ESCON
ESCOLA SUPERIOR DE CONTAS

TCERO
em ação, mais cidadania

CADERNO DE TEXTOS

DISCIPLINA

Gestão Educacional em Contextos de Mudanças

Carga Horária:
24h/a

Professora:
Dra. Elizane Assis Nunes

Professora Convidada:
Miquelly Pastana Tito Sanches

Período:
07 a 09 de outubro de 2026



PALAVRAS SÃO JANELAS (OU SÃO PAREDES)

Sinto-me tão condenada por suas palavras,
Tão julgada e dispensada.
Antes de ir, preciso saber: Foi isso que você quis dizer?
Antes que eu me levante em minha defesa,
Antes que eu fale com mágoa ou medo,
Antes que eu erga aquela muralha de palavras,
Responda: eu realmente ouvi isso?
Palavras são janelas ou são paredes.
Elas nos condenam ou nos libertam.
Quando eu falar e quando eu ouvir,
Que a luz do amor brilhe através de mim.
Há coisas que preciso dizer,
Coisas que significam muito para mim.
Se minhas palavras não forem claras,
Você me ajudará a me libertar?
Se pareci menosprezar você,
Se você sentiu que não me importei,
Tente escutar por entre as minhas palavras
Os sentimentos que compartilhamos.

RUTH BEBERMEYER

Tem um muro no meio deste livro.

E um pequeno cavaleiro está seguro de que o muro protege o seu lado bom do livro dos muitos perigos do outro lado – um tigre faminto, um rinoceronte gigante e, o pior de todos, um ogro terrível que vai devorá-lo.

Mas nem tudo é o que parece...

Sobre o autor

Jon Agee é um autor e ilustrador norte-americano muito querido e popular em seu país. Dedicado aos livros infantis, já publicou mais de duas dezenas deles, e seu trabalho é reconhecido e admirado em várias partes do mundo. *O muro no meio do livro* é sua obra de estreia no Brasil.

ISBN 978-85-66642-68-1

JON AGEE

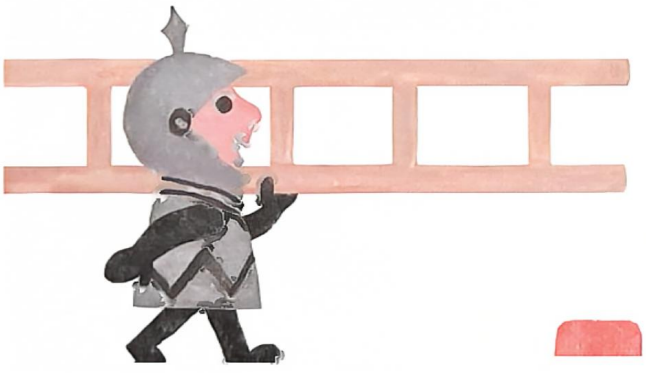
O muro no meio do livro

JON AGEE

O MURO NO MEIO DO LIVRO

pequena zahar

Tem um muro no meio do livro.





Este lado do livro é seguro.



Agora, a coisa mais perigosa
no outro lado do livro
é o ogro.





ARTIGO ORIGINAL

TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL: DESVENDANDO CAMINHOS

Luciana de Araújo Nascimento-Guaraldo[1]

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de analisar a trajetória histórica da gestão escolar no Brasil, destacando a influência direta do contexto histórico e social na organização dos processos de gestão nas escolas. Partindo da compreensão de que a gestão escolar é moldada pelas características da sociedade em que está inserida, discutimos como as mudanças no mundo do trabalho ao longo do tempo têm impactado significativamente as práticas de gestão educacional e escolar. Este estudo adota uma abordagem exploratória, utilizando a análise documental bibliográfica para examinar os principais marcos históricos e as transformações na gestão escolar brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão escolar; Gestão educacional; Sociedade.

ABSTRACT: Thisarticleaimstoanalyzethehistoricaltrajectoryofschool management in Brazil, highlightingthe direct influenceofhistoricaland social contextontheorganizationof management processes in schools. Building ontheunderstandingthatschool management isshapedbythecharacteristicsofthesociety in which it isembedded, wediscusshowchanges in the world ofwork over time havesignificantlyimpactededucationalandschool management practices. Thisstudyadoptsanexploratory approach, utilizingbibliographicdocumentaryanalysisto examine themainhistoricallandmarksandtransformations in Brazilianschool management.

KEY-WORDS: School management; Educational management; Society.

A gestão escolar no Brasil tem sido objeto de crescente interesse acadêmico e político, refletindo a necessidade de compreender como as instituições de ensino são administradas em diferentes contextos históricos e sociais. Neste sentido, este artigo propõe-se a investigar a relação entre a gestão escolar e o contexto histórico, destacando como as mudanças na sociedade e no mundo do trabalho têm influenciado a organização e as práticas de gestão nas escolas brasileiras.

Para tratar da trajetória histórica da gestão escolar no Brasil, utilizamos como fundamento estudos realizados por diferentes pesquisadores, os quais tiveram como objeto

[1]Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Educação pela Universidade de Maringá. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá. Integrante do LEIP/UEM (Laboratório de Estudos do Império Português) e do LEFEVG/UEM (Laboratório de Estudos Feministas e Violência de Gênero). Professora Pedagoga da rede pública de ensino do estado do Paraná (SEED/PR). Contato: prof.lucianaaraujonascimento@gmail.com

de estudo a gestão da escola em distintos momentos históricos. Como veremos na sequência do texto, a história da gestão escolar no Brasil surge das primeiras preocupações em sistematizar o conhecimento relativo às formas de administrar a escola.

Assim, para entendermos as noções gerais presentes no conceito de administração escolar destacamos as obras de Carneiro Leão (1945), Querino Ribeiro (1938), Lourenço Filho (1976), Anísio Teixeira (1997). Para a compreensão das primeiras delimitações da gestão escolar destacamos os escritos de Arroyo (1979), Félix (1984), Paro (1988). Além disso, contamos com obras de Sander (1995), Souza (2006), Lück (2006) e Drabach (2009) que nos ajudam a entender não apenas o contexto de produção, mas também as ligações possíveis entre as temáticas administração e gestão escolar e as conceituações presentes nessas palavras.

Para melhor compreensão acerca da contextualização histórica da gestão escolar no Brasil, começamos com alguns apontamentos sobre as primeiras teorizações relacionadas ao tema, quando esse campo do conhecimento era conhecido como administração escolar.

Em seguida, destacamos como as teorizações sobre a administração escolar começam a ser questionadas, desenvolvendo as primeiras preocupações sobre os aspectos políticos e pedagógicos presente na área. É nesse contexto que o termo “gestão escolar” ganha proeminência, sendo adotado como uma alternativa à administração escolar.

Além disso, é nosso objetivo expor as relações entre o mundo do trabalho, as transformações sociais e como esses elementos influenciam de forma muito direta a educação e a gestão da escola.

As raízes da administração escolar nas primeiras elaborações teóricas

De acordo como Drabach (2009), a administração escolar se estrutura como campo de estudos a partir da década de 30 do século XX. É a partir desse momento que encontramos uma série de pesquisas, livros e publicações que têm como objeto de análise a administração da instituição escolar.

Esse interesse pela organização da administração escolar só pode ser compreendido se levarmos em conta o contexto histórico mais geral pelo qual a sociedade passava como, por exemplo, as mudanças nos campos: econômico, científico, político e cultural com a consolidação e propagação do sistema capitalista pela Europa e Brasil.

No campo educacional temos a disseminação dos ideais progressistas de educação da Escola Nova, em contraposição a Pedagogia Tradicional. Foi mediante a reorganização da sociedade, com as mudanças mencionadas anteriormente, que deu origem a novas dinâmicas sociais, demandando uma reconfiguração da educação naquele período.

O movimento da Escola Nova era considerado o que se havia de mais progressista na educação. Para Drabach (2009), este movimento foi capaz de combinar as necessidades individuais e sociais guiadas pelos ideais do sistema capitalista. Na educação, por exemplo:

> A necessidade de mão-de-obra para as indústrias demandava um trabalhador que atendesse às exigências de velocidade e de eficiência dos resultados, necessidades do modelo produtivo fordista/taylorista. A escolarização, neste período, generaliza- se, passando a se constituir em processo decisivo tanto no âmbito do progresso individual, quantosocial. (Drabach, 2009, p. 18).

Ao analisarmos o contexto educacional da década de 1930, constatamos que os principais intelectuais brasileiros, influenciados pelo movimento escolanovista, defenderam: a maior cientificização da educação, a necessidade de ampliação das vagas nas escolas e o objetivo de erradicar o analfabetismo. Foi nesse período que houve o desenvovimento das ideias de que a reconstrução da sociedade estava intrinsecamente ligada à reconstrução da educação.

É no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, que encontramos algumas ponderações sobre a importância que administração escolar passa a assumir e quais são suas características naquele contexto.

> Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar (Manifesto, 1932, p. 01).

O Manifesto, teve como fundamento a defesa dos princípios do movimento da Escola Nova, ou Pedagogia Escolanovista, ao propor as diretrizes de uma política educacional. Nesse documento encontramos crítica a função exercida pela administração escolar, caracaterizada-a como a principal causa da falta de organização da instituição escolar. Esse documento nos oferece as bases para compreendermos as primeiras preocupações teóricas com a temática da administração escolar.

