tecnológicas podem também ser concebidas como formas do aluno revelar suas compreensões sobre diferentes conteúdos.

Esse tipo de postura viabiliza o processo de avaliação da aprendizagem por fazer parte integrante do processo educacional. A avaliação formativa assegura que a maioria dos alunos alcance o objetivo desejado, e deve ser uma avaliação de conteúdo cumulativo destinado a medir diferentes etapas do programa, contribuindo ao final com o professor para que empregando a avaliação somativa, possa lhe atribuir uma nota que represente de fato todo processo de ensino e aprendizagem por qual passaram os alunos.

A avaliação processual é apontada atualmente como uma prática ideal de regulação da aprendizagem (Lordêlo, 2011), pois permite que o aluno, através de retroalimentações sistemáticas, adquira consciência sobre seu percurso de aprendizagem: nível de compreensão de conteúdos específicos, habilidades desenvolvidas, dificuldades enfrentadas, desafios a serem superados, objetivos a serem alcançados.

Esta forma de conduzir a avaliação da aprendizagem permite que resultados diferentes sejam vistos com naturalidade, pois o desenvolvimento de cada aluno não pode ser comparado de forma reducionista, classificatória, estigmatizando e ignorando a individualidade e o tempo de cada um. Quanto ao processo avaliativo percebemos, como Esteban a **“necessidade de uma avaliação articulada aos diversos trajetos que os alunos e alunas percorrem, É importante ressaltar que a diferença não se restringe ao aspecto cognitivo.” (ESTEBAN, 2002, p.54).**

Dentro do planejamento proposto nesta experiência do estágio, a intervenção pedagógica conduziria o processo avaliativo da seguinte forma:

PROCEDIMENTOS

- ❖ O professor preencherá o “Quadro de Diagnóstico” ao final de cada uma das cinco atividades;
- ❖ Será registrada a assiduidade de cada aluno nas atividades propostas;
- ❖ Aplicaremos Fichas de Atividades escritas, para fixar conteúdos trabalhados;
- ❖ A participação dos alunos durante as atividades será registrada e considerada, bem como suas necessidades e seus avanços.
- ❖ O processo educativo poderá ser interrompido para que se revise, possivelmente com alteração dos recursos didáticos, conteúdos pouco assimilados;
- ❖ As atividades grupais serão frequentes e a interação social utilizada como mediação para a aprendizagem.
- ❖ Rodas de conversa antes no início das aulas garantindo um espaço livre de verbalização dos alunos quanto a suas experiência de apreensão dos conteúdos.

INSTRUMENTOS

- ❖ Frequência;
- ❖ Fichas de Atividades;
- ❖ Quadro de diagnóstico pessoal e coletivo;
- ❖ Participação/apreciação do aluno durante as atividades.

Para sistematizar melhor nossa avaliação, usaremos o quadro abaixo, que com caráter de uma avaliação diagnóstica, nos possibilitará saber como estão os alunos, os pontos a serem mais bem trabalhados e os que já estão assimilados de forma satisfatória.

A cada pergunta e avaliação usaremos como resposta a seguinte escala: Insuficiente, Regular, Bom e Excelente. Este instrumento aferirá o aproveitamento de toda a turma.

PERGUNTA	RESPOSTAS	AVALIAÇÃO
<i>Os alunos se interessaram pela aula? Por quanto tempo?</i>		
<i>Eles exploraram o material de forma que fizessem suas próprias descobertas?</i>		
<i>Eles conseguiram se concentrar nas atividades propostas?</i>		
<i>Em quais atividades obtiveram mais êxito?</i>		
<i>Em quais atividades tiveram mais dificuldades?</i>		
<i>Quais as perguntas que mais me chamaram a atenção?</i>		
<i>Os alunos estão preparados para a nova fase?</i>		

E no mesmo propósito diagnóstico, propõe-se ainda a observações sobre cada aluno em particular, com auxílio de fichas de mapeamento de atitudes, um instrumento recomendado pelo documento do PCN, (1997) que sugeri as seguintes questões:

- ❖ Procura resolver problemas por seus próprios meios?
- ❖ Faz perguntas?
- ❖ Usa estratégias criativas ou apenas as convencionais?
- ❖ Justifica as respostas obtidas?
- ❖ Comunica suas respostas com clareza?
- ❖ Participa dos trabalhos em grupo?
- ❖ Ajuda os outros na resolução de problemas?
- ❖ Contesta pontos que não compreende ou com os quais não concorda?

O que foi pretendido com os instrumentos utilizados é que assumissem a natureza de exercícios de interpretações de sinais, de indícios, a partir dos quais manifesta-se juízos de valor que permitem reorganizar a atividade pedagógica. Esse é um processo importante, como diz no PCN: **“Ao levantar indícios sobre o desempenho dos alunos, o professor deve ter claro o que pretende obter e que uso fará desses indícios. Nesse sentido, a análise do erro pode ser uma pista interessante e eficaz.” (BRASIL, 1997, 12 p.).**

Nesta intervenção, nas posturas avaliativas que foram feitas, demorou-se um pouco para encontrar as “causas” dos erros, pois mediante a observação e o diálogo, buscou-se entender como o aluno está pensando, nessa direção o professor obtém as pistas do que ele não está compreendendo e pode interferir para auxiliá-lo.

Vejamos os detalhes do que se diz sobre este prisma de considerar os erros de forma significativa no processo de avaliação, no PCN:

Quando o professor consegue identificar a causa do erro, ele planeja a intervenção adequada para auxiliar o aluno a avaliar o caminho percorrido. Se, por outro lado, todos os erros forem tratados da mesma maneira, assinalando-se os erros e explicando-se novamente, poderá ser útil para alguns alunos, se a explicação for suficiente para esclarecer algum tipo particular de dúvida, mas é bem provável que outros continuarão sem compreender e sem condições de reverter a situação. (BRASIL, 1997,41 p.)

O planejamento prévio deve ser feito para o decorrer de todo e qualquer projeto que se pretende executar, e se tratando do acompanhamento que se deve fazer de cada um, seus acerto e erros, essa prerrogativa se legitima ainda mais dentro de um método avaliativo que valoriza o processo não somente o fim em si.

Os docentes precisam então, estar atentos principalmente para combatermos a prática pedagógica marcada pela lógica da homogeneidade, onde a diferença marca a impossibilidade (Esteban, 2002), O cotidiano escolar traz heterogeneidade como um de seus traços principais, nenhum aluno é igual ao outro, alunos e alunas aprendem, mesmo que por caminhos diferentes, desenvolvem processos particulares e chegam a nos surpreender com os resultados, se tão somente aceitarmos os diversos trajetos, poderemos ver progressos incompreensíveis.

4. O ESTÁGIO E A INTERVENÇÃO: UMA COLABORAÇÃO COM A REALIDADE OBSERVADA

4.1 Uma descrição do contexto

Na experiência do estágio supervisionado, o momento de culminância em que há a possibilidade de uma intervenção na realidade concreta observada, é simplesmente um ápice na vida de um estudante de pedagogia. Se trata da confirmação do caminho que se testou até ali, e a prática pedagógica calçada nas teorias e reflexões, é então provada, e esta oportunidade de colaborar na aprendizagem das crianças é valiosa por demais, para um professor em formação, reforça sua motivação e foco profissional, e foi justamente o que senti. Mas no cotidiano escolar existem muitas variáveis e obstáculos se colocam a nossa frente constantemente, experimentar isso foi desafiador, mas proporcionou crescimento e maturação profissional.

O primeiro obstáculo enfrentado na execução das ações planejadas de intervenção, diz respeito ao público alvo, isso porque, não pudemos acompanhar a mesma turma observada no primeiro semestre, devíamos acompanhar agora a mesma professora, então ficaríamos ainda da turma do 3º ano. As crianças observadas na primeira etapa do estágio foram para a série seguinte, 4º ano, exceto as que ficaram retidas, que eram quatro, ou seja, os problemas e fragilidades observados anteriormente teriam de ser aferidos novamente, e logo, todo projeto ficou passível de ser alterado.

O segundo obstáculo, visto a princípio como obstáculo, tratava-se da heterogeneidade da atual turma, que era composta de 22 (vinte e dois) alunos matriculados, mas os que realmente frequentavam, eram em torno de 15 (quinze) a 18 (dezoito) alunos. Esta turma possuía também quatro alunos retidos, além de mais três com especificidades cognitivas. Em meio a tantas variáveis, decidimos executar uma etapa que antecedeu as cinco aulas de intervenção, planejadas previamente. Esta nova etapa pensada, seria uma avaliação diagnóstica da nova turma, onde buscaríamos a confirmação dos mesmos elementos deficitários encontrados nas crianças que observamos no semestre anterior.

Essa ação permitiu a confirmação do problema detectado na turma primariamente observada, o desenvolvimento aquém, destes alunos, agora concluintes do último ano do ciclo de alfabetização, na linguagem matemática, se repetiu. E essa realidade concreta dos alunos estava no centro de nosso planejamento de ação.

As dificuldades em realizar contas simples, com números pequenos, utilizando os algoritmos das operações, dificuldade de contar, um princípio básico do pensamento matemático e ainda a não apreensão dos numerais e suas diversas representações primárias e usuais, eram difíceis de serem concebidas, para crianças nesta fase da vida escolar. Não conseguiam interpretar as questões contextualizadas, e ainda alguns, em situação de severa dificuldade, não sabiam reconhecer e distinguir o nome dos numerais e nem mesmo escrevê-los por extenso.

Quanto à prática educativa a que estavam experimentando, em nada diferia da turma observada anteriormente, pois a professora era a mesma, e ainda permanecia utilizando um método tradicional em suas aulas, sem aproximação das crianças a objetos concretos e nada que os ajudassem a fazer as abstrações necessárias ao pensamento matemático. Ela percebia o fracasso escolar repetindo-se nesta turma como na anterior, mas não mudava sua intervenção pedagógica, nem tampouco a colocava em questão nos discursos por ela proferidos, na tentativa de justificar os índices baixíssimos de aproveitamento.

Confirmamos, ajustamos e reorganizamos pequenos aspectos do Projeto de Intervenção, a partir deste quadro, para só então finalmente o executar. Foram planejadas cinco aulas com atividades que pudessem facilitar o alcance dos objetivos propostos.

Cada aula foi inaugurada, com uma contextualização do conteúdo em questão para aquele dia, anunciávamos os objetivos, fazíamos uma introdução histórica daquele conhecimento, a começar com perguntas para abrir o diálogo, quem inventou essa forma de contar? Onde ele morava? Para que serve esse conhecimento organizado por essa pessoa? E assim íamos dando vida aos personagens, cientistas apresentados como sujeitos reais, que eram apaixonados pelo conhecimento. Essa maneira de iniciar as aulas despertava muito o interesse deles, gostavam de ouvir as histórias, as memorizavam e se sentiam parte da história desses homens e mulheres. Só então partindo desta abertura fazíamos o uso de um recurso didático concreto, e preferencialmente fora da sala de aula, para em seguida sugerir abstrações, sempre coerentes à fase cognitiva em que os alunos estavam.

Foi de grande importância, ao escolher as atividades, levar em conta os interesses de cada grupo em particular, para que se provocassem reações que fossem envolventes e desafiadoras, contribuindo com a formação social, cultural, afetiva e cognitiva dos alunos. Em busca desses conhecimentos pessoais, fez-se um esforço intencional para a aproximação deles conosco, o movimento em direção a intimidade foi intenso: acompanhá-los em outros espaços da escola, nas aulas de Educação física, recreio e hora da merenda, nas conversas no pátio,

nas brincadeiras, troca de perguntas, elaboração de tarefas, hora da saída etc. Todo este envolvimento foi, mesmo o tempo não permitindo grande imersão, proporcionador de nosso acesso ao modo de agir deles, a cultura do aluno e a cultura da escola foram focalizadas, e precisam sempre ser analisadas. A escola é espaço deste intercruzamento de culturas, como afirma Libâneo (2004):

Tem sido cada vez mais importante compreender a escola como lugar de construção e reconstrução da cultura, não apenas a cultura científica, mas a cultura social, a cultura das mídias, a cultura dos alunos, a cultura da escola. (LIBÂNEO, 2004, p.32).

Nas aulas, este movimento do concreto para as abstrações, cumpria o ciclo de ainda levá-los de volta a sala de aula, conversar abertamente sobre os saberes apresentados, eles haviam entendido? Tinham perguntas? Do que mais gostaram? E só então, após isso, era proposto o registro dos conceitos dos conteúdos matemáticos aprendidos, e isso através de exercícios contextualizados individualizados e em grupo. Já foi defendido aqui neste trabalho o valor do “escrever”, e por isso era importante este momento, desta maneira poderíamos acessar seus pensamentos sobre o conteúdo, escreviam o que conheciam do assunto e o utilizavam como haviam entendido sua operacionalidade, sabíamos com isso, se tínhamos alcançado os objetivos para aquele dia.

Neste processo nos empenhamos no combate ao efeito das aulas de matemática como um momento não significativo, rígido, cheio de regras e problemas complexos fora de contexto. Para isso priorizamos o aspecto do “Brincar”, como um pilar importante de nossa prática, já que brincar é vital para a apreensão do conhecimento pelas crianças.

Assim asseveramos o “Brincar” como direito das crianças, garantido na DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, que definem a criança como **“sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”**.

O projeto de intervenção buscou na brincadeira o desenvolvimento integral das crianças, isso como uma interação fundamental para que nós professores em nossa prática pudessemos conseguir estabelecer interpretações diante das emoções das crianças. Esta interação é endossada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, para a Educação Básica, e reafirma a importância da interação durante o brincar, o documento diz:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e brincadeiras entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BNCC, 2016,33 p.)

Obtivemos uma excelente resposta das crianças, em relação ao interesse pelas atividades, quando associamos as práticas educativas com o Brincar. Foi imprescindível o uso de brincadeiras no meio pedagógico, pois o brincar deve ser um dos eixos da organização escolar (Ferreira, Misse e Bonadio, 2004), o processo de ensino aprendizagem ficou mais enriquecedor, trabalhando nas crianças seu desenvolvimento motor, intelectual e criativo, produzindo em cada uma delas uma disposição por cumprir os desafios com entusiasmo.

Vale lembrar que o sucesso das atividades se deu obviamente, pela seriedade em que levamos o método e a abordagem crítica para a prática educativa que intentamos, e muito ainda pelo prévio planejamento das atividades, pensar no público alvo, nos objetivos e conteúdos, bem como a produção de recursos didáticos, tudo isso garantiu muita segurança na execução das ações de intervenção, e ter o controle do andamento proporcionou tranquilidade para ajustar e retomar a prática, quando necessário. Abaixo podemos ver a planilha usada para o planejamento de cada aula, e assim as ações eram devidamente organizadas:

PLANEJAMENTO	PERGUNTAS	RESPOSTAS
Tema	<i>Qual o tema da minha aula?</i>	
Público Alvo	<i>Em que série vou trabalhar o material? Quantos alunos têm em minha classe?</i>	
Objetivos e Conteúdo	<i>O que quero que meus alunos aprendam sobre esse tema nessa aula?</i>	
Recursos Didáticos	<i>De quais materiais disponho?</i>	
Tempo	<i>De quanto tempo disponho?</i>	
Avaliação	<i>De que forma eu posso verificar se eles compreendem o conteúdo?</i>	

Para a parte lúdica, optou-se por confeccionar o material, por dois motivos: primeiro por ser mais acessível financeiramente e segundo, caso os professores quisessem poderiam replicar as ideias. Além disso, estávamos cientes de que o projeto seria nosso norteador e que no processo poderíamos ter que retroceder ou avançar em determinada situação, e por isso

poderíamos necessitar de adaptar os recursos ou criar novos. E foi exatamente o que aconteceu, na atividade “Eu sou um número” fizemos uma adaptação (no projeto original, sugeria a atividade com números de 1 a 100, no entanto percebemos que as crianças em questão só conseguiam fazer a contagem até determinada sequência, então readequamos para de 10 a 40) e a atividade prosseguiu sem maior dificuldade.

Todo o material de apoio foi confeccionado a partir de insumos recicláveis ou de fácil adaptação e manuseio. O boliche feito de garrafa pet, as placas com os números de papel cartão e o cordão de barbante, palitos de picolé para as noções de unidade, dezena e centena, apenas os materiais dourados utilizados, três no total, um conseguimos emprestado de uma professora da Universidade e os outros dois, a própria escola possuía, os quais foram cedidos para as atividades em sala.

Assim o andamento se deu muito satisfatoriamente e com certeza o planejamento prévio aliado a toda a observação despendida aos alunos, foram grandes contribuintes para isto.. Ao total então, tivemos a primeira aula, onde executamos uma avaliação diagnóstica inicial, na sequência em dias corridos desdobramos o projeto em cinco dias de intervenção e ao final uma aula de fechamento com uma avaliação diagnóstica final. Ou seja, sete dias de atuação para consolidação do Projeto de Intervenção.

Neste momento, após esta contextualização prévia do que foi o Projeto de Intervenção, iremos transcorrer de forma mais detalhada, sobre o tema central, as aulas planejadas, os objetivos fixados, procedimentos e materiais didáticos.

O tema proposto para o Projeto que executamos foi: **“A Matemática e o Brincar: Uma relação que promove a aprendizagem significativa do pensamento matemático no Ensino Fundamental.”** Esta escolha se legitimou, pois, como já mencionado, ao observar a turma foco de nossa intervenção, foi percebido que as aulas de matemática eram enfadonhas e as crianças não evoluíam frente ao método tradicional proposto pela professora. Esta dificuldade das crianças precisava ser minimizada, até pelo consenso de que o ensino de matemática tem fundamental importância para a formação dos alunos.

Segundo Souza (2001), o ensino da Matemática é fundamental na formação humanística e o currículo escolar, deve levar a essa boa formação, logo o ensino da matemática é indispensável para que esta formação seja completa. A mesma afirma também que:

O ensino de Matemática é importante também pelos elementos enriquecedores do pensamento matemático na formação intelectual do aluno, seja pela exatidão do pensamento lógico-demonstrativo que ela exhibe, seja pelo exercício criativo da intuição, da imaginação e dos raciocínios indutivos e dedutivos (SOUZA, 2001, p. 27).

Entendendo então, que a matemática é indispensável na formação integral dos alunos, através deste Projeto de Intervenção nos esforçamos para levar seu conteúdo enriquecedor a eles. Este esforço colaboraria com o desenvolvimento do poder de raciocínio das crianças, dando-lhes uma visão determinante das situações que os mesmos lidam diariamente, pois fazemos matemática em nosso cotidiano e resolvemos problemas baseados nesta linguagem, no pensamento lógico matemático, discernimos sobre tudo e estabelecemos uma análise crítica dos fatos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam a importância de o aluno adquirir conhecimentos da matemática para o seu desenvolvimento de raciocínio, de sua sensibilidade expressiva, de sua sensibilidade estética e de sua imaginação. E ainda para que tenha uma formação social crítica, capaz de questionar a realidade. Sobre isso o PCN diz:

Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1997, p.6)

Foi trabalhado com a turma 3º ano, pertencente ao primeiro ciclo do ensino fundamental, o conteúdo dos “números e operações” de Matemática. E dentro deste conteúdo selecionamos as bases que julgamos serem as mais importantes para o crescimento do raciocínio matemático das crianças, e elas foram organizadas em três tópicos de nossos objetivos gerais, e eles foram:

- ❖ Provocar reflexões sobre a idéia de número e seus usos em situações do cotidiano, oferecendo subsídios para práticas pedagógicas;
- ❖ Compreender o Sistema Numérico Decimal Posicional;
- ❖ Identificar e resolver o algoritmo da adição e subtração.
- ❖ Continuaremos na sequência, com os desdobramentos mais detalhados das atividades planejadas.

4.2 Uma descrição dos procedimentos didáticos

Atividade Inaugural – Diagnóstico Inicial

OBJETIVOS

- ❖ Indicar as causas de dificuldades específicas dos alunos na assimilação do conteúdo;
- ❖ Identificar o nível da turma nos conhecimentos matemáticos propostos;
- ❖ Observar se as crianças apresentam ou não habilidades e pré-requisitos para os processos de ensino e aprendizagem;
- ❖ Aferir para estudar as causas das dificuldades recorrentes, definindo assim as ações para sanar os problemas.

CONTEÚDOS

- ❖ Números e operações;
- ❖ Ordenamento numérico;
- ❖ Números Naturais - Sistema de Numeração Decimal posicional;
- ❖ Contagem de quantidades;
- ❖ Agrupamentos por grupos de 10;
- ❖ Reconhecimento dos números e escrevê-los por extenso;
- ❖ Usar o Quadro Valor Lugar para efetuar as operações;
- ❖ Algoritmos da adição;
- ❖ Algoritmos da subtração.

RECURSOS DIDÁTICOS

- ❖ Caderno de atividades;
- ❖ Lousa e caneta, para efetuar esclarecimento das questões.

PROCEDIMENTO DIDÁTICO

1º momento: feita a apresentação do Projeto de Intervenção e seus objetivos, foi lida e entregue a “atividade diagnóstica”, um caderno de exercícios com conteúdos para aferição do nível da turma. Os alunos foram desafiados a realizarem as questões sem ajuda complementar.

Foram designadas para esta atividade duas horas e meia. Este período de tempo confortável foi despendido para que os alunos ficassem a vontade em empenhar seus esforços para realizar as questões, sem sentirem-se pressionados, nem tampouco sob avaliação.

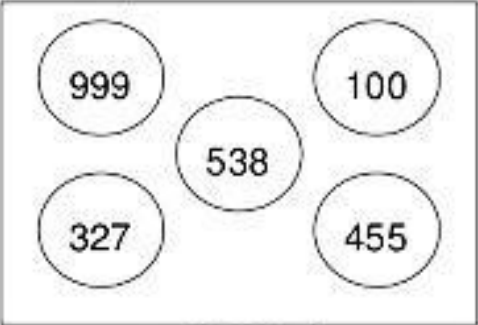




2º momento: conforme a necessidade, íamos ao quadro realizar explicações sobre o comando das questões. Após o término do tempo recolhemos a atividade.