Além dessas preocupações teóricas percebemos a institucionalização de algumas

disciplinas, relacionadas a administração escolar na Universidade de São Paulo (USP) e no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Nesses cursos de ensino superior as teorizações sobre a administração escolar se respaldavam em teóricos do campo da administração científica como Henry Fayol (1841-1925), Frederick Winslow Taylor (1856-1915) e Henry Ford (1863-1947).

Para dimensionarmos as produções sobre administração escolar é importante citarmos alguns nomes e obras como: José Querino Ribeiro com a obra *Fayolismo na Administração das escolas públicas* (1938); Antônio Carneiro Leão, com o livro *Introdução à Administração Escolar* (1945); Lourenço Filho, *Organização e Administração Escolar: curso básico* (1976); e Anísio Teixeira, com a obra *Educação para a Democracia: introdução à administração escolar* (1997).

Contatamos que esses autores e obras constituiram os primeiros contornos teóricos da área da administração escolar. Eles são considerados os pioneiros sobre a temática no Brasil, sendo seus escritos as primeiras formulações conceituais referente às formas de se administrar a instituição escolar.

De acordo com Drabach (2009), nessa fase os fundamentos presentes nas formas de se compreender a administração escolar estiveram fortemente ligados a abordagem clássica da adminitração científica, a "[...] as preocupações em torno da administração neste espaço conduzem os autores a adequar os princípios da administração geral aos objetivos daeducação" (Drabach, 2009, p. 21). Nessas obras, encontramos como uma das principais características, a transposição de elementos próprios do campo da administração científica para a administração escolar.

A abordagem clássica da administração científica pode ser caracaterizada por duas correntes: a primeira é composta por Frederick Winslow Taylor (1856-1915), com desenvolvimento do que denominamos taylorismo, e Henry Ford (1863-1947), com o fordismo. Esse primeiro grupo pode ser caracterizado pela padronização do método de trabalho e ferramentas utilizadas, separação entre ações intelectuais e instrumentais, hierarquização de funções: cada pessoa possui uma função específica, divisão e fiscalização sobre o trabalho, produção em massa. De forma geral o que se objetiva com essa abordagem é garantir melhor relação custo/benefício e o aumento da eficiência operacional.

A segunda corrente da abordagem clássica da administração científica é representada por Henry Fayol (1841-1925), cuja ênfase recaia na estrutura organizativa

da administração. A prioridade era a estrutura administrativa organizada de forma sistemática e fiscalizada em todos os espaços, tempos e ações.

Souza (2006), quando trata do perfil da gestão escolar no Brasil e analisa as obras de alguns autores que escreveram sobre a administração escolar nesse período, pontua que o trabalho de Antônio Carneiro Leão, por exemplo, foi uma tentativa de organizar cientificamente as ações educativas desenvolvidas na instituição escolar. A proposta se vincula a uma administração escolar organizada de forma rígida e hierárquica, centralizada na figura do diretor.

Com a obra de José Quirino Ribeiro, Souza (2006) afirma que a administração escolar é considerada um dos campos de aplicação da administração científica. Na escola, por exemplo, poderiam ser desenvolvidos os princípios tayloristas de hierarquização de funções e divisão de trabalho entre os seus integrantes. Além disso, fundamentado em Fayol, Ribeiro enfatiza a importância do comando unificado, com a centralização das decisões nas mãos do diretor.

Em Lourenço Filho, de acordo com Souza (2006), também encontramos os ecos da administração científica ao propor a necessidade da administração escolar se fundamentar nos princípios da cientificidade, racionalidade científica, planejamento, estrutura burocrática e controle das ações.

Com Anísio Teixeira, vemos os primeiros indícios da tentativa de rompimento da administração escolar com a administração científica, quando propõe que a administração da escola não deve estar centrada exclusivamente no diretor. Junto ao supervisor e orientador escolar, o diretor deveria compor uma tríade na administração da escola. Para Drabach (2009, p. 52):

> Anísio Teixeira, apesar de ser contemporâneo dos demais autores aqui tratados, dá início a um pensamento que rompe com a defesa dos princípios da administração geral adequados à educação. Embora o pensamento contrário continue forte até o final da década de 1970, apontamentos desta mesma natureza serão enfocados na década seguinte, situando-os como elementos para uma tentativa de mudança no campo da administração escolar.

É importante salientarmos que ao elencarmos as principais características dessas obras queremos identificar seus referenciais teóricos, pois foram eles que sustentaram não somente as teorizações referentes a administração escolar, mas também as práticas desenvolvidas na escola naquele momento.

> Portanto, não se trata aqui de julgar os autores pelas suas idéias acerca da Administração escolar, mas de compreendê-las como situadas em um espaço-tempo circunscrito por condições teóricas, culturais, políticas e econômicas (Drabach, 2009, p. 21).

Sander (1995), quando analisa as teorizações referente a Administração Escolar desse período a caracteriza pelo enfoque tecnocrático, pois esteve alicerçado nos princípios da administração científica, especialmente vinculados as teorias de Taylor e Fayol. Verificamos que a perspectiva geral que orientou as teorizações dos intelectuais brasileiros foi a relação existente entre o papelexercido pela escola e o desenvolvimento econômico do país. O objetivo final da administração escolar era garantir a adequação da escola as demandas da sociedade, as demandas do sistema de produção capitalista.

Podemos compreender, portanto, que a necessidade de organizar a instituição escolar estava intrinsecamente ligada à expansão das instituições educacionais, diante do crescente processo de urbanização e industrialização da sociedade brasileira. É importante ressaltar que cada autor abordado apresenta suas particularidades na compreensão do processo educacional. No entanto, o que podemos inferir, de maneira geral a partir dessas obras e autores, é que o propósito dessas teorizações estava intimamente relacionado à eficácia do processo educativo para atender às demandas impostas pela sociedade. Nesse contexto, a administração escolar emerge como o campo de conhecimento adequado para garantir a eficácia do processo educacional.

Dessa forma, é importante que nos atentemos para o fato de que as produções teóricas iniciadas na década de 30, e desenvolvidas até os anos 60 do século XX, referente a administração escolar, representam diferentes tentativas de se pensar o processo educacional de acordo com as relações sociais do mundo do trabalho daquele momento.

De acordo com a historiografia da educação brasileira, essas teorizações, são consideradas um grande avanço para a educação da época:

> Esses enfoques administrativos desenvolvidos até os anos de 1960 representaram diferentes tentativas de pensar o processo educacional, historicamente considerados grandes avanços para a administração da educação(Lopes, 2012, p. 60).

Circunstância que não é a mesma quando adentramos o período do governo militar (1964-1984), com a polítca educacional de cunho utilitarista, fundamentadas na Teoria do Capital Humano. É comum nos estudos sobre administração escolar expor a influência que o sistema produtivo exerceu sobre o sistema educacional nesse momento da história da

educação brasileira. No campo da administração escolar, por exemplo, a função do diretor se vinculava ao gerenciamento do patrimônio material e humano, bem como a adequação e cumprimento daquilo que era demandado das instâncias superiores para a instituição escolar.

> Em essência, a função do administrador era de fiscalização e controle das atividades desenvolvidas na escola. Essa atitude era autoritária, de decisões centralizadas, o que representou um retrocesso no processo de administração da escola (Lopes, 2012, p. 60).

Entre os períodos de 1960 a 1980 o campo da adminitração escolar esteve fortemente ligado aos princípios da Pedagogia Tecnicista, concepção que permeou a educação brasileira durante a Ditadura Militar, fato que não permitiu o desenvolvimento teórico tão rico como foi o périodo anterior. Percebemos que esta estagnação teórica está relacionada ao caráter tecnicista implementado na educação como fruto dos acordos internacionais firmado entre o governo brasileiro e os Estados Unidos (MEC/USAID).

É no contexto da Nova República, no processo de redemocratização do país, com desenvolvimento e organização de diversos movimento sociais que reivindicavam maior participação popular nas decisões relativas às políticas públicas e sociais e com o término do Regime Militar (1964-1985) que constatamos uma nova configuração no campo da adminitração escolar.

Essa nova configuração foi fundamentada no enfoque dado as teorizações propostas pelo campo, que passaram a criticar o forte vínculo existente entre os princípios da administração científica e a administração escolar. Foi nesse momento, de acordo com Sander (1995), que a diretriz dada às produções sobre da administração escolar teve como base o enfoque sociológioco: como a crítica a função atribuída à educação na sociedade, problematização do caráter político da administração escolar e o rechaço para segundo plano da função técnica que lhe fora atribuída até então, como as primeiras teorizações dos pioneiros da administração escolar no Brasil. Para Para exemplificarmos com essas produções propiciaram um novo rumo nas formas de se compreender a administração escolar passemos a uma breve análise das obras de Arroyo (1979), Félix (1984) e Paro (1988).

Os primeiros contornos da gestão escolar: crítica à administração escolar

Arroyo (1979), ao dicorrer sobre administração da educação, o poder e a participação, tendo como fundamento do enfoque sociológico, analisa os vínculos entre os princípios da administração científica e o processo educativo, indagando sobre a contribuição dos princípios da administração científica para a redução das desigualdades sociais.

Para o autor a forma como a administração escolar era conduzida auxiliava na manutenção das relações de desigualdades próprias do sistema capitalista, pois ao reproduzir seus princípios, contribuia para sua manutenção. Ao apresentar o caráter político presente na suposta racionalidade administrativa, Arroyo (1979, p. 39) propõe a seguinte reflexão: "[...] a insistência em apresentar a racionalidade administrativa como necessidade 'natural' ao bom funcionamento das instituições oculta a dimensão política de todo o processo administrativo".