ANÁLISE

Nesta atividade diagnóstica tivemos 68% da turma em sala participando, já que dos 22 (vinte e dois) alunos matriculados, somente 15 (quinze) estavam presentes. Com essa avaliação inicial pudemos ter clara noção da heterogeneidade da turma, as dificuldades eram diversas e os níveis de aprendizagem díspares. Cinco alunos não sabiam escrever os numerais por extenso, três destes não estavam alfabetizados. Dois alunos não reconheciam os numerais e seis não sabiam o que era o sistema de numeração decimal posicional, nem mesmo em seus princípios mais básicos. Uma aluna deixou a prova em branco. Foi importante o registro de todos estes perfis da turma.

Apenas três alcançaram uma nota acima de 6 (seis), e a análise comparativa desta turma, com a anterior, fez com que se confirmassem os déficits e se justificasse a continuidade da execução do Projeto dentro dos objetivos pré-estabelecidos.

ATIVIDADE ESCRITA EMPREENDIDA

PROJETO DE INTERVENÇÃO 1º Dia - DIAGNÓSTICO Turma 3º ano / tarde	
Aluno (a): _____	
Data: ___/___/___	
<p>1) Estou pensando em um numeral...</p> <p>➤ Procure no quadro os numerais que as crianças estão pensando e escreva-os nos quadros ao lado de cada uma: (1)</p> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;">  </div> <div style="display: flex; flex-wrap: wrap; justify-content: space-around;"> <div style="width: 45%; text-align: center;">  <p style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;"></p> <p style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;"></p> </div> <div style="width: 45%; text-align: center;"> <p style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px; width: 80%; margin: 0 auto;"> <i>É o menor numeral formado por três algarismos.</i> </p> </div> <div style="width: 45%; text-align: center;">  <p style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;"></p> <p style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px; width: 80%; margin: 0 auto;"> <i>Fica entre o <u>326</u> e o <u>328</u>.</i> </p> </div> <div style="width: 45%; text-align: center;">  <p style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;"></p> <p style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px; width: 80%; margin: 0 auto;"> <i>É um número par e vem depois do 537.</i> </p> </div> <div style="width: 45%; text-align: center;"> <p style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px; width: 80%; margin: 0 auto;"> <i>É um número ímpar e vem antes do 456.</i> </p> </div> <div style="width: 45%; text-align: center;">  <p style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;"></p> <p style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px; width: 80%; margin: 0 auto;"> <i>É o maior numeral formado por três algarismos.</i> </p> </div> <div style="width: 45%; text-align: center;">  <p style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;"></p> </div> </div>	

3) Dê o antecessor e o sucessor: (1)



	496	
	158	
	513	
	235	
	302	



4) Mostre que você é craque e resolva com atenção! (2)

$\begin{array}{r} 136 \\ + 423 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 225 \\ + 524 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 302 \\ + 456 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 330 \\ + 540 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 201 \\ + 720 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 985 \\ - 102 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 759 \\ - 259 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 863 \\ - 351 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 698 \\ - 172 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 545 \\ - 421 \\ \hline \end{array}$

5) Vamos fazer um ditado de numerais? Eu falo e você escreve: (1)

a) b) c) d)

e) f) g)

h) i) j)

6) Agora, resolva os probleminhas. (1)

a) Yasmin tinha 234 reais em seu cofrinho. Colocou mais 112 reais que ganhou de presente. Com quantos reais Yasmin ficou?

Operação

Resposta

b) Yasmin quer comprar uma boneca que custa 152 reais. Usando o dinheiro que ela juntou quanto vai sobrar de troco?

Operação

Resposta

7) Pinte de **amarelo** os *números pares* e de **azul** os *ímpares*. (1)

1236	2569	3103	2248	4400
2951	1364	1785	1632	2267

8) Escolha **quatro (4) números da atividade anterior** e escreva-os por extenso: (1)

- _____
- _____
- _____
- _____

9) Continue a sequência de 100 em 100 até o numeral : (1)

a)

500	600					1100	
				1700			2000
						2500	

b) Agora, de 1000 em 1000 até 9000:

1000				
				9000

FOTOS DA ATIVIDADE DO DIA: “AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA”



Fonte: arquivo pessoal

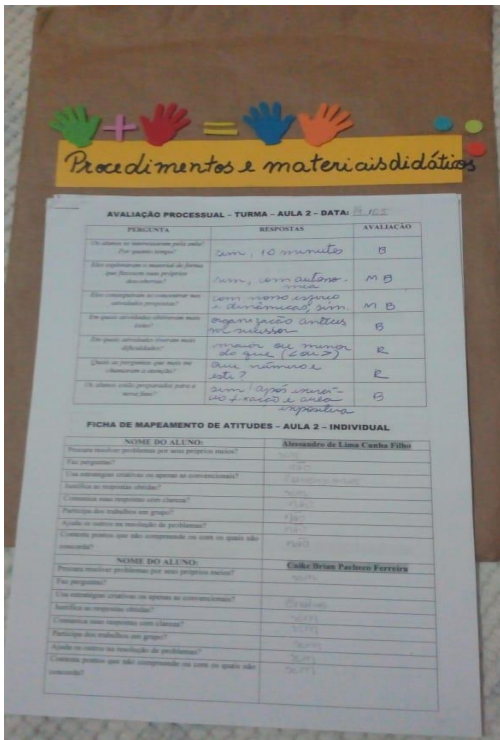
O apoio aos alunos nessa aula foi imprescindível, encorajá-los e motivá-los a esforçarem-se por fazer o que sabiam sem temerem julgamentos, foi o objetivo.

Estivemos acessíveis para esclarecer o comando das questões e auxiliar com os recursos que precisassem para fazer a atividade, como por exemplo, providenciar lápis, borracha e apontador. A professora regente esteve em sala neste processo inicial.



Fonte: arquivo pessoal

Na ocasião também iniciamos a avaliação formativa que defendemos em nossa metodologia, já exposta no item 3 deste Relato de Experiência. Preparamos envelopes para organizarmos as fichas e exercícios de cada aluno, bem como a avaliação processual da turma ao término de cada aula e a ficha de mapeamento de atitudes individual. Todo este processo já iniciado nesta aula inaugural diagnóstica.



Fonte: arquivo pessoal

ATIVIDADE –1ª aula
EU SOU UM NÚMERO

OBJETIVOS:

- ❖ Identificar números em diferentes contextos e funções;
- ❖ Reproduzir sequências numéricas em escalas ascendentes e descendentes a partir de qualquer número dado;
- ❖ Estabelecer as sequências numéricas;
- ❖ Identificar e registrar sucessor e antecessor envolvendo a habilidade de seriar.

CONTEÚDOS:

- ❖ Números e operações;
- ❖ Ordenamento numérico.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- ❖ Fichas com numerais (10 – 40);
- ❖ Apito;
- ❖ Ficha de atividades;
- ❖ Área aberta (pátio/quadra/salão, etc.).

PROCEDIMENTO DIDÁTICO

1º momento: iniciando esta primeira aula, das cinco planejadas, anunciamos para as crianças o tema do conteúdo do dia e os objetivos que tínhamos em abordá-los. Fizemos perguntas sobre a finalidade para elas dos numerais, pra que serviam? Onde viam na sala de aula, na escola e no seu dia a dia o uso dos números? Ouvimos atentamente as respostas e anotamos as participações. Apresentamos então os numerais como fundamentais para muitas representações, e que a noção de quantificar, identificar, ordenar, classificar, dentre outras eram muito importantes e vistas em nosso dia a dia. Juntos construímos exemplos reais.

2º momento: fomos com os alunos para o pátio da escola e cada aluno recebeu uma ficha/placa com um número que os identificava. Esta ficha/placa foi posta com um barbante colorido no pescoço dos alunos, de modo que ficou visível o numeral de cada um. Os

dispomos em um círculo e ao soar do apito deveriam se organizar conforme nosso comando. Por exemplo, se para se ordenarem, tinham de procurar cada um o colega com o número que é antecessor e sucessor de seu número e assim ficarem na posição sequencial numérica correta. Ao soar novamente o apito, os alunos deveriam parar onde estavam e se posicionarem de acordo com o próximo comando. Proferimos comandos diversos para organizarem-se, sobre o antecessor e sucessor do numeral, a quantidade maior e menor representada pelo numeral, e numerais pares e ímpares. Verificávamos se estava certa a execução, mas antes de darmos respostas, perguntávamos: vocês acham que está certo este ordenamento? Este número é mesmo menor que este? E assim por diante.

3º momento: voltamos para a sala de aula e lá no quadro, refizemos os esquemas anteriores sobre os numerais e refizemos as perguntas iniciais, isso para aferir o aproveitamento dos alunos e a apreensão dos conteúdos após atividade concreta. Entregamos então a atividade de fixação do dia, eles tinham 1 hora para realizá-la. Esta atividade era escrita e correspondia a todo conteúdo trabalhado nessa primeira aula.

ANÁLISE

Nesta primeira aula, 81% dos alunos compareceram, 7 (sete) alunos ficaram com notas abaixo de 5 (cinco) , ou seja 38% dos alunos presentes nesta etapa tinham clara dificuldade com ordenamento numérico e relações simples com numerais. Eles seriam alvo de nossa maior atenção nas próximas etapas.

ATIVIDADE ESCRITA EMPREENDIDA

<p>PROJETO DE INTERVENÇÃO</p> <p>2º dia – ATIVIDADE AULA 1</p> <p>Turma 3º ano/tarde</p>
<p>Aluno(a): _____</p>
<p>Data: ____/____/____</p>

1. Pense na sequência dos números naturais e responda:

- a) O sucessor de 11 é _____
- b) O antecessor de 30 é _____
- c) 33 é _____ de 34
- d) 23 é o _____ de 22
- e) 56 é o sucessor de _____
- f) O sucessor do sucessor de 19 é _____

2. Complete:

ANTECESSOR		SUCESSOR
	55	
	67	
	120	
	32	
	215	
	98	
	72	

3. Escreva por extenso o:

- Antecessor de cada número abaixo:

a) 34 - _____

b) 54 - _____

c) 178 - _____

- Sucessor de cada número abaixo:

d) 102 - _____

e) 354 - _____

f) 86 - _____

4. Observe a sequência de números abaixo e responda:

26 – 37 – 58 – 72 – 19 - 9

- Quais são os números menores que 40?
- Os números que ficam entre 40 e 80?
- O número maior que 60?

5. Use os sinais, maior do que: (>) e menor do que: (<), para os numerais abaixo:

a) 6 _____ 3	e) 37 _____ 100
b) 9 _____ 2	f) 45 _____ 56
c) 2 _____ 1	g) 67 _____ 76
d) 100 _____ 90	h) 97 _____ 114

FOTOS DA ATIVIDADE DO DIA: “EU SOU UM NÚMERO”

Foto arquivo pessoal



Fonte: arquivo pessoal



Fonte: arquivo pessoal

A atividade nesta aula foi muito significativa, pudemos observar as expressões e manifestações sociais das crianças dentro do grupo. Suas personalidades, capacidade motora, espacial, pensamento lógico matemático e a interação deles como uma equipe.



Fonte: arquivo pessoal

Aos poucos esses movimentos do concreto para o abstrato as fariam melhor apreenderem os conteúdos. Os usos do corpo e dos espaços abertos proporcionam uma atmosfera de muito prazer e isso se reflete no interesse que demonstram pelas próximas atividades, as expectativas são sempre as melhores.

Todos se ajudavam mutuamente, e se apressavam para posicionarem-se corretamente. Atividade transcorreu em meio a muita diversão.

As crianças que apresentaram baixa nota na atividade escrita de fixação deste dia apresentaram menos dificuldade na execução dos comandos, na dinâmica concreta.



Fonte: arquivo pessoal

ATIVIDADE – 2ª aula

AGRUPAMENTOS COM PALITOS

OBJETIVOS:

- ❖ Aprender a contar objetos agrupando-os;
- ❖ Trabalhar o funcionamento do Sistema de Numeração Decimal posicional;
- ❖ Representar o valor posicional dos algarismos utilizando os palitos e o Quadro valor lugar.

CONTEÚDOS:

- ❖ Números Naturais - Sistema de Numeração Decimal posicional;
- ❖ Contagem de quantidades;
- ❖ Agrupamentos por grupos de 10.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- ❖ Sacos com palitos de sorvete;
- ❖ Elásticos;
- ❖ Ficha de atividades com Quadro Valor lugar.

PROCEDIMENTO DIDÁTICO

1º momento: para esta aula iniciamos propondo uma viagem no tempo, já que estariam os alunos nesta hora, entrando nos conceitos básicos do Sistema de numeração decimal posicional, usado em nosso país; entendemos que partindo de uma pedagogia crítica, além de ouvi-los devíamos apresentar à eles um contexto real, para que se sentissem cativados a compreender porque contamos de 10 em 10 e fazemos matemática como fazemos. Damos vida aos personagens, estes cientistas que muito se esforçaram para organizar para nós o caminho. Viajamos para a Índia por volta do século V a.c., pela Mesopotâmia, até chegar no matemático astrônomo mulçumano Abu Jafar Musalkhwarizmi, este brilhante matemático árabe que trouxe o sistema dos hindus para o ocidente, mas precisamente a Europa no século IX.

2º momento: Após esta contextualização significativa, cada aluno recebeu uma quantidade aleatória de palitos de picolé e alguns elásticos. Esta atividade pra eles eram uma divertida brincadeira, mas estava repleta de intencionalidades pedagógicas, e desenvolveria nas crianças a prática básica da contagem de 10 em 10.

Eles deveriam contar os palitos que receberam e agrupá-los de 10 em 10, deveriam então uni-los a um elástico, deixando as sobras soltas, se houvessem. Sempre efetuando o agrupamento ao alcançar o valor numérico “10”. Após este momento, concluídos os agrupamentos, cada aluno devia registrar na ficha de atividades, dentro do Quadro valor lugar, do Sistema de numeração decimal posicional, a quantidade de palitos na ordem das unidades e dezenas que agrupou.

3º momento: Feitos os agrupamentos, os alunos deveriam registrá-los na atividade escrita de fixação do dia, que receberam. Tiveram 30 minutos para fazê-lo, pois fizemos duas rodadas de entrega de palitos em quantidades aleatórias. Ao término destes 30 minutos ainda fizemos um dinâmico ditado, onde anunciávamos um numeral, e os alunos tinham que escrevê-lo por extenso, usando os algarismos corretos e alocar ao grupo que representavam.

ANÁLISE

Esta atividade teve grande êxito, 72 % dos alunos estavam presentes, participaram ativamente e pudemos massificar o conceito de contagem decimal como objetivamos. Todos, exceto dois alunos, tiveram aproveitamento de 100% na atividade escrita de revisão. Os dois que não acompanharam o desenvolvimento, um percebíamos, e era apontado pela professora regente, como possuidor de algum déficit cognitivo e o outro tinha uma quantidade excessiva de faltas, o que comprometia seu aproveitamento.

ATIVIDADE ESCRITA EMPREENDIDA

<p>PROJETO DE INTERVENÇÃO</p> <p>2º dia – ATIVIDADE AULA 2</p> <p>Turma 3º ano/tarde</p>
<p>Aluno(a): _____</p>
<p>Data: ____/____/____</p>

1. Registre no **Quadro valor lugar** abaixo, os numerais que você encontrou na contagem dos palitos de picolé, colocando cada um na 1ª, 2ª ou 3ª ordem que representam em sua posição:

Vamos lembrar:

1ª ordem **UNIDADES**

2ª ordem **DEZENAS**

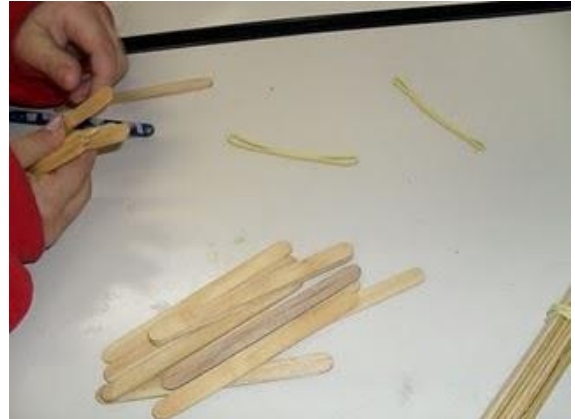
3ª ordem **CENTENAS**

NUMERAL	CENTENA	DEZENA	UNIDADE

FOTOS DA ATIVIDADE DO DIA “AGRUPAMENTOS COM PALITOS”



Fonte: Arquivo Pessoal



Fonte: Arquivo Pessoal



Fonte: Arquivo Pessoal

ATIVIDADE – 3ª aula
BOLICHE DOS NÚMEROS

OBJETIVOS:

- ❖ Reconhecer os numerais;
- ❖ Elaborar, comparar, comunicar, confrontar e validar hipóteses sobre as escritas e leituras numéricas, analisando a posição e a quantidade de algarismos e estabelecendo relações entre a linguagem escrita e a oral;
- ❖ Instrumentalizar o ensino das ordens que formam as classes decimais;
- ❖ Exercitar o cálculo mental;
- ❖ Realizar operações de adição e subtração.

CONTEÚDOS:

- ❖ Reconhecimento dos números e sua escrita por extenso;
- ❖ Operação de adição e subtração dos numerais;
- ❖ Quadro Valor Lugar, e seu uso para realizar operações matemáticas.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- ❖ EVA com duas cores diferentes
- ❖ Cola e tesoura;
- ❖ Peças de boliche customizadas com garrafas Pet;
- ❖ Ficha de atividades.

PROCEDIMENTO DIDÁTICO

1º momento: Fazendo uso de nossa Reflexão sobre a prática, escolhemos iniciar este dia com uma revisão dos últimos dois blocos de conteúdos trabalhados, pois percebemos com base em nossa avaliação processual, que alguns ainda não tinham avançado nas bases iniciais do pensamento matemático, que pretendíamos que obtivessem nas aulas 1 e 2. E sabendo que isso comprometeria severamente a apreensão dos alunos aos conceitos que se seguiriam, fizemos esta pausa para concretização da aprendizagem.

Continuamos após isso com a aula planejada, e demos a abertura aos conteúdos da 3ª aula, fizemos uma recapitulação com os alunos do conteúdo proposto para este dia. Colocamos sequências numéricas no quadro e fizemos perguntas referentes ao nome dos numerais e seu registro escrito, ainda havia alunos na sala com grande dificuldade, não reconheciam os numerais e sua escrita por extenso. O quadro valor lugar era mais conhecido de todos e não demonstraram dificuldades complexas em compreender a ordem das unidades e dezenas, mas sim das centenas. Dentro do quadro valor lugar efetuamos pequenas adições.

2º momento: após a introdução do conteúdo, fomos para o pátio onde preparamos um jogo de boliche. Este material pedagógico foi preparado a partir de garrafas pets, e pode ser customizado pelos próprios alunos, se solicitado previamente, garrafas pets para as famílias. Não gozamos deste tempo, mas a montagem deste artigo com as crianças daria uma bela aula de artes e compreensão da reutilização de recursos.

Começando o jogo, cada aluno deveria jogar a bola e tentar acertar o maior número de garrafas possíveis. Cada garrafa possui uma numeração. O aluno tinha de escrever por extenso os numerais que identificava nas garrafas que derrubou e também realizar a adição dos numerais, através do cálculo mental. Anotamos todos os cálculos mentais realizados por eles para sabermos se tinham se aproximado do valor total correto ou não.

3º momento: voltando para a sala de aula onde continuamos com nossas reflexões, os alunos tinham ainda de realizar a operação da adição e subtração, para todos os numerais que haviam acertado no boliche, o que equivalia a seus pontos na partida. Eles faziam isso em sua ficha de atividades de fixação do dia e teriam a confirmação do resultado total correto.

ANÁLISE

A terceira aula foi deverás intensa, além da oportuna revisão que fizemos, o jogo de boliche foi um sucesso. Registramos sem dúvidas como tendo sido a aula de maior retorno dos alunos, isso quanto à participação, motivação e concentração. Podemos dizer que foi a atividade lúdica onde percebemos os alunos muito a vontade, se socializaram de forma leve e espontânea e se divertiram muito. Tão positiva foi a resposta, que os próprios alunos pediram para continuarmos no dia seguinte. Eles verdadeiramente ficaram muito empolgados com o desenvolvimento do jogo. Ter de fazer o cálculo mental foi outro momento de muito esforço, todos queriam acertar suas adições e ver os pontos totais que fizeram. 63% dos alunos compareceram a este dia de aula e tivemos destes um envolvimento de 100%.

No entanto, ao voltarmos para a sala de aula onde retomamos a parte conceitual do conteúdo e solicitamos que ao invés do cálculo mental, agora registrassem na atividade escrita de fixação do dia, como achariam o resultado da adição e subtração dos numerais que derrubaram no boliche, tivemos um resultado preocupante. Ao passo que foi muito rico deixar um espaço branco grande para solucionarem a seu modo as operações (com algoritmo , com palitinhos, agrupamentos, etc.) , percebemos que muitos não dominavam os métodos e regras para efetuarem as operações básicas de adição e subtração. Apenas 35% da turma efetuaram as operações e registraram seus resultados de forma satisfatória.