Para o autor, em contraponto a racionalidade e neutralidade presente nas atividades da administração escolar, esse campo do conhecimento precisa ser compreendido permeado pela percepção política de suas atividades, pois toda prática, com a perspectiva de apolitizar a adminitração escolar significa, em última instância "[...] uma despolitização dos educadores e administradores a serviço de interesses políticos específicos" (Arroyo, 1979, p. 43). A partir desses argumentos, a proposta do autor é o desenvovimento de práticas administrativas que integrem a comunidade na participação ativa das decisões dos rumos da escola:

> O problema, pois, é como encontrar mecanismos que gerem um processo de democratização das estruturas educacionais através da participação popular na definição de estratégias, na organização escolar, na alocação de recursos e, sobretudo, na redefinição de seus conteúdos e fins. Fazer com que a administração da educação recupere seu sentido social (Arroyo, 1979, p.46).

Para Souza (2006), Arroyo (1979) também se preocupa com o papel do diretor escolar, pois era urgente a necessidade de superar a suposta neutralidade presente em suas funções como lhe atribuíam em os cursos de formação e os documentos oficiais do Estado. Era imprescindível a percepção da natureza política do trabalho escolar, nos vínculos existentes entre escola e sociedade.

> A preocupação do autor é de que os dirigentes estavam pouco concentrados nos aspectos mais amplos que têm impacto na organização e gestão das escolas e dos sistemas de ensino e que são, em grande parte, responsáveis pelas causas dos problemas educacionais. [...] Arroyo

> sugere que os cursos de formação se pautem pela formação do "educador – docente, administrador, orientador... capaz de um fazer pensado, crítico, atento ao modelo de um homem a ser educado e às relações entre a escola e a sociedade (Souza, 2006, p. 68 e 69).

Maria de Fatima Costa Felix (1984), ao questionar se a administração escolar deveria ser um problema educativo ou empresarial, elaborou uma crítica à administração escolar na mesma perspectiva presente em Arroyo. Para ela os princípios sobre a administração presentes nas teorias de Taylor e Fayol são frutos da organização do trabalho guiado pelo sistema capitalista, cujo objetivo do modo de produção é o acúmulo de capital a partir da exploração do trabalhador.

A finalidade da adiministração, nesse sentido, é "[...] exercer pleno controle sobre as forças produtivas, o que ocorre desde o planejamento do processo de produção até o controle das operações executadas pelo trabalhador" (Félix, 1984, p.35). A autora explicita as ligações entre o sistema escolar e a sistema capitalista de forma em que o papel da administração escolar é proporcionar ao Estado o controle sobre a educação. Esse controle possibilitaria adaptar os objetivos de formação humana aos objetivos de desenvolvimento econômico do país.

Nesse contexto, a suposta neutralidade das teorias da administração é desvelada, pois os princípios gerais que guiam essas teorias são frutos de uma determinada demanda da sociedade capitalista. A generalização da prática administrativa para todos os campos do saber, inclusive para a educação na administração escolar, está relacionada com a disseminação do modo capitalista de organização da sociedade moderna:

> Ocorre, portanto, que a generalidade das teorias da Administração de Empresa não é apenas o resultado de seu desenvolvimento teórico ao ponto de elaborar uma teoria integral capaz de abarcar toda a realidade da prática administrativa de qualquer tipo de organização. Nem a tentativa da Administração Escolar em adotar os princípios de organização e administração das empresas capitalistas e os critérios de eficiência e produtividade resulta, apenas, da sua evolução teórica em relação às teorias modernas da Administração de Empresa, cuja "base científica" vai se solidificando, a partir das pesquisas das Ciências comportamentais e das Ciências Exatas (Félix, 1984, p.76).

Para Felix (1984) as bases teóricas na qual a administração escolar está alicerçada é administração de empresas, pois a "[...] Administração Escolar não construiu um corpo técnico próprio e no seu conteúdo podem ser identificadas as diferentes escolas da Administração de Empresa" (Félix, 1984, p. 71). Nesse sentido, pelo fato da adminitração

escolar, guiada pelos princípios da administração científica, ser considerada basicamente técnica, não ocorre a problematização das relações entre as questões de ordem social, econômica e políticas com a educação. Fato que obscurece as análises dos condicionantes da educação no sentido de entender a educação como determinada historicamente.

De forma geral podemos verficar que a autora percebe na administração escolar o caráter político de sua função, mais do que um conjunto de técnicas necessárias para organizar a instituição escolar, a administração escolar é um instrumento de controle do processo educativo que tem por finalidade atender as demandas do sistema capitalista.

Ainda sobre esse período, importantes foram as contribuições de Vitor Paro (1988), quando se propõe a analisar as condições e possibilidades da administração escolar voltada contribuir para transformação social. Suas elaborações também foram ao encontro do quadro de crítica da administração escolar baseado na administração científica, no contexto da década de 80.

Na obra *Administração Escolar: introdução crítica*, o autor demonstra como as duas tendências referente às formas de se compreender a administração escolar incorriam em erros. De um lado havia a tendência que transpantava para a administração escolar os procedimentos e métodos da administração próprios da empresa capitalista. De outro lado a tendência que não percebia como importante a organização administrativa da escola. Para Paro (1988), ambas as visões sobre a administração escolar estavam equivocadas, pois não consideravam as influências determinantes que recebia da sociedade e contexto na qual a educação estava inserida:

> [...] atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender a necessidades e interesses de pessoas e grupos. Da mesma forma, a educação escolar não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes numa determinada situação histórica (Paro, 1988, p. 13).

De acordo com Paro (1988, p. 18), a administração pode ser entendida como a "utilização racional de recursos para a realização de fins determinados", sendo utilizada em processos de distintas naturezas. O autor não nega a colaboração da administração para os processos educativos, o que é probelmatizado é a natureza da racionalidade empregada na prática administrativa. A crítica de Paro (1988) incide sobre a racionalidade capitalista, que transforma o trabalho em exploração da vida humana. Destaca, também, que a administração percebe o trabalho humano como um recurso a serviço do capital.

Na percepção de Paro (1988) quando a administração escolar age de acordo com

os princípios da administração geral, guiados pela racionalidade capitalista, o processo educativo acaba por compactuar com esta racionalidade do sistema de produção, circunstância que contribui na reprodução e manutenção das relações de exploração do sistema capitalista. Nessa perspectiva é preciso diferenciar, segundo o autor, a administração, enquanto prática essencialmente humana, da administração capitalista.

> [...] essa absolutização da administração capitalista – considerada aadministração por excelência, produto do progresso humano, que se aplica aos mais diversos tipos de situações – nada mais é que um caso particular da absolutização da própria sociedade capitalista, considerada, no nível da ideologia dominante, como organização social perene e insuperável [...] (Paro, 1988, p. 125).

Portanto, é importante entender que a administração capitalista é apenas uma modalidade de administração. Paro (1988) vai além ao sugerir que, apesar dos condicionantes econômicos, políticos e históricos no processo educativo, é viável construir uma administração escolar voltada contribuir para a transformação social. Nesse sentido, a administração escolar não deve ser baseada na lógica capitalista nem na estruturação da administração científica da educação. Sua especificidade deve representar os interesses das camadas populares da sociedade brasileira:

> [...] a busca de uma especificidade para a Administração Escolar coincide com a busca de uma nova Administração Escolar, que se fundamente em objetivos educacionais representativos dos interesses das camadas dominadas da população e que leve em conta a especificidade do progresso pedagógico escolar, processo este determinando por estes mesmos objetivos. (Paro, 1988, p.152)

A administração escolar proposta por Paro (1988) pode ser caracterizada como a prática que privilegia a participação da população nas decisões relativas ao processo educativo. Nessa proposta temos a primazia do caráter político, por conta da participação coletiva, sobre o caráter técnico. Dessa forma, a centralidade da prática administrativa escolar se vincula ao projeto educativo, que tem como fundamento as necessidades da população.

Mediante uma breve revisão da literatura sobre a temática da gestão escolar podemos notar que o termo administração continua sendo usado, todavia, com sentido distinto daquele vinculado a administração científica, do início e meados do século XX, sendo composto, na atualidade pela dimensão político-pedagógica da ação educativa.

Podemos exemplicar isso com o caso da Associação Nacional de Política e

Administração da Educação (ANPAE), que embora compreenda por administração o mesmo que entendemos por gestão, continua a usar o termo administração para definir o nome da instituição. Além disso, nas produções de Paro (2008), também encontramos os termos gestão e administração como sinônimos. Consideramos que, independentemente do termo, o importante é a clareza político-pedagógica que a gestão/administração escolar deve possuir, tendo a participação popular como elemento estruturante do seu fazer. No próximo item do texto aprensentamos algumas especificidades da gestão escolar.

Gestão escolar: novos fundamentos da organização escolar

A partir das críticas ao conceito de administração escolar fundamentada no enfoque técnico, influenciado pela administração científica, emergiram discussões sobre a gestão escolar no contexto dos anos 80 do século XX. Foi por meio do reconhecimento da necessidade de uma função política e pedagógica na administração escolar que se estabeleceu a base conceitual da gestão escolar

Diante disso, foi no contexto dos anos 80, do século XX, que o termo gestão escolar passou a ser compreendido como o mais apropriado para definir as funções vinculadas à administração da instituição escolar. Diferentemente da administração escolar, baseada nos princípios da administração científica, a gestão escolar possui como elemento fundante da sua função o caráter político e pedagógico da escola pública. Não se trata apenas da mundança de nome, mas sim da mudança de concepção que orienta as ações práticas da instituição escolar.