ATIVIDADE ESCRITA EMPREENDIDA**PROJETO DE INTERVENÇÃO****2º dia – ATIVIDADE AULA 3****Turma 3º ano/tarde****Aluno(a):** _____**Data:** ____/____/____

1. Registre aqui os numerais que você acertou no boliche, e realize as operações que se pedem abaixo:

a) ADIÇÃO (adicione todos os numerais acima registrados)

b) SUBTRAÇÃO (organize os numerais do maior para o menor e subtraia-os)

FOTOS DA ATIVIDADE DO DIA: “BOLICHE DOS NÚMEROS”



Fonte: arquivo pessoal

Dentro das garrafas pusemos um pouco de areia para dar firmeza e assim ficassem de pé. Os numerais ficavam atrás das garrafas dentro de uma espécie de bolso, que fizemos com lâmina de transparência. A cada jogada trocávamos os numerais.

Os materiais usados para produção do boliche foram de baixo custo, e por se tratarem de garrafas pets reutilizadas pôde se deixar uma referência para a professora regente, das possibilidades de se produzir materiais pedagógicos criativos, simples e com grande potencial para trabalhar vários



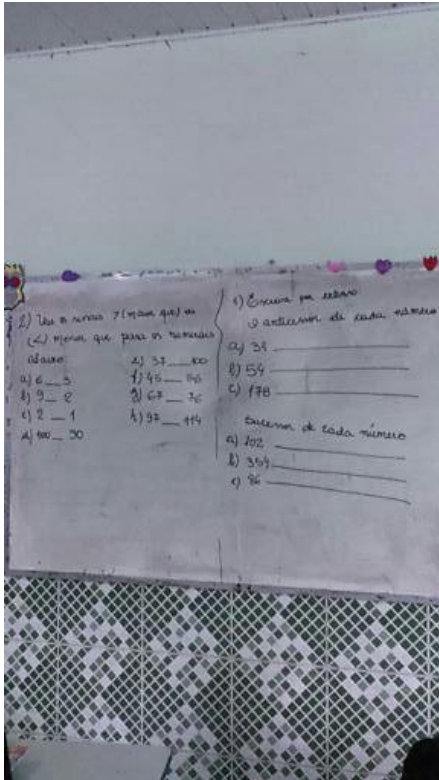
Fonte: arquivo pessoal



Fonte: arquivo pessoal



Fonte: arquivo pessoal



Fonte: arquivo pessoal

A revisão dos conteúdos dado nas duas primeiras aulas foi um momento muito importante para a turma. Eles puderam tirar dúvidas e se expressarem quanto a sua compreensão dos conteúdos. Ainda fizemos alguns exercícios no quadro para fixação do que foi revisto. Este processo de construção do saber estabeleceu uma relação de confiança entre os sujeitos atuantes (alunos e professores).

Os alunos perceberam que estávamos ali e que os tínhamos no alvo de nosso planejamento, ninguém seria deixado para trás. E respondiam a esta ação com comprometimento a cada atividade.



Fonte: arquivo pessoal



Fonte: arquivo pessoal

Encarar a brincadeira como um eficiente método do trabalho pedagógico fez total diferença a este Projeto de Intervenção que executamos. Este material em especial foi solicitado pela professora para que ficasse na escola, e o cedemos com muito prazer.

Experimentar em momentos de descontração, a prática da observação sistematizada dos alunos, nos garantiu a percepção de suas fragilidades e potencialidades, como se comunicavam e interagiam com o objeto. Uma rica experiência que oportunizou o olhar integral sobre as crianças.

ATIVIDADE – 4ª aula

ALGORITMOS REPRESENTADOS PELO MATERIAL DOURADO - ADIÇÃO

OBJETIVOS:

- ❖ Compreender a ordem do Sistema de Numeração Decimal Posicional;
- ❖ Realizar os algoritmos da adição utilizando o material dourado;
- ❖ Efetuar o agrupamento e adições com reserva.

CONTEÚDOS:

- ❖ Sistema de numeração decimal posicional;
- ❖ Algoritmos da adição;
- ❖ Operação de adição com reserva.

PROCEDIMENTO DIDÁTICO

1º momento: seguindo nossa postura didática dialética, abrimos esta aula com uma conversa de como estávamos indo até ali. E seguimos trazendo mais uma apresentação contextualizada do conteúdo que seria trabalhado. Nesta aula iríamos iniciar a manipulação ao Material Dourado, e precisávamos que conhecessem suas origens e finalidades.

Fizemos então um breve histórico de quem foi Maria Montessori, onde nasceu e sua profissão; e de como esta médica italiana revolucionária, colocou os holofotes sobre o alunado, antes ignorado pelas tendências que centralizavam somente o professor no processo de ensino aprendizagem. Trouxemos ainda a finalidade deste material como auxiliar na aprendizagem significativa do Sistema de Numeração Decimal Posicional.

2º momento: Apresentamos neste momento o Material Dourado físico para a turma; separamos a classe em 4 (quatro) grupos e distribuimos para cada grupo um jogo deste material pedagógico. Falamos sobre cada peça, seu nome e o que representavam dentro do Sistema de Numeração Decimal Posicional. Eles manipularam as peças, e se familiarizaram com este recurso. Em nossa intencional e planejada intervenção, fizemos perguntas previamente elaboradas que os desafiavam a buscarem respostas lógicas, algumas delas foram:

- ❖ Com oito cubinhos é possível formar uma barrinha? Por quê?
- ❖ Com 12 cubinhos é possível formar uma barrinha? Por quê? Haverá sobras ou não?
- ❖ Quantos sobrarão? Quantos cubinhos faltarão para que você possa formar mais uma barrinha? Por quê?
- ❖ Se juntarmos 2 cubinhos e 8 cubinhos é possível formar 10? Por quê?

A partir daí demos comandos de numerais que deveriam ser organizados no Material Dourado. Cada grupo formava o numeral, lembrando de que a cada 10 cubinhos deveriam trocar de ordem, das unidades, para dezenas e depois centenas. Passávamos pelos grupos observando esta elaboração. Numerais pequenos e grandes foram trabalhados.

3º momento: para este terceiro momento propusemos que os pontos feitos por cada aluno no dia anterior, no Boliche, fossem representados com o Material Dourado. Feito isso pedimos que os colocassem na atividade escrita de fixação do dia, e fizessem dentro do quadro valor lugar as adições destes. Dessa forma foram colocados a usar o algoritmo da adição e dentro do quadro valor lugar registravam os numerais de acordo com as ordens da classe simples, e conforme o numeral alcançado, o aluno realizava o agrupamento com as peças do Material Dourado, até corresponder ao resultado.

ANÁLISE

A esta altura chegamos ao uso do Material Dourado, o que foi muito relevante para que os objetivos gerais e específicos fossem alcançados. Isso porque este material pedagógico é um grande facilitador na compreensão sobre o Sistema de Numeração Decimal Posicional, e por permitir aos alunos a manipulação concreta de conceitos de outra forma difíceis de serem assimilados, os levaram a conclusões práticas, sabíamos que colaboraria com muitos alunos para que obtivessem a aquisição de conhecimentos matemáticos dentro do conteúdo que propusemos. 68% dos alunos participaram dessa aula, e a maioria destes alcançou a compreensão do uso do material, da relação da contagem de 10 em 10 e as transformações das casas decimais. O algoritmo da adição foi bem assimilado por 60% dos alunos que tiveram aproveitamento excelente na atividade escrita de fixação do dia.

ATIVIDADE ESCRITA EMPREENDIDA

<p>PROJETO DE INTERVENÇÃO</p> <p>5º dia – ATIVIDADE AULA 4</p> <p>Turma 3º ano/tarde</p>
<p>Aluno(a): _____</p>
<p>Data: ____/____/____</p>

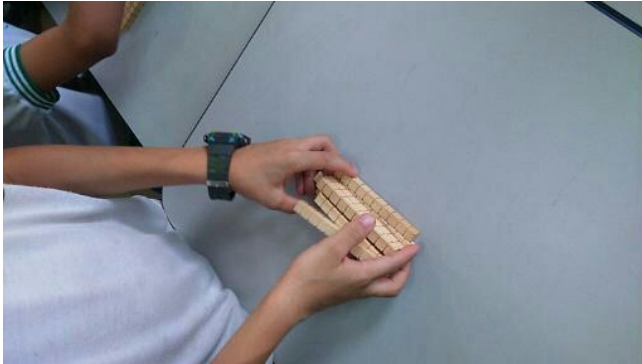
1. Coloque abaixo os numerais que você acertou no “boliche de números”, represente-os no material dourado e realizem as operações de adição que serão pedidas pela professora: (_____)

ADIÇÕES

2. Registre estas contas dentro do Quadro valor lugar:

ADIÇÃO	DEZENA	UNIDADE
+		

FOTOS DA ATIVIDADE DO DIA: “ALGORITMOS REPRESENTADOS PELO MATERIAL DOURADO - ADIÇÃO”



Fonte: arquivo pessoal



Fonte: arquivo pessoal

As atividades matemáticas que recebem o auxílio do Material Dourado permitem que os alunos tenham uma importante experiência prática com essa maneira de organização numérica, e desmistificamos algumas idéias negativas dos alunos em relação ao conteúdo. Simplificamos a aprendizagem e tornamos o conhecimento palpável. Assim foram cumpridos os objetivos desta 4ª aula.

ATIVIDADE – 5ª aula

ALGORITMOS REPRESENTADOS PELO MATERIAL DOURADO – SUBTRAÇÃO

OBJETIVOS:

- ❖ Compreender a ordem do Sistema Numérico Decimal Posicional;
- ❖ Realizar os algoritmos da subtração utilizando o material dourado;
- ❖ Efetuar o desagrupamento de quantidades;
- ❖ Operar subtrações com reservas.

CONTEÚDOS:

- ❖ Algoritmos da subtração;
- ❖ Sistema Numérico Decimal Posicional;
- ❖ Desagrupamento numérico;
- ❖ Subtração com reservas.

PROCEDIMENTO DIDÁTICO

1º momento: Nesta aula trabalhamos o algoritmo da subtração, utilizamos em continuidade o Material Dourado, o que seria muito útil para então realizarmos explicações como o famoso “vai um”, um conceito que precisa ser desvendado aos alunos, que pode ser muito bem explicado através do Material Dourado.

2º momento: Solicitamos aos alunos que representassem com o Material Dourado os algoritmos postos na lousa, de acordo com as ordens da classe simples, sinalizamos subtrações a serem feitas, os alunos as realizavam fazendo o desagrupamento das peças do material dourado até demonstrarem o resultado. Assim praticamos a operação de subtração com o uso concreto de um material pedagógico, o que trouxe grande auxílio para a assimilação do conteúdo desta aula.

3º momento: para consolidação da aprendizagem fizemos uma atividade escrita de fixação dos conteúdos do dia, que consistia em ditarmos numerais para os alunos, estes deveriam registrá-los na ficha, usando algarismos indos-arábicos, Após isso sorteamos um novo numeral pelo qual deveriam subtrair o numeral anterior. E por final demonstrar esta conta usando o algoritmo da subtração, dentro do quadro valor lugar, facilitando a

visualização do processo. Ao final desta aula, enviamos para casa uma ficha com exercício de fixação, para aferirmos um diagnóstico parcial do conteúdo desta aula.

ANÁLISE

Percebemos que os alunos acabaram tendo maior dificuldade com a operação de subtração do que de adição; nesta aula tivemos a segunda pior média de aproveitamento, e notamos ser preciso gastar mais tempo com as atividades de desagrupamento e demorarmos ainda mais na explicação sobre o “vai um”, o que gera muitos equívocos na hora de realizarem as operações. Complementamos a aula com mais explicações sobre o conteúdo, o levamos a lousa para realizarem operações com auxílio da turma.

ATIVIDADE ESCRITA EMPREENDIDA

<p>PROJETO DE INTERVENÇÃO</p> <p>5º dia – ATIVIDADE AULA 5</p> <p>Turma 3º ano/tarde</p>
<p>Aluno(a): _____</p>
<p>Data: ____/____/____</p>

1. Coloque abaixo os numerais que serão ditados e represente-os no Material Dourado, e ao final realizem as operações que serão pedidas pela professora (_____)

a) Faça a adição dos numerais e registre o resultado: _____

Cálculos:

b) Do valor encontrado acima, subtraia o numeral _____ sorteado em sala, e registre o resultado aqui: _____

Cálculos:

3. Registre esta conta de subtração dentro do **Quadro valor lugar:**

SUBTRAÇÃO	CENTENAS	DEZENAS	UNIDADES
-			

ATIVIDADE DE FIXAÇÃO PARA CASA – Diagnóstico parcial aula 5

PROJETO DE INTERVENÇÃO – Diagnostico Parcial

6º dia – ATIVIDADE AULA 5

Turma 3º ano/tarde

➔ **DESCUBRA QUAIS SÃO OS NÚMEROS E ESCREVA:**

D U	D U	D U	D U	D U	D U
15					

ATRAVÉS DAS REPRESENTAÇÕES, DESCUBRA AS QUANTIDADES:

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

➔ **QUEM SOU EU?**

- A) 1 DEZENA E 5 UNIDADES, SOU O
- B) 1 DEZENA E 3 UNIDADES, SOU O
- C) 2 DEZENAS E 8 UNIDADES, SOU O
- D) 2 DEZENAS E 0 UNIDADES, SOU O
- E) 1 DEZENA E 2 UNIDADES, SOU O



<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

➔ **DESCUBRA OS NÚMEROS, NAS REPRESENTAÇÕES ESCREVA-OS E COMPLETE AS UNIDADES:**

	= 10		= <input type="text"/>
1 DEZENA E 0 UNIDADE		1 DEZENA E <input type="text"/> UNIDADE	
	= <input type="text"/>		= <input type="text"/>
1 DEZENA E <input type="text"/> UNIDADES		1 DEZENA E <input type="text"/> UNIDADES	
	= <input type="text"/>		= <input type="text"/>
1 DEZENA E <input type="text"/> UNIDADES		1 DEZENA E <input type="text"/> UNIDADES	

➔ **EU COMEÇO, VOCÊ CONTINUA:**

20 - 21
30
40

FOTOS DA ATIVIDADE DO DIA “ALGORITMOS REPRESENTADOS PELO MATERIAL DOURADO - SUBTRAÇÃO”



Fonte: arquivo pessoal



Fonte: arquivo pessoal

A ideia de subtração, como separar ou desagrupar uma parte, é muito mais simples de ser assimilado com o uso do Material Dourado, o aluno percebe as quantidades e as retiradas de elementos, de forma prática podem perceber as transformações.

ATIVIDADE AVALIATIVA – DIAGNÓSTICO FINAL

OBJETIVOS:

- ❖ Averiguar se as dificuldades específicas dos alunos na assimilação dos conteúdos foram supridas;
- ❖ Identificar a realidade final da turma, para estabelecer parâmetros de avaliação;
- ❖ Observar se a esta altura do Projeto de Intervenção os alunos apresentaram as habilidades e pré-requisitos para os processos de ensino e aprendizagem da linguagem matemática, dentro dos conteúdos propostos;
- ❖ Analisar com os resultados, sobre as dificuldades persistentes, e caminhos didáticos que foram pouco eficientes, estabelecer quais lograram sucesso e promoveram evolução.

CONTEÚDOS:

- ❖ Números e operações;
- ❖ Ordenamento numérico;
- ❖ Números Naturais - Sistema de Numeração Decimal posicional;
- ❖ Contagem de quantidades;
- ❖ Agrupamentos por grupos de 10;
- ❖ Reconhecimento dos numerais e sua escrita por extenso;
- ❖ Quadro Valor Lugar;
- ❖ Algoritmos da adição;
- ❖ Algoritmos da subtração.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- ❖ Caderno de atividades;
- ❖ Lousa e caneta, para efetuar esclarecimento das questões.

PROCEDIMENTO DIDÁTICO

1º momento: Começamos este 7º e último dia de intervenção agradecendo a toda a turma pela colaboração despendida, esforço e dedicação. Já pudemos parabenizá-los pelos

aparentes progressos que tiveram e os motivamos a seguirem assim, buscando o conhecimento, pois isso os levaria onde quisessem.

2º momento: explicamos a importância desta última atividade e pedimos, para a resolução das questões, igual esforço, como o que estavam fazendo até ali. Entregamos a ficha de exercícios com os conteúdos que seriam mais uma vez aferidos, e assim esperávamos conhecer o nível final da turma. Os alunos foram desafiados a realizarem as questões novamente sem ajuda complementar. Foram designadas para esta atividade duas horas e meia, como no diagnóstico inicial. Este período de tempo foi mantido para que os alunos ficassem a vontade em empenhar seus esforços para realizar as questões, sem sentirem-se pressionados.

2º momento: conforme a necessidade, íamos ao quadro realizar explicações sobre o comando das questões. Após o término do tempo recolhemos a atividade. E encerramos este Projeto de Intervenção com uma confraternização com os alunos.

ANÁLISE

Nesta atividade diagnóstica final tivemos 68% da turma em sala participando, mesmo número de alunos da primeira avaliação. Nesta avaliação final 80% da turma obteve um resultado satisfatório e uma evolução em suas médias. Os que se mantiveram com resultados negativos já possuíam ou um quadro não fechado de déficit cognitivo, alegado pela professora, mas não possuíam laudos, ou ainda eram muito faltosos e com isso comprometiam seu aproveitamento.

ATIVIDADE ESCRITA EMPREENDIDA

<p>PROJETO DE INTERVENÇÃO</p> <p>Simulado – diagnostico final</p> <p>Turma 3º ano/tarde</p>
<p>Aluno(a): _____</p>
<p>Data: ____/____/____</p>

1. Pense na sequência dos números naturais e responda:

- a) O sucessor de 25 é _____
- b) O antecessor de 15 é _____
- c) 45 é _____ de 46
- d) 39 é o _____ de 38
- e) 92 é o sucessor de _____
- f) O sucessor do sucessor de 18 é _____

2. Observe a sequência de números abaixo e responda:

<p>36 – 27 – 48 – 82 – 22 - 08</p>

3. Quais são os números menores que 50?

4. Os números que ficam entre 30 e 40?

5. O número maior que 70?

6. Quanto são:

- a) Quatro dezenas: _____
- b) Sete centenas e duas unidades: _____
- c) Nove dezenas e cinco unidades: _____
- d) Uma centena: _____

7. Eu começo, você continua:

- a) 20 – 21 _____

b) 30 _____

c) 40 _____

d) 10 – 20 – 30 ____ - ____ - ____ - ____ - 80 - 90 ____ 110 - ____ - 130 - ____ - ____ - ____ - ____ - 180 - ____ - ____ .

8. Represente os numerais, dentro do Quadro valor lugar, conforme o exemplo:

NUMERAL	CENTENA	DEZENA	UNIDADE
37		3	7
58			
125			
82			
349			
73			
564			
21			

9. Descubra o número referido pelas representações do Sistema Decimal Posicional, siga o exemplo:

2 DEZENAS E 5 UNIDADES – 25

2 DEZENAS E 8 UNIDADES - _____

4 DEZENAS E 2 UNIDADES - _____

3 CENTENA, 3 DEZENAS E 4 UNIDADES - _____

10 CENTENAS, 7 DEZENAS E 6 UNIDADES - _____

10. Realize as operações que se pedem:

a) Subtração

$$\begin{array}{r} 20 \\ -17 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 96 \\ -38 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 48 \\ -40 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 12 \\ -9 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 67 \\ -51 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 23 \\ -5 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 34 \\ -24 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 85 \\ -39 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 50 \\ -9 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 62 \\ -45 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 78 \\ -51 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 77 \\ -29 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 83 \\ -78 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 35 \\ -16 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 51 \\ -10 \\ \hline \end{array}$$

b) Adição

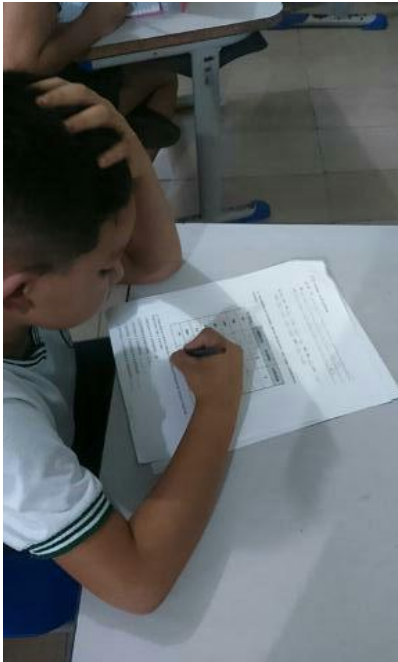
$$\begin{array}{r} 45 \\ +43 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 38 \\ +21 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 67 \\ +32 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 55 \\ +14 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 36 \\ +61 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 73 \\ +10 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 58 \\ +31 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 23 \\ +72 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 64 \\ +15 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 71 \\ +17 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 66 \\ +30 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 24 \\ +63 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 75 \\ +22 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 35 \\ +41 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 25 \\ +52 \\ \hline \end{array}$$

Cálculo:

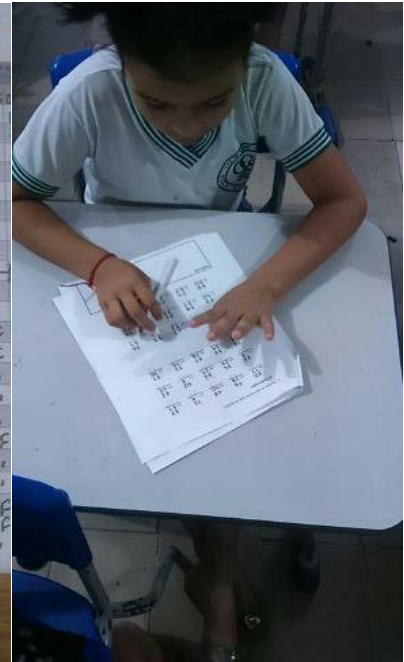
FOTOS DA ATIVIDADE DO DIA: “AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA FINAL”