> O conceito de gestão resulta de um novo entendimento a respeito da condução dos destinos das organizações, que leva em consideração o todo em relação com as suas partes e destas entre si de modo a promover maior efetividade do conjunto [...] (Lück, 2006, p. 34)

Heloísa Lück (2006), quando escreve sobre a evolução da gestão educacional demarca a diferença entre os termos, pontuando que diferenciar administração de gestão é uma forma de resignificar a nossa prática na escola. Nesse sentido, para Lück (2006) o termo gestão escolar é o mais apropriado no momento em que vivemos, pois as demandas do nosso contexto histórico são diferentes dos momentos anteriores.

> Observa-se que a intensa dinâmica da realidade faz com que os fatos e fenômenos mudem de significado ao longo do tempo, de acordo com a

> evolução das experiências, em vista de que os termos empregados para representá-los, em uma ocasião, deixam de expressar plenamente toda a riqueza dos novos entendimentos e desdobramentos (Lück, 2006, p.4).

Quando pensamos no conceito de gestão escolar é preciso considerar o contexto histórico do seu desenvolvimento, marcado pelos processos de redemocratização do país, iniciados na década de 1980 com o fim da Ditadura Cívico-Militar. É fundamental destacar a estreita relação entre esse processo e a luta pela democratização da escola pública. Essa luta não se limitou ao acesso à educação, mas também enfatizou o reconhecimento da função política da educação, a compreensão do caráter político e pedagógico da administração escolar, e a participação da comunidade nas decisões da escola. Nesse contexto, o princípio da "Gestão Democrática do Ensino Público", conforme estabelecido no artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal de 1988, passou a orientar tanto a gestão educacional em nível macro quanto a gestão escolar em nível micro.

Nesse contexto, a gestão escolar guiada pelos princípios de gestão democrática, passa a possuir especificidades próprias que a diferem drasticamente da perspectiva da administração escolar orientada pela administração científica. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), podemos verificar como ocorre a efetivação legal da gestão escolar tendo como fundamento a gestão democrática:

> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público da educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
> I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico daescola.
> II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ouequivalentes (Brasil, 1996).

Quando discorremos sobre a gestão escolar, por meio da gestão democrática, é preciso entender que a concretização do princípio democrático ocorre mediante a participação da comunidade na definição dos rumos da escola, incluindo projetos, decisões, metas e objetivos. Com essa participação, há um processo de redefinição de funções dentro da instituição escolar, pois as relações já não se fundamentam mais na hierarquia de funções, como na concepção de administração escolar, mas sim no diálogo e na participação coletiva. Há, portanto, uma horizontalização de poder e não mais a verticalização, como era anteriormente na administração escolar, que seguia os princípios da administração científica.

Como essa revisão de funções e papéis propiciados pela perspectiva da gestão escolar democrática ocorre a redimensionação da função exercida pelo diretor, pois de

responsável pelo gerenciamento da escola passa a ser compreendido como mediador para que a concretização da proposta político-pedagógica da instituição, construída coletivamente, se efetive. Nessa perspectiva falar em gestão escolar é falar em participação da comunidade escolar nos rumos da escola. Em que a estrutura hierárquica é substituida pelos espaços de participação e diálogo.

Mundo do trabalho, escola e gestão escolar

Conforme observado inicialmente, o elemento central de nossa análise é que a gestão escolar é profundamente influenciada pelo contexto social em que está inserida. Esta afirmação destaca a maneira pela qual os processos de gestão escolar são moldados pelas características do mundo do trabalho.

De acordo com Drabach (2009, p. 64) podemos entender que, da mesma forma que os pioneiros da administração escolar tentaram superar o modelo que reinou no país até a década de 1930, os intelectuais da década de 1980 buscaram, impulsionados pelo desenvolvimento de uma teoria sociológica crítica, pelas demandas sociais e pelo crescente aprofundamento das desigualdades sociais da sociedade capitalista, suplantar a visão tecnicista e de neutralidade da administração científica, apontando o caráter político dessa prática na administração escolar.

É importante compreender que cada um desses movimentos referentes à administração/gestão escolar está em profunda sintonia com um contexto socioeconômico específico. Quando nos reportamos às mudanças desses movimentos, é possível identificar, de forma paralela, transformações no mundo do trabalho. Dessa forma, as transformações no mundo do trabalho repercutiram e repercutem até os dias de hoje nas formas como entendemos a gestão, a escola, a educação e as funções exercidas pelos profissionais da educação.

> Tendo em vista a noção de que a educação, enquanto prática social, está circunscrita pelas características de seu tempo e de seu espaço, compreender os desdobramentos das mudanças nas esferas político-econômicas é condição imprescindível para vislumbrar os reais motivos e interesses das inovações no campo da educação (Drabach, 2009, p. 64)

Nesse sentido, sempre que nos referimos a quaisquer elementos que faça parte da educação é necessário conhecer os aspectos históricos e sociais, pois a educação como construção cultural é constituída histórica e socialmente pelas relações que os homens

estabelecem entre si. Ao nos referirmos ao papel da gestão também é preciso compreendê-la nessa perspectiva histórica.

Assim, o termo "Gestão Democrática" deve ser entendido no âmbito das relações que podem ser estabelecidas com o contexto histórico, político e social. Podemos observar, por exemplo, que esse conceito não apenas reflete a conquista da população durante o processo de redemocratização da sociedade e da escola pública, mas também serve como resposta ao contexto de reestruturação econômica do capitalismo.

Precisamos considerar que o contexto de institucionalização da Gestão Democrática deve levar em conta as reformas efetivadas pelo Estado na década de 90. Essas reformas estão relacionadas a reestruturação do sistema capitalista, decorrente das sucessivas crises a partir de 1970. Para superar as crises houve uma nova configuração da produção e acumulação de capital.

Foi nesse contexto que teremos a reorganização do capital, com as mudanças no mundo do trabalho do modo de produção taylorista/fordista para o toyotismo e a configuração do sistema ideológico político econômico que demoninamos como Neoliberalismo.

> Como saída para este quadro de tensão, iniciou-se um processo de reorganização do sistema ideológico, político e de reprodução do capital. As expressões mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a redução do Estado no controle da economia, e a adoção do padrão de acumulação flexível, através do modelo de produção toyotista, com vistas ao crescimento da taxa de lucro. Estas medidas cumpriram um papel essencial na superação da crise ao atingirem o plano ideológico, através do culto ao individualismo e subjetivismo, e a contenção das lutas dos operários através da abertura à "participação" no processo produtivo. (Drabach, 2009, p. 64).

Para compreendermos como essas mudanças do mundo do trabalho chegam a escola podemos estabelecer relação como as formas com a escola é organizada em cada momento histórico de acordo com a organização mais ampla do mundo do trabalho.

Nesse contexto, consideremos o período em que o mundo do trabalho estava fundamentado no modelo de produção taylorista/fordista (do início aos meados do século XX). As características predominantes desse modo de trabalho incluíam a separação entre as atividades de planejamento e execução, hierarquia de funções, divisão restrita do trabalho, produção em massa e supervisão da produção e do trabalho. Todas essas características estão alinhadas aos princípios da administração científica, que foram amplamente aplicados no

modo de produção até aproximadamente a década de 1960. Quando abordamos as estruturas organizacionais das escolas desse período, é necessário fazer referência à administração escolar, que estava orientada pelos preceitos da administração científica.

Na administração escolar, observa-se uma estrutura organizacional caracterizada por uma hierarquia rígida de funções, com forte centralização de poder e separação entre as atividades de planejamento, incumbidas à equipe diretiva, e as atividades de execução, atribuídas aos alunos e professores. Não há participação significativa na tomada de decisões, sendo o diretor o detentor do poder de todas as decisões. O pedagogo desempenha o papel de especialista em um determinado campo do conhecimento educacional, como orientação e supervisão, cuja área de atuação é determinada pela especificidade de sua formação acadêmica.

Quando o mundo do trabalho passa pela reestruturação produtiva e é orientado pela perspectiva do modo de produção toyotista, outras características se fazem presentes, como, por exemplo, o sistema *just-in-time* (produção por demanda), o trabalho em equipe, a flexibilização da mão de obra, a gestão participativa, o controle de qualidade total, o operário polivalente e multifuncional, a cooperação entre os funcionários e a adoção do termo "Gestão" em vez de "Administração".

Esses princípios passaram a orientar a forma de organizar a escola a partir das reformas do Estado da década de 1990, com a reestruturação política e econômica do país. Foi nesse contexto que o diretor passou a ser denominado gestor, e todos são chamados a participar dos processos decisórios da escola. É concedida à comunidade escolar a oportunidade de colaborar diretamente nos rumos da instituição; professores e alunos passam a ser compreendidos como parceiros, e não mais como simples executores de um projeto previamente elaborado; o trabalho no ambiente escolar acontece de forma colaborativa. O pedagogo não é mais visto como especialista em uma determinada área do conhecimento educacional; ele é polivalente, um profissional capaz de atuar em todos os campos da educação, tanto escolar quanto não escolar.

Reflexões Finais

Dos elementos expostos até este momento podemos entender que de um modelo hierárquico do modo de produção taylorista/fordista, passa-se para o trabalho coletivo, com participação, e descentralização de poder. Embora o trabalho coletivo, a participação

e a descentralização do poder sejam identificados, como características próprias da sociedade democrática, foram incorporados ao projeto neoliberal e resignificados de acordo com a lógica do capital. A utilização do trabalho coletivo, da participação e a descentralização do poder visam aumentar a produtividade e eficiência da prdução capitalista.

Com esta exposição destacamos que a Gestão Democrática do Ensino Público precisa ser compreendida mediante o conceito da contradição. Por um lado ela é fruto de um projeto democrático, com a intenção de ampliar os espaços de cidadania com a garantia de uma educação de qualidade. Todavia, por outro lado, também é percebida como estratégia de gerencialismo econômico, a participação ocorre apenas de forma funcional com o objetivo de diminuir as divergências entre os interesses do grupo e responsabiliar a população civil daquelas obrigações do Estado na manutenção da educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Administração da educação, poder e participação. **Educação e Sociedade.** Ano I, n. 2, jan.1979. Campinas: CEDES, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1998.

DRABACH, Neila Pedrotti. **Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades**. Monografia de Especialização Universidade Federal de Santa Maria, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1573/Drabach_Neila_Pedrotti.pdf?sequence=1. Acesso em: 14/02/2023.

FÉLIX, M. de F. C. **Administração escolar:** um problema educativo ou empresarial? Análise da proposta do estado capitalista brasileiro para a burocratização do sistema escolar. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

LEÃO, A. C. **Introdução à Administração Escolar**. 2ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

LOPES, Natalina Francisca Mezzari. A trajetória da gestão escolar na organização de práticas coletivas. In: CARBELLO, Sandra Regina Cassol; LOPES, Natalina Francisca Mezzari (Org.). **Gestão do Trabalho Pedagógico**. Maringá: Eduem, 2012.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. **Organização e administração escolar**: curso básico. 7ª. Edição. São Paulo: Melhoramentos. Brasília: INL, 1976.

LÜCK, H. **Gestão Educacional:** uma questão paradigmática. Petrópolis, Rio de Janeiro:Vozes, 2006 (Cadernos de Gestão).

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. 1932. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em: 20/02/2024.

PARO, Vitor. 1988. **Administração Escolar**: introdução crítica. 3ª. Edição. São Paulo: Cortez.

RIBEIRO, José Querino. **Fayolismo na administração das escolas públicas**. São Paulo: Linotechnica, 1938.

SANDER, B. **Gestão da Educação na América Latina:** construção e reconstrução do conhecimento. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SOUZA, A. R. De. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. PUC/SP, 302 p. Tese de Doutorado em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo, 2006.

TEIXEIRA, A. **Educação para a Democracia:** introdução à administração escolar. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

Existe um país onde as pessoas quase não falam.
Nesse país estranho, é preciso comprar as palavras
e engoli-las para poder pronunciá-las.
O pequeno Philéas precisa das palavras
para abrir seu coração à doce Cybelle. Mas como fazê-lo
se tudo o que ele tem vontade de dizer
à Cybelle custa uma fortuna?



ISBN 978-85-61167-17-2

Agnès de Lestrade | Valeria Docampo A grande fábrica de palavras

aletria



A grande fábrica de palavras

Agnès de Lestrade
Valeria Docampo

Tradução de Carlos Aurélio e Isabelle Gamin

aletria

Existe um país
onde as pessoas quase não falam.
É o país da grande
fábrica de palavras.





Nesse estranho país, é preciso
comprar as palavras e engoli-las
para poder pronunciá-las.



Hoje Philéas pegou três palavras com sua rede.

Ele não vai usá-las esta noite, porque ele quer guardá-las para falar a alguém muito especial.

Amanhã é o aniversário de Cybelle. Philéas está apaixonado. Ele gostaria muito de dizer a ela « Eu te amo », mas ele não tem dinheiro o bastante em seu cofrinho.

Então ele vai oferecer a ela as palavras que encontrou: « cereja, poeira, cadeira ».



Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios[1]

Understanding collaborative work in education and revealling its benefits

Magda Floriana Damiani*

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir e afirmar a importância do desenvolvimento de atividades colaborativas nas escolas. O texto está baseado em ampla revisão de literatura voltada para: a teorização acerca dos processos psicológicos envolvidos nesse tipo de atividades, com base, principalmente, na psicologia sócio-histórica; e a análise dos resultados de diferentes investigações que enfocaram as atividades colaborativas entre professores e estudantes, de maneira a retirar delas algumas conclusões úteis para o trabalho em Educação. A revisão foi realizada com base em pesquisas publicadas em livros, artigos de periódicos, teses, dissertações e anais de eventos tradicionais da área, no Brasil e em outros países. Ela inclui, também, pesquisas desenvolvidas no âmbito do projeto "Trabalho colaborativo em Educação: desenvolvimento e benefícios", coordenado pela autora deste texto, que vem se dedicando, nos últimos cinco anos, a estudar a temática. O texto não tem a pretensão de constituir-se em um "estado da arte" sobre o trabalho colaborativo, sendo possível, inclusive, que não inclua resultados de investigações consideradas fundamentais por outros pesquisadores. Devido à extensão da produção relacionada ao assunto, sua revisão exaustiva seria tarefa infindável. Assim, apresenta dados de estudos considerados metodologicamente sólidos e teoricamente relevantes que foram reunidos com o objetivo de resumir e divulgar, pelo menos em parte, o conhecimento já produzido sobre a importância do trabalho colaborativo na Educação.

Palavras-chave: trabalho colaborativo, trabalho docente, aprendizagem, psicologia sócio-histórica.

[1] O trabalho recebeu auxílio por parte do CNPq (financiamento, bolsa de produtividade e bolsas de iniciação científica) e da FAPERGS (bolsa de iniciação científica).

* Doutora em Educação pelo Institute of Education, University of London. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas (RS) E-mail: magda@ufpel.tche.br.

ABSTRACT

The paper has the aim of discussing and asserting the importance of collaborative activities in schools. It has been based on a wide range literature reviews directed to: a) theorizing about the psychological processes involved in these activities, guided mainly by Socio-historic psychology; and b) analyzing the results of different investigations that focused on collaborative activities among teachers and students, in order to draw some useful conclusions about the area of education. The review was carried out with the help of research reports published in books, journals, theses, dissertations and annals of traditional events in Brazil and other countries. It also includes the results of investigations taken place within the research project "Collaborative work in Education: development and benefits", coordinated by the author, who has been dedicated to this study of collaborative work for the last five years. The text is not intended to constitute to be "state of the art" about the subject. It might even fail to include findings of investigations considered important by other researchers. Due to the extent of the production related to this topic, its complete revision would be never-ending. Therefore, the paper presents pieces of works considered to be methodologically sound and theoretically relevant and have been collected with the aim of summarizing and publicizing, at least in part, the knowledge produced about the importance of collaborative work in Education.
Key words: collaborative work, teacher work, learning, Socio-historic psychology.

O que se entende por trabalho colaborativo

Segundo Parrilla (1996, *apud* ARNAIZ, HERRERO, GARRIDO e DE HARO, 1999), grupos colaborativos são aqueles em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses.

Os estudos voltados para o trabalho em grupo adotam, alternadamente ou como sinônimos, os termos **colaboração e cooperação** para designá-lo. Costa (2005) argumenta que, embora tenham o mesmo prefixo (*co),* que significa ação conjunta, os termos se diferenciam porque o verbo cooperar é derivado da palavra *operare* – que, em latin, quer dizer operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema – enquanto o verbo colaborar é derivado de *laborare* – trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim.

Assim, para esse autor, na *cooperação*, há ajuda mútua na execução de tarefas, embora suas finalidades geralmente não sejam fruto de negociação conjunta do grupo, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros. Na *colaboração*, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apóiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações.

Fullan e Hargreaves (2000), ao estudarem as características que as culturas de trabalho conjunto podem adquirir nas escolas, apontam que "a simples existência de colaboração não dever ser confundida com a consumação de uma *cultura* de colaboração" (p.71, no original). Eles descrevem formas alternativas de colaboração que, apesar de envolverem trabalho conjunto, não constituem culturas colaborativas por apresentarem subgrupos em disputa, ações conjuntas apenas ocasionais ou ações reguladas de maneira diretiva pela direção das instituições.

Torres, Alcântara e Irala (2004) salientam que, apesar de suas diferenças teóricas e práticas, ambos os termos (***cooperação e colaboração***) derivam de dois postulados principais: rejeição ao autoritarismo e promoção da socialização, não só pela aprendizagem, mas, principalmente, na aprendizagem. Eles argumentam que a *colaboração* pode ser entendida como uma filosofia de vida, enquanto que a *cooperaçã***o** seria vista como uma interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final.