Fonte: arquivo pessoal

GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ		SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO	
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA		SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA	
IDENTIFICADOR	ALUNO	PROVA	PROVA
01	ALVARADO DE LIMA LINDA FILHO	02	03
02	CARLE DRENO FALCÃO FERREIRA		
03	CLARA VITORIA MOURATO MALCHIE		
04	DIVISON VIEIRA GAMA MENCHELO		
05	FABRICIO DA SILVA CORREIA	F	F
06	GUILHERME CIBREX FARIAS NEGRAO	F	F
07	HANNA MOKALE DE SOUSA PANTOJA		
08	JAN LAGO DA COSTA DEGO		
09	JARLEO CASTILHO FERREIRA		
10	JELA DA SILVA SALES		
11	KAIQ ADRIANO FARIAS DA SILVA		
12	KAMILLY VITORIA DOS SANTOS BARBOSA	F	F
13	LARISSA FERNANDES FERREIRA		
14	MATHEUS AUGUSTO MALCHIE DA COSTA		
15	NATANAEU COELHO DA SILVA		
16	NICOLAS BERNARDINO FRANCO		
17	DEGA MARIA GONCALVES RAJOL	F	F
18	SEBASTIAO ALESSANDRO LOPES PINHEIRO	F	F
19	YLANA CASTRO DO NASCIMENTO	F	F
20	YURY MACEDO GONCALVES	F	F
Aluno: <i>Beatriz Farias Gonçalves</i>		F	F
22. <i>Fernanda Apurício Veres dos Santos</i>		F	F

Fonte: arquivo pessoal



Fonte: arquivo pessoal

Este momento de registro da aprendizagem por meio da avaliação diagnóstica proporcionou ao processo de avaliação um movimento analítico profundo, pois de um ponto de partida inicial passando por todos os procedimentos didáticos das cinco aulas ministradas, pudemos notar todo desenvolvimento, e no movimento final, nesta última verificação tivemos a ideia concreta do caminho que a turma e cada aluno percorreu.



Fonte: arquivo pessoal



Fonte: arquivo pessoal

A relação aluno professor é nutrida também em momentos de confraternização, a afetividade colabora para o desenvolvimento cognitivo. Conviver com os alunos é um ponto importante para que saibamos mais sobre o seu cotidiano e seus saberes prévios



Fonte: arquivo pessoal

5. SÍNTESE DOS RESULTADOS DA INTERVENÇÃO

Para o pensamento marxista, importa descobrir as leis dos fenômenos de cuja investigação se ocupa; o que importa é captar, detalhadamente, as articulações dos problemas em estudo, analisar as evoluções. Sendo assim, acreditando na abordagem materialista, do método histórico-dialético, pudemos usar instrumentos que favoreceram o mapeamento do desenvolvimento das crianças frente às atividades de forma muito satisfatória.

Dessa forma poderíamos ter a segurança de que a maioria dos alunos alcançaria o objetivo desejado, e tendo sido uma avaliação de conteúdo cumulativo destinado a medir diferentes etapas do programa, para que empregando a avaliação somativa, se pudesse atribuir uma nota que representasse de fato todo processo de ensino e aprendizagem por qual passaram os alunos.

Essa relação consciente em cada procedimento didático garantia a atuação colaborativa para o combate aos problemas escolares enfrentados pelos alunos. Sobre essa parceria, Gasparin (2007) ressalta:

[...] a ajuda do adulto permite à criança resolver os problemas escolares mais cedo do que os da vida cotidiana. Isso mostra que a criança pode fazer muito mais coisas em colaboração do que sozinha. (GASPARIN, 2007, p.90)

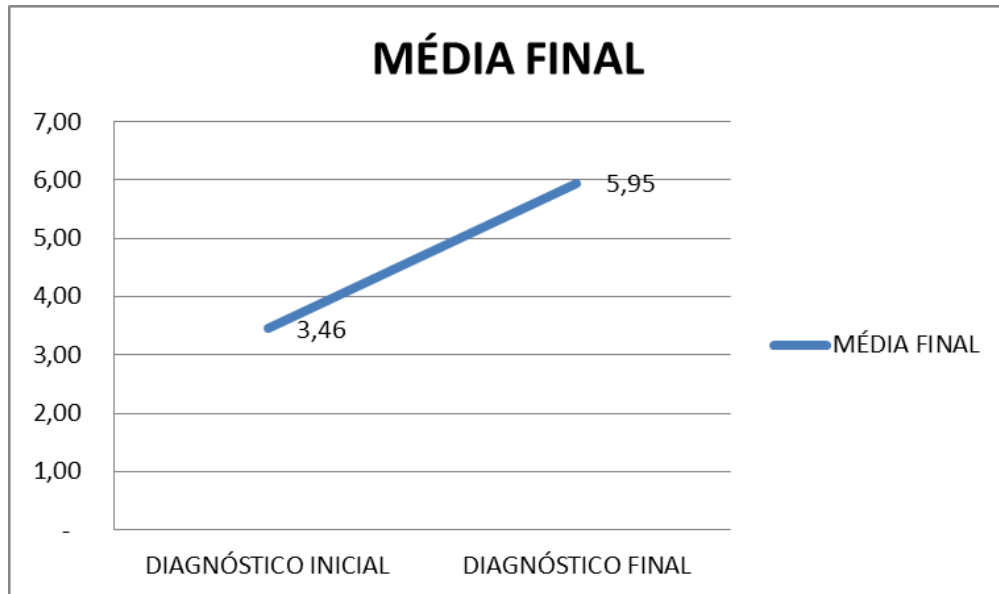
Em posse dos resultados, passamos a etapa posterior: análise. Para isso, usamos a média aritmética, simples fórmula onde:

Ms: média aritmética simples

$x_1, x_2, x_3, \dots, x_n$: valores dos dados

n: número de dados

O diagnóstico das atividades, embora feitos em conjunto, tinham suas análises também individualizadas e os resultados obtidos representavam a caminhada de cada aluno. Em todos os dias de intervenção usávamos instrumentos já explicitados para o acompanhamento deste processo, no entanto para uma análise didática, mais global optamos por colocar o desempenho geral da turma, conforme gráficos abaixo:



AVALIAÇÃO PROCESSUAL			
	QUANT ALUNO	SOMA NOTAS	MÉDIA FINAL
DIAGNÓSTICO INICIAL	15	51,85	3,46
DIAGNÓSTICO FINAL	15	89,25	5,95
CRESCIMENTO INICIAL X FINAL	0,00%	72,13%	72,13%

AVALIAÇÃO PROCESSUAL			
	SOMA NOTAS	QUANT ALUNO	MÉDIA FINAL
AULA 1	86,9	18	4,83
AULA 2	130	16	8,13
AULA 3	50	14	3,57
AULA 4	97,5	15	6,50
AULA 5	61,15	15	4,08

Ao observarmos os resultados, percebemos que a turma obteve uma melhora significativa, partindo da média de 3,46 onde teoricamente estariam reprovados, visto que a média de aprovação do município é 5,0(cinco), para um salto de 5,9, teoricamente para uma turma aprovada ao término do ciclo.

Ao analisarmos as médias de cada aula, podemos ver o caminho pelo qual passaram e as dificuldades que enfrentaram, muitos conteúdos eram por eles desconhecidos e lamentávamos que uma turma com crianças encerrando o primeiro ciclo do Ensino Fundamental pudesse estar com tão grande déficit.

Em termos percentuais, 18% dos alunos não obtiveram grande evolução, destes, dois são ditos pela professora como portadores de necessidades especiais, e os demais são faltosos e perdem muito a vivência escolar e os conteúdos das aulas. Um dos alunos matriculados na turma, que era repetente, tinha muitas dificuldades para ler e escrever, e podia ser considerado ainda analfabeto, já no 3º ano do Ensino Fundamental.

Este aluno estava na turma que observamos na primeira etapa do estágio supervisionado, e infelizmente permanecia de lado na sala sem grandes evoluções e sem uma ação diretiva e planejada pedagogicamente pela professora. Para nossa satisfação este aluno

teve uma evolução muito satisfatória, equivalente a 50% de crescimento de sua média avaliativa. Tivemos a clara percepção de que aprendera a ler os números, e sentia-se motivado ao ver suas potencialidades, a ler os textos e comandos das atividades. Um excelente exemplo de que com o devido empenho metodológico e uma prática pedagógica pensada, poderia evoluir ainda mais.

No diagnóstico final 80% da turma tirou uma nota satisfatória, já conseguiam realizar uma atividade escrita e por em prática os conteúdos de forma mais eficiente e assertiva. Um resultado verdadeiramente positivo.

Tenho a plena certeza que uma prática de sala de aula embasada em uma Pedagogia crítica, onde se busca a partir da relação dialógica ir até onde está o aluno e o acompanhar incansavelmente, até perceber sua síntese dos conhecimentos, e promover a expressão desta sofisticação da inteligência em práticas sociais, estaria gerando maior sucesso a esta unidade escolar e impactaria a comunidade que se envolve à ela. Não existe maior barreira para isso do que a postura inerte de um professor frente a seus alunos. É preciso ir a teoria e melhorar as compreensões dos fenômenos educativos, e se voltar a prática para uma intervenção que de fato promova resultados significativos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste Relato de Experiência transcrevo o que verdadeiramente sinto sobre esta vivência no estágio supervisionado, incluindo a intervenção pedagógica oportunizada por ele, a mim, como estudante de Pedagogia. Os objetivos que tangem a contribuição no desenvolvimento das crianças em suas bases matemáticas primárias, coerentes ao conteúdo proposto para o 3º ano do Ensino Fundamental, foram alcançados. Sim, fruto de muito empenho, uma parceria pontual de minha companheira de estágio, Yanne Barriga e também nossa professora de estágio, Lenir Trevisan, que incansavelmente nos indicou caminhos, desafiou nosso olhar e nos exigiu excelência. O que foi somado à confiança de toda equipe da Escola Casa da Criança Santa Inês, que desde o primeiro contato nos deixou a vontade para vivermos ali esta experiência prática.

Mas muito além de comemorarmos os avanços na aprendizagem de conteúdos matemáticos, torcemos para que ali se assuma uma nova forma pedagógica de agir que, como explicita Gasparin (2007), possa privilegiar a contradição, a dúvida, o questionamento. A diversidade apresentada neste espaço de educação pública irá requerer mudanças, interrogando as certezas postuladas. É necessário que se rompa com o uso impensado dos conteúdos em sua forma já naturalizada, pronta, imutável, se urge por uma contextualização dos conteúdos, e isso é um desafio para o corpo técnico da escola, que não pode ser recusado.

Essa nova postura por trabalhar com os conteúdos significa contextualizá-lo em todas as áreas do conhecimento humano, os alunos precisam evidenciar que os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de trabalho em cada modo de produção (Gasparin, 2007). É preciso que se rompa com as práticas que alienam e não democratizam o saber às classes populares, que são o público alvo da referida escola. O saber é poder, e precisa estar com eles pra que haja uma transformação da realidade.