Contribuições da Psicologia para o entendimento dos processos envolvidos no trabalho colaborativo

Vygotsky (1989) é um dos autores que vem embasando um grande número de estudos voltados para o trabalho colaborativo na escola. Ele argumenta que as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada. O autor explica que a constituição dos sujeitos, assim como seu aprendizado e seus processos de pensamento (intrapsicológicos), ocorrem mediados pela relação com outras pessoas (processos interpsicológicos). Elas produzem modelos referenciais que servem de base para nossos comportamentos e raciocínios, assim como para os significados que damos às coisas e pessoas. Nesse sentido, Álvares e Del Rio (1996) consideram que quem aprende "toma emprestado", paulatinamente, tais modelos de seus interlocutores mais capacitados, podendo

assim chegar a ultrapassar seus limites. Segundo Vygotsky (1998), a imitação constitui-se em uma atividade essencial na aprendizagem. Ela promove o que denominou internalização – processo que se distingue da cópia porque implica em uma reconstrução interna de operações externas, na qual o sujeito desempenha um papel ativo e tem possibilidade de desenvolver algo novo. Em seu livro *A formação social da mente* (1998), ele pergunta: "por acaso é de se duvidar que [...], através da imitação dos adultos e através da instrução recebida de como agir, a criança desenvolve um repositório completo de habilidades?" (p. 110)

A idéia a respeito do caráter eminentemente social da consciência humana, como afirmam inúmeros pesquisadores pós-vygotskianos, pode ser também encontrada nos trabalhos de um outro russo, contemporâneo de Vygotsky: Bakhtin (1986). Freitas (1997) explica que ambos os autores concebiam a vida mental (consciência) como mediada principalmente pela linguagem (entre outros sistemas de signos, considerados como ferramentas mentais), que é o que diferencia os seres humanos dos animais. Para os dois teóricos, todo signo é um fenômeno exterior, criado em terreno interindividual, no curso de interações sociais. O signo tem função geradora e organizadora dos processos psicológicos, já que a experiência alheia somente pode ser assimilada por meio da comunicação. Para detalhar melhor essa idéia, Freitas (1997, p.320) explica que:

> O outro é, portanto, imprescindível tanto para Bakhtin como para Vygotsky. Sem ele o homem não mergulha no mundo sígnico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência, enfim não se constitui como sujeito. O outro é peça importante e indispensável de todo o processo dialógico que permeia ambas as teorias. (FREITAS, 1997, p. 320)

Bakhtin (1986) explicava que as palavras que se usam não provêm de um dicionário, mas sim de outras pessoas. Ele acreditava que as pessoas desenvolvem, inicialmente, um processo de "ventriloquismo", isto é, "falam pela boca dos outros", para depois apossar-se das palavras utilizadas e imprimir-lhes seu próprio "sotaque", adaptando-as a seus sentidos e intenções expressivas particulares.

A importância da imitação para a aprendizagem também fica clara na discussão do conceito de "Zona de Desenvolvimento Proximal" (ZDP), criado por Vygotsky (1998). O autor escreveu que aquilo que uma criança pode realizar

hoje somente com ajuda, ou em colaboração, amanhã poderá realizar sozinha, de maneira independente e eficiente. A ZDP seria, então, a área onde estão esses conhecimentos/essas habilidades que têm potencial para ser internalizados/desenvolvidos por meio da mediação de outros seres humanos ou de artefatos culturais. Embora Vygotsky estivesse teorizando acerca do desenvolvimento da mente infantil quando escreveu sobre a ZDP, acredita-se que tal conceito se aplique a todos os seres humanos, de qualquer idade.

Engeström (1994) argumenta que o ato de pensar está aninhado em atividades socialmente organizadas e historicamente formadas, apresentando, assim, um caráter interativo, dialógico e argumentativo. Lave e Wenger (1991), que estudam os processos de aprendizagem em situações não-formais, descrevem o que ocorre no que denominam *comunidades de prática* – grupos que formam uma entidade social e estão envolvidos em empreendimentos conjuntos. Os autores (2002) afirmam que é pelo engajamento em atividades cotidianas, desenvolvidas em seu grupo de trabalho, que ocorre a produção, transformação e mudança na identidade das pessoas, em seu conhecimento e em suas habilidades práticas. Desenvolvendo mais essa idéia, Schaffer (2004) explica que, pela participação em comunidades de prática, os indivíduos internalizam as normas, os hábitos, as expectativas, as habilidades e os entendimentos dessas comunidades (como, por exemplo, as comunidades profissionais), que apresentam maneiras singulares de conhecer, decidir o que é importante saber e entender a realidade.

Na revisão que realizaram sobre os mecanismos que atuam para potencializar as aprendizagens em ambientes de colaboração, Jeong e Chi (1997) relatam que pesquisas realizadas nas áreas da Antropologia, Lingüística e Ciência Organizacional sugerem que as pessoas passam a compartilhar memórias, conhecimentos, ou modelos mentais como resultado do trabalho em conjunto. Dessa forma, atingem significados e representações comuns, possivelmente mais complexos e ricos do que aqueles elaborados individualmente. A respeito desse aspecto, também Salomon e Perkins (1998) salientam a possibilidade de "objetivação" (p.4) dos pensamentos, das idéias ainda em formação, que ocorre no trabalho colaborativo. Tais pensamentos e idéias, quando comunicados e compartilhados, podem ser discutidos, examinados e aperfeiçoados como se fossem objetos externos.

Wells (2001), outro pesquisador que segue as idéias de Vygotsky, descreve o que ocorre entre pessoas que tentam resolver um problema significativo para todos e estabelecem um diálogo no qual soluções são propostas, ampliadas, modificadas ou contrapostas. A isso ele chama de co-construção do conhecimento, considerando-a como parte essencial do processo de aprendizagem.

A importância do trabalho colaborativo entre professores

As tentativas de minimizar os índices de reprovação e manter todos os jovens nas escolas, juntamente com as políticas relacionadas à inclusão de alunos com necessidades especiais nas redes regulares, têm criado uma série de dificuldades às instituições e aos docentes. Esse tipo de situação pode criar, nos professores, estados de ansiedade e esgotamento profissional (CODO, 1999; ARAÚJO, 2003).

Ao tratar dos problemas engendrados pelas dificuldades do trabalho escolar, Parrilla e Daniels (2004, p.10-11) comentam que elas levam os docentes a se sentirem carentes de apoio, o que pode resultar na falta de iniciativa para encontrar soluções novas para os problemas, com a conseqüente adoção de práticas corriqueiras, sem esperanças de que funcionem. Essa descrição, embora se refira ao sistema de educação espanhol, parece adequada também à realidade das escolas brasileiras.

Norwich e Daniels (1997) propõem que se analise a forma de enfrentar as dificuldades do trabalho docente a partir de dois parâmetros principais complementares e inter-relacionados: *engajamento ativo*, que se refere à maneira pela qual os professores tentam proporcionar, a todos, oportunidades de aprendizagem de boa qualidade; e *nível de tolerância*, que diz respeito aos limites dos desafios que os professores conseguem enfrentar. Daniels (2000) argumenta que as culturas de trabalho colaborativo são importantes ambientes para a promoção de trocas de experiência e, conseqüentemente, de aprendizagens, promovendo incremento nesses parâmetros. Segundo Araújo (2004), quando o que denomina "cultura de coletividade" é instaurada, as pessoas nela envolvidas passam a reconhecer o que sabem, o que os outros sabem e o que todos não sabem - atitudes que resultam na busca de superação dos limites do grupo. Nono e Mizukami (2001) salientam a importância do compartilhamento de experiências entre professores, explicando que pode favorecer o desenvolvimento da destreza na análise crítica, na resolução de problemas e na tomada de decisões.

A partir do que foi exposto, pode-se pensar que o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica. Esse tipo de trabalho vem sendo considerado importante a ponto de Hargreaves, citado por Engeström (1994, p.45), afirmar que ele pode "modificar radicalmente a natureza do pensamento do professor". Entretanto, ao longo da

história, os professores vêm trabalhando individualmente e essa tendência parece não ter mudado.

Engeström (1994) – da Finlândia – Hargreaves (1998) e Fullan e Hargreaves (2000) – do Canadá – e Thurler (2001) – da Suíça descrevem a profissão docente como solitária. Fullan e Hargreaves (2000) sugerem que o isolamento docente tem raízes em fatores como a arquitetura das escolas, a estrutura dos seus horários, a sobrecarga de trabalho e a própria história da profissão docente. Essa idéia é também corroborada por Engeström (1994) e por Pimenta (2005) – esta se referindo ao nosso país.

Os professores das escolas brasileiras, como comenta Martins (2002), estão, na maior parte do tempo, dispersos. Há momentos de organização, como nos encontros nas salas de professores, nos conselhos de classe, nos grupos que trabalham com as mesmas disciplinas ou nos horários de trabalho pedagógico coletivo. Esses momentos, entretanto, acabam sendo utilizados muito mais para a realização de atividades burocráticas e resolução de problemas emergenciais do que para criar "um espaço para reflexão, planejamento e transformação de sua prática educacional em atividades humanizadoras para si mesmo e para seus alunos" (p.233).

Em meio a essas argumentações acerca das potencialidades positivas do trabalho colaborativo, no entanto, vale considerar as idéias de Góes (1997, p.27), que adverte:

> o jogo dialógico entre sujeitos não tende a uma só direção; ao contrário, envolve circunscrição, ampliação, dispersão e estabilização de sentidos. Um determinado conhecimento (pretendido, na intencionalidade do outro; ou previsto, na perspectiva de um observador) pode ou não ser construído pelo indivíduo.(GÓES, 1997, p. 27)

Pensando nisso, é importante observar que, ao valorizar o trabalho colaborativo, não se nega a importância da atividade individual na docência. Como Fullan e Hargreaves (2000, p. xi), defende-se a reconciliação dos dois tipos de atividades – grupais e individuais – entendendo que qualquer delas, sem a outra, limita o potencial de trabalho dos professores.

O que dizem as pesquisas sobre os efeitos do trabalho colaborativo entre professores

Creese, Norwich e Daniels (1998), baseados em amplo estudo realizado na Inglaterra, apresentam evidências de que escolas em que predominam culturas colaborativas são mais inclusivas, isto é, apresentam menores taxas de evasão e formas mais efetivas de resolução de problemas dos estudantes. Ilustrando também os benefícios de uma cultura escolar colaborativa, a investigação de Damiani (2004; 2006) aponta para o bom desempenho de uma escola pública municipal, que investe nesse tipo de cultura há alguns anos. Essa escola apresenta baixos índices de repetência e evasão entre seus estudantes (quando comparada com as médias das escolas da cidade) e alto grau de satisfação e investimento em formação continuada de seus docentes. Os trabalhos de Zanata (2004) e Loiola (2005) são outros exemplos de investigações cujos achados indicam que o trabalho colaborativo entre docentes constitui-se em excelente espaço de aprendizagem, permitindo a identificação de suas forças, fraquezas, dúvidas e necessidades de reconstrução, a socialização de conhecimentos, a formação de identidade grupal e a transformação de suas práticas pedagógicas. Em relação à formação continuada, Lacerda (2002) ressalta a diferença entre a organizada pelos próprios professores, em conjunto, e a disponibilizada por meio de cursos organizados por órgãos administrativos que, usualmente, não consideram os professores como produtores de conhecimento e são estruturados apenas como fontes de transmissão de informações. A pesquisadora, que escreve sobre os ganhos resultantes de um grupo de estudos organizado por professoras alfabetizadoras, acredita que todos os profissionais da educação, não obstante suas concepções, trajetórias pessoais e conhecimentos, podem se organizar e gerir seu próprio processo de formação continuada. Essa idéia é confirmada pelo trabalho de Rausch e Schlindwein, que também investigaram os efeitos das discussões grupais por professoras que visavam refletir sobre suas práticas. As autoras explicam que:

> Para que os professores ressignifiquem a sua prática é preciso que a teorizem. E este movimento de teorizar a prática não se efetiva somente com treinamentos, palestras, seminários, aulas expositivas, mas muito mais, quando há uma relação dinâmica com a prática deste professor a partir de uma reflexão coletiva, auto-reflexão, pensamento crítico e criativo, via educação continuada. É preciso desencadear estratégias de formação processuais, coletivas, dinâmicas e contínuas. Refletir com os demais professores e compartilhar erros e acertos, negociar significados e confrontar pontos de vista surge como algo estimulador para uma prática pedagógica comprometida. (RAUSCH e SCHLINDWEIN, 2001, p. 121).

A esses resultados, podem-se acrescentar os obtidos por Santos (2006), que avalia os efeitos do trabalho de uma coordenadora pedagógica que realiza sua prática de maneira participativa, incentivando o trabalho colaborativo com e entre os professores de uma escola particular de idioma estrangeiro. Os dados dessa pesquisa revelam que os professores da instituição valorizam o trabalho conjunto, que, segundo informam, leva-os a se sentirem respeitados e valorizados, assim como a desenvolver sua autonomia.

Com o objetivo de iniciar professores em relação à utilização de novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) na Educação Especial, a pesquisa de Beck (2004) também presta testemunho à importância do trabalho desenvolvido por meio de discussões e atividades grupais. A autora argumenta que não basta ter computadores ligados à internet, por exemplo, para garantir que eles serão efetivamente utilizados e incorporados na prática escolar. É necessário um trabalho de reflexão coletiva para que essa mídia traga novos elementos à, já bastante atribulada, vida do professor.

Os benefícios dos grupos de discussão e do trabalho colaborativo entre professores brasileiros, para a melhoria de sua autoconfiança e maior efetividade de seu trabalho, também são evidenciados em trabalhos como os de Passos (1999), Magalhães e Celani (2000), Dickel, Colussi, Bragagnolo e Andreolla (2002), Detsch e Gonçalves (2002) e Silva (2002).

O trabalho colaborativo entre os estudantes

Os benefícios das atividades colaborativas entre estudantes têm sido ressaltados, da mesma forma que entre docentes, por diversos autores. Os trabalhos de Coll Salvador (1994) e Colaço (2004) são exemplos dos que realizam uma análise ampla dos efeitos desse tipo de atividade entre estudantes. Esses autores apontam ganhos em termos de: 1) socialização (o que inclui aprendizagem de modalidades comunicacionais e de convivência), controle dos impulsos agressivos, adaptação às normas estabelecidas (incluindo a aprendizagem relativa ao desempenho de papéis sociais) e superação do egocentrismo (por meio da relativização progressiva do ponto de vista próprio); 2) aquisição de aptidões e habilidades (incluindo melhoras no rendimento escolar); e 3) aumento do nível de aspiração escolar.

Nos Estados Unidos da América, o North Central Region Education Laboratory vem desenvolvendo estudos sobre a sala de aula colaborativa. O trabalho de Tinzman, Jones, Fennimore et al. (1990), que participam de tal instituição, salienta as vantagens das atividades compartilhadas, afirmando que tanto a comunicação quanto a colaboração são aspectos essenciais para que uma pessoa se torne um aprendiz bem-sucedido. Segundo Forman e McPhail (1993), a escola não oportuniza às crianças ocasiões nas quais possam exercitar suas habilidades comunicativas: os estudantes, usualmente, na sala de aula, ficam restritos a responder as perguntas feitas pelos professores. As autoras observam que trabalho colaborativo entre estudantes, quando envolvem a solução de problemas, possibilita-lhes fazer uso efetivo desses registros, pois necessitam se engajar em argumentações lógicas, expor idéias para trabalhar conjuntamente.

Colaço (2004) observa que as crianças, ao trabalharem juntas, "orientam, apoiam, dão respostas e inclusive avaliam e corrigem a atividade do colega, com o qual dividem a parceria do trabalho, assumindo posturas e gêneros discursivos semelhantes aos do professor" (2004, p.339). Isso leva a perceber a importância de o professor tanto estimular seus estudantes a trabalhar em grupo quanto fornecer-lhes um modelo interativo que leve ao compartilhamento de idéias e não à intervenção autoritária e diretiva, que ocorre quando um estudante apenas corrige o trabalho do colega, como observa Moysés (1997). Assim, parece que o professor desempenha papel importante na promoção de benefícios do trabalho em grupo entre seus estudantes, tanto servindo como modelo de interação quanto organizando grupos de estudantes que possam tornar o trabalho frutífero (MARTINS, 2002). A preocupação com a composição dos grupos justifica-se porque nem sempre uma interação entre pares com diferentes graus de adian-

tamento provocará o desenvolvimento do membro menos avançado, como adverte Tudge (1996). Pode haver, também, uma regressão do mais adiantado, se este não tiver suficiente autoconfiança para valorizar e fazer predominar seus conhecimentos.

O que dizem as pesquisas sobre os efeitos do trabalho colaborativo entre estudantes

A investigação de Jeong e Chi (1997) sugere que pares de estudantes universitários, após estudo conjunto sobre conceitos de Biologia, passaram a compartilhar modelos mentais e conhecimentos, avançando em sua compreensão do assunto tratado em aula. O favorecimento de aprendizagens em uma disciplina do Curso de Pedagogia, assim como no desenvolvimento do estágio curricular, realizado em duplas, também foi verificado por Damiani (2006). Essa investigação aponta o valor das constantes interações entre pares para a criação de questionamentos sobre as estruturas de conhecimentos já adquiridos, assim como para a exposição a diferentes raciocínios e comportamentos que podem ser apropriados por meio da imitação criativa e não-reprodutiva, enriquecendo o repertório de pensamento e a ação dos estudantes. Da mesma forma, Barros, Remold, da Silva e Tagliati (2004) reportam ganhos significativos, em termos de compreensão conceitual e entusiasmo em relação à aprendizagem, obtidos por meio de discussões grupais de alunos de um curso de graduação em Física. Segundo os autores, um número significativo de alunos expressou o desejo de que essas atividades fossem estendidas para outras disciplinas e passou a utilizá-las também fora do contexto de aula, o que raramente ocorria em semestres anteriores. Resultados semelhantes encontram-se na dissertação de Garcia (2006), que avaliou o trabalho desenvolvido por pares de estudantes de curso técnico em eletrônica, ao desenvolver projeto conjunto de construção de equipamentos. A pesquisa evidenciou aumento de motivação e de aprendizagens significativas que se ampliaram para além dos conteúdos escolares. Professores e estudantes enfatizaram a importância das atividades colaborativas desenvolvidas tanto para essas aprendizagens como para o desenvolvimento de autonomia na a resolução de problemas.

Em relação às atividades de aprendizagem colaborativa entre crianças, encontramos, nos trabalhos de Leal e Luz (2001) e Pessoa (2002), evidências relevantes acerca dos benefícios por elas proporcionados. O primeiro trabalho está voltado para a atividade de composição de textos por pares de estudantes

do ensino fundamental, constatando que esse tipo de trabalho favorece a tomada de consciência de decisões sobre a escrita, desautomatizando-a e melhorando sua qualidade. O segundo trabalho, ao analisar o papel da atividade em duplas para a superação de dificuldades relativas à resolução de problemas em aulas de Matemática, sugere um decréscimo no percentual de erros entre o pré e o pós-teste, tendo as crianças passado a criar diferentes estratégias para superar as dificuldades, a partir das discussões com os companheiros (estratégias essas que, mais tarde, passaram a ser utilizadas nos trabalhos individuais). A pesquisa de Carvalho (2006), por seu turno, mostra a possibilidade da construção de aulas de Educação Física colaborativas, indo de encontro ao clima competitivo geralmente existente nessa disciplina. A pesquisadora/professora desenvolveu, com os alunos, atividades desportivas modificadas, em que a inclusão de todos era o objetivo principal. Para isso, as regras dos desportos foram adaptadas, criando uma cultura de solidariedade e participação entre os estudantes de 5ª série do ensino fundamental. Os dados mostram que os alunos passaram a perceber a importância dos jogos colaborativos para a inclusão de todos os colegas, tendo uma atitude crítica em relação a atividades competitivas desenvolvidas em outras disciplinas.