Outro ponto que, saliento colaborar com as deficiências no aproveitamento das crianças, esta em pauta na legislação de educação do país, no Plano Nacional de Educação - PNE, que é o “analfabetismo”. O PNE preconiza em seu artigo 2º, inciso I, a erradicação do analfabetismo, e em seu anexo, instituí na meta 5 : **“alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental ”**. Esta meta é seguida de 7 (sete) estratégias , dando a esta meta certa centralidade no PNE. A estratégia 5.1, em especial dita que se precisam estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental articulando-os com: **“as estratégias desenvolvidas na pré-**

escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças (BRASIL, 2014, anexo meta 5).

Faço essa referência, dado os resultados e análises das observações, com esses registros da realidade vivida, questiono com mais propriedade o que justifica a não diretividade docente com apoio da coordenação pedagógica e outros professores da equipe técnica, em direção a tentativa de combater o aparente fracasso no ciclo de alfabetização da Escola Casa da criança Santa Inês, e assim elaborarem em seu Projeto Político Pedagógico ações que busquem a erradicação do analfabetismo no meio de suas crianças. E a despeito de nosso Projeto de Intervenção ter se estruturado para colaborar com o desenvolvimento do pensamento matemático, sentimos o grande impacto do analfabetismo na aquisição do raciocínio lógico-matemático, e com certeza em outras áreas do conhecimento.

A grande dificuldade de abstração e de resolutividade dos problemas contextualizados, se assevera por ter a turma, um percentual alto de crianças com déficit na linguagem escrita. A estratégia supracitada do PNE fala de se “estruturar processos pedagógicos”, “valorizar os professores alfabetizadores”, e oferecer “apoio pedagógico específico”; itens que não notamos dentro da realidade técnica da escola.

As crianças estão passando pelo ciclo de alfabetização sem assimilarem ou desenvolverem a contento a aquisição da linguagem, ou melhor, das linguagens. E não passam pelo complexo e rico processo de letramento. E esta defasagem compromete seus desempenhos significativamente.

É bem verdade que as crianças passam por graves problemas sociais, com famílias desestruturadas e residem em áreas de grande vulnerabilidade social, mas nem por isso é correto colocar toda a culpa do fracasso nas crianças ou nos pais, o ensino pode ser a chave para ascensão dessas crianças para o desenvolvimento intelectual delas, sobre isso divaga Libâneo (1994) em sua obra: **“a maioria das crianças são intelectualmente capazes. Além disso, a influência do meio, especialmente do ensino, pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento da inteligência.” (Libâneo, 1994,p.41).**

Mesmo que o meio social em que vive a criança não lhes ofereça boas condições para o desenvolvimento intelectual, o ensino pode proporcionar um ambiente necessário de estimulação e é para isso que o professor se prepara profissionalmente.

O processo educativo organizado pode favorecer experiências para o desenvolvimento

das capacidades mentais das crianças, através de conhecimentos e experiências sociais, pelas condições ambientais, tudo pode ser potente estímulo para esta formação integral das crianças. A inadequada organização pedagógica, didática e administrativa face às características sociais da maioria dos que frequentam a escola, tem levado a marginalização e fracasso das crianças mais pobres (Libâneo, 1994).

É necessária então, uma ação mais efetiva da escola para melhoria da qualidade do ensino, o trabalho pedagógico precisa ser mais bem avaliado e o trabalho da coordenação é fundamental para este olhar estrutural do fazer docente. Os professores carecem de suportes pedagógico-didáticos para melhor organizar seu trabalho, o que requer a imprescindível colaboração da coordenação pedagógica.

A assistência pedagógica sistemática aos professores, avaliação, ações de formação continuada, conselhos de classe, e outras ações precisam ser priorizadas, para que a devida manifestação do trabalho docente se dê dentro de uma postura consciente, política e libertadora. Saviani (1999) traduz a essência da luta que acredito, quando diz que lutar contra a marginalidade através da escola é possível, mas exige um esforço grande para que se garanta aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível, mesmo dentro de uma condição histórica atual nada favorável; e por isso verbero o sucesso da intervenção pedagógica que aplicamos no estágio, não que tenha transformado por completo a escola em questão, ou a prática da docente observada, mas porque esforcei-me por oferecer a melhor qualidade que pude em minhas práticas efetivadas. Portanto, mesmo que estejamos debaixo do jugo de um governo que usurpa os direitos à digna educação de nossas crianças, principalmente impactando as crianças pobres de nosso país, precisamos levantar uma bandeira pessoal de luta, e nos vestirmos de teorias críticas da educação, para que façamos uso de métodos que deem substância concreta às reivindicações através de nossa prática pedagógica consciente e transformadora.

Trago ao meu discurso nessas reflexões conclusivas, ainda um último aspecto que precisa ser analisado e posto a luz de nossas indagações por uma educação de qualidade, pois julgo ser o ponto mais crítico que assevera o fracasso escolar de muitas crianças da rede pública, podendo ser igualmente estendido para as redes privadas, pois se trata de respondermos a pergunta: Quem é a escola? E respondê-la dependerá do entendimento que tivermos de quem é o sujeito estruturador da mesma. Silva (1996) em sua obra: “A autonomia da escola pública”, aprofunda essa discussão, e podemos concordar com suas deliberações, pois a prática nos vem apontar este fenômeno educativo de se tornar invisível o sujeito

estruturador da escola, este que é um sujeito concreto, real, que na história vem garantindo a existência da escola, os seres humanos concretos.

As instituições humanas são mantidas, criadas e recriadas por seres humanos concretos, que devem ser levados em conta; negar isso é comprometer a autonomia da própria escola, pois um, de seus fatores primordiais que constituem sua totalidade, está emudecido, assombreado, invisibilizado. Este é sem dúvida o ponto mais crítico do que apreendi nessa jornada de observações, que desejo ardentemente que cada educador ao ler este Relato de Experiência possa demorar-se sob sua análise e na dialética da prática da reflexão, possa submeter tempo para elaboração de práticas que os visibilizem, deem a centralidade devida à eles.

Esse infortúnio esquecimento dá-se a tendência que enfrentamos da desumanização da instituição escolar, onde é imposta, através do Sistema de Ensino legitimado pelo Estado, uma proposta de gestão, que muitas vezes, influenciada pelos ideais neoliberais capitalistas, promovem uma “coisificação” da escola, ela passa como chama Silva (1996), a fazer parte do “mundo das coisas”, fazendo parecer que ela pode ganhar vida, independente das pessoas, ledor engano.

Essa concepção de escola pode adentrar nossas práticas pedagógicas sem que percebamos, se não estivermos no movimento constante da reflexão e crítica dela própria. As crianças precisam ser vistas como “sujeitos da autonomia” (Silva,1996), sujeitos reais que precisam estar no centro de nossa prática. Libâneo coloca que a escolarização é uma questão de justiça social, e há muita força nessa afirmação, é, portanto, a escola necessária pra provê formação cultura e científicas aos indivíduos e apesar das escolas sofrerem em uma relação de dependência do Sistema de ensino outras relações intra e extra escolares, pode exercer dentro de seus muros por intermédio de uma equipe escolar consciente, uma forma de autonomia.

E nessa direção a escola será cada vez mais democrática ao passo que seus sujeitos se empenharem na promoção da intelectualidade dos alunos através de uma prática educativa que opere de maneira eficiente o processo de aprendizagem. Sem que cada professor ignore sua responsabilidade social para com seus alunos, procure incansavelmente adquirir competências, conhecer e analisar os contextos sociais e institucionais que os rodeia, afim de que construa sua identidade profissional comprometida com uma ação transformadora no seu local de trabalho; há um encontro entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional, ou seja, tudo pode ser mudado, afinal somos sujeitos reais, sujeitos fazedores de história, que sustentam as bandeiras mais nobres a favor da educação.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro por meio deste, que tenho conhecimento dos objetivos e condições da realização do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, nesta unidade escolar, cito – Escola Regime de Convênio Casa da Criança Santa Inês, para finalidade de cumprimento da prática de intervenção pedagógica e colaboração na formação profissional da discente, Dulcilene Pereira do Couto Gonçalo, aluna do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Pará – UFPA, campus Belém, consentindo de forma livre e esclarecida, com a coleta de dados, aplicação de questionários, entrevistas, acesso a documentos administrativos e fotos das práticas pedagógicas.

Quanto as fotos, ratifico a liberação da utilização destas e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor da discente acima especificado, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Assim sendo declaro o meu consentimento nos termos já especificados neste documento.

Nome: _____

Belém, _____/_____/_____

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação-PNE** e dá outras providências. Diário Oficial da União, v. 26, 2014.
- BARBOSA, Flávia Aparecida dos Santos In FREITAS, Fernando Jorge Correia de. **A didática e sua contribuição no processo de formação do professor CURRICULAR**, Base Nacional Comum. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 24 set. 2017.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **Muitos pontos de partida, muitos pontos de chegada—a heterogeneidade no cotidiano escolar**. Educação em Foco, v. 6, p. 33-48, 2002.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Papirus Editora, 1994.
- FERREIRA, Carolina; MISSE, Cristina; BONADIO, Sueli. **Brincar na educação infantil é coisa séria**. Akrópolis, Umuarama, v. 12, n. 4, out./dez. 2004. 222-223 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. Ed. São Paulo: Paz Terra. 1996. P. 43-44.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, 1987.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4 ed. Ver. eampl. Campinas, SP: Autores Associados. Coleção educação contemporânea. 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- _____. **Didática**. São Paulo: Cortez. Coleção Magistério. 2º grau. Série formação de professor. 1994. 22 p.
- LORDÊLO, José Albertino; ROSA, Dora Leal; DE ALMEIDA SANTANA, Lisa. **Avaliação processual da aprendizagem e regulação pedagógica no Brasil: implicações no cotidiano docente**. Revista entre ideias: educação, cultura e sociedade, n. 17, 2011.
- MOURA, M. O. de. (coord.). **O estágio na formação compartilhada: retratos de uma experiência**. São Paulo: Feusp, 1999.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do Antropólogo: Olhar, ouvir, escrever**. In: Revista de Antropologia, São Paulo, Volume 398, n. 1, p. 13-35, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 2ª edição. Campinas-SP: Papirus Editora, 1994, 15-62 p.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface-comunicação, saúde, educação**. Vol. 1. p. 83-94. 1997.

SAVIANI, Dermeval et al. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez. 1986.

_____ **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, SILVA, T.T. (org). 1994.

_____ **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____ **Tendências e correntes da educação brasileira**. In Mendes, D.T.(Org). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1983. 5 p.

_____ **Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica**.

COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS “Marxismo e Educação: Fundamentos “Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica”. Vol. 7. 2012. p. 10.

_____ **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32 ed. Vol. 5 Campinas, SP: Autores Associados. Coleção polêmicas do nosso tempo. 1999. p. 42.

SOUZA, M. J. A. **Informática Educativa na Educação Matemática: Estudo de geometria no ambiente do Software Cabri-Géomètre**. 2001. 154 f. Dissertação (Pós Graduação em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC. Fortaleza, 2001.

TRILLA, Jaume. **Educação formal e não formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008. GHANEM, Elie; ARANTES, Valéria Amorim, (Org) – (Coleção ponto e contrapontos).

VEIGA, I.P.A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas:Papirus,1989. p.75.