Benefícios das interações entre estudantes, em seus processos de aprendizagem, são igualmente ilustrados nos trabalho de Candela (2000) e López de Lara (2000), do México, e de Ambrosetti (1999), do Brasil.

Comentários conclusivos

Neste estudo, pretendeu-se argumentar a favor do desenvolvimento de atividades colaborativas entre professores e entre estudantes sem, no entanto, propor – da mesma forma que Martins, em seu texto sobre a temática – "a mistificação das atividades grupais na sala de aula e nos espaços escolares" (2002, p. 234), considerando-as como a panacéia para os problemas da Educação. Visou-se agregar e dar visibilidade a um conjunto de evidências, que se vêm acumulando na literatura, sobre a importante contribuição do trabalho colaborativo para essa área de atividade humana. A revisão das investigações acerca do trabalho colaborativo – em suas diferentes formas – assim como o entendimento do processo que o sustenta sugerem que esse tipo de atividade apresenta potencial para auxiliar no enfrentamento dos sérios desafios propostos pela escola atual em nosso país. A literatura indica que o desenvolvimento de atividades de maneira colegiada pode criar um ambiente rico em aprendizagens acadêmicas e sociais tanto para

estudantes como para professores, assim como proporcionar a estes um maior de grau de satisfação profissional. O trabalho colaborativo possibilita, além disso, o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade – que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado por nossa sociedade, extremamente competitiva e individualista. Como argumenta Naura Ferreira (2003, p.134), "juntamos trabalhos" ao invés de trabalharmos juntos, e isso se aplica, de maneira intensa, às instituições escolares, nas quais tanto as atividades pedagógicas quanto as administrativas são, usualmente, realizadas de maneira individual.

Embora o espaço aqui disponível não permitisse que toda a riqueza de possibilidades oferecidas pelo trabalho colaborativo fosse revelada, acredita-se que as evidências apresentadas são suficientes para afirmar que esse tipo de trabalho é importante e deve, portanto, ser entendido e discutido tanto nos cursos de formação inicial quanto nos programas de formação continuada de docentes.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B. O "eu" e o "nós": trabalhando com a diversidade em sala de aula. *In:* ANDRÉ, M. (Org.). *Pedagogia da diferenças na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999.

ALVAREZ, A.; DEL RIO, P. Educação e desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a zona de desenvolvimento próximo. *In:* COLL SALVADOR, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2.

ARAÚJO, T. M. de *et al*. Trabalho docente e sofrimento psíquico: um estudo entre professores de escolas particulares de Salvador, Bahia. *Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 12, n. 20, p. 485-495, jul./dez. 2003.

ARAÚJO, E. S. A aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente sob as luzes da perspectiva histórico-cultural. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., Curitiba, 2004. *Anais...* Curitiba, 2004. p. 3507-3518. CD-ROM.

ARNAIZ, P. *et al.* Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad. *Comunidad Educativa*, n. 262, p. 29-35, 1999.

BAKHTIN, M. M. *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press, 1986.

BARROS, J. A. *et al. Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 63-69, 2004.

BECK, F. L. *A utilização da tecnologia computacional na educação especial:* uma proposta de intervenção na prática docente**.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2004.

CANDELA, A. Co-construcción de conocimiento en contextos escolares. *In:* CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, 3., Campinas, 2000. *Anais...* Campinas, 2000. p. 1-38. CD-ROM.

CARVALHO, M. C. *Trabalho colaborativo na aula de educação física:* sistemas de atividade em ação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2006.

COLAÇO, V. de F. R. Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 333-340, 2004.

CODO, W. (Org.). *Educação:* carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

COLL SALVADOR, C. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CREESE, A; DANIELS, H.; NORWICH, B. *Teacher Support Teams in Primary and Secondary Schools*. London: Fulton, 1997.

DAMIANI, M. F. "Sem as reuniões a escola não existe! Não tem como!": estudo de caso de uma escola colaborativa. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., Caxambu, 2004. *Anais...* Caxambu, 2004. p. 1-15. CD-ROM.

_____. A teoria da atividade como ferramenta para entender o desempenho de duas escolas de ensino fundamental. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., Caxambu, 2006. *Anais...* Caxambu, 2006. p. 1-15. CD-ROM.

DETSCH, R. J.; GONÇALVES, M. A. S. Criação cooperativa de um laboratório na escola: uma experiência de construção de normas de interação social. *In:* SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPED-SUL), 4., Florianópolis, 2002. *Anais...* Florianópolis, 2002. p. 1-8. CD-ROM.

DICKEL, A. *et al.* Em um processo de formação continuada, a possibilidade de articulação entre teoria e prática: reflexões sobre uma experiência compartilhada. *In:* SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPED-SUL), 4., Florianópolis, 2002. *Anais...* Florianópolis, 2002. p. 1-10. CD-ROM.

ENGESTRÖM, Y. Teachers as collaborative thinkers: activity-theoretical study of an innovative teacher team. *In:* CARLGREN, I; HANDAL, G.; VAAGE, S. *Teachers' minds and actions:* research on teachers` thinking and practice. London: Falmer Press, 1994.

FORMAN, E.; McPHAIL, J. Vygotskian perspective on children´s collaborative problem-solving activities. *In:* FORMAN, E.; MINICK, N.; ADDISON-STONE, C. (Ed.). *Contexts for Learning:* sociocultural dynamics in children´s development. New York: Oxford University Press, 1993.

FERREIRA, A. C. *Metacognição e desenvolvimento profissional de professores de Matemática:* uma experiência de trabalho colaborativo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

FERREIRA, N. S. C. Poderemos trabalhar juntos na sociedade mundializada? Desafios para os educadores. *In:* PORTO, T. M. E. *Redes em construção:* meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara: JM, 2003.

FREITAS, M. T. de A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. *In:* BRAIT, B. *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente:* buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GARCIA, D. E. S. *Metodologia de projetos:* vivências, resolução de problemas e colaboração na experiência educativa**.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2006.

GOÉS, M. C. R. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. *In:* GOÉS, M. *C. R.; SMOLKA, A. L. B. (Org.). A significação nos espaços educacionais:* interação social e subjetivação. Campinas: Papirus, 1997.

JEONG, H.; CHI, M. T. H. Construction of shared knowledge during collaborative learning. *In:* R. HALL, R.; MIYAKE, N.; ENYEDY, J. (Ed.). *International Conference On Computer Support For Collaborative Learning***,** 2., Toronto, 1997. *Annals*... Toronto, 1997. p. 1-5.

LACERDA, M. P. *Quando falam as professoras alfabetizadoras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LAVE, J., WENGER, E. *Situated learning:* legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

_____. Prática, pessoa, mundo social. *In:* DANIELS, H. (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002.

LEAL, T. F.; LUZ P. S. da L. A produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre o processo interativo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 27-45, jan./jun. 2001.

LOIOLA, L. J. S. L. Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de educação infantil. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., Caxambu, 2005. *Anais*... Caxambu, 2005. p. 1-16. CD-ROM.

LÓPEZ DE LARA, Y. de la G. Colaboración entre iguales e aprendizage escolar. *In:* CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, 3., Campinas, 2000. *Anais*... Campinas, 2000. p. 1-18. CD-ROM.

MAGALHÃES, M. C. C.; CELANI, M. A. Continuing education: teachers' collaboration in the construction of meaning in their classroom discourse practices. *In:* III CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, 3., Campinas, 2000. *Anais*... Campinas, 2000. p. 1-29. CD-ROM.

MARTINS, S. T. F. Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio-histórica. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 8, n. 2, p. 227-235, 2002.

MOYSÉS, L. *Aplicações de Vygotsky à educação matemática*. Campinas: Papirus, 1997.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., Caxambu, 2001. *Anais*... Caxambu, 2001. p. 1-16. CD-ROM.

NORWICH, B.; DANIELS, H. Teacher support Teams for special educational needs in primary schools: evaluating a teacher-focused support scheme. *Educational Studies*, v. 23, n. 1, p. 5-24, 1997.

PARRILLA, A.; DANIELS, H. *Criação e desenvolvimento de grupos de apoio para professores*. São Paulo: Loyola, 2004.

PASSOS, L. F. O projeto pedagógico e as práticas diferenciadas: o sentido da troca e da colaboração. *In:* ANDRÉ, M. (Org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula.* São Paulo: Papirus, 1999.

PESSOA, C. A. dos S. Interação social: uma análise do seu papel na superação de dificuldades de resolução de problemas aditivos. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., Caxambu, 2002. *Anais*... Caxambu, 2002. p. 1-15. CD-ROM.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

RAUSC, R. B.; SCHLINDWEIN, L. M. As ressignificações do pensar/fazer de um grupo de professoras das séries iniciais. *Contrapontos*, Itajaí, v. 1, n. 2, p. 109-23, 2001.

SHAFFER, D. W. Pedagogical praxis: the professions as models for post-industrial education. *Teachers College Record*, v. 106, n. 7, p. 1401-1421, 2004. Disponível em: <http://coweb.wcer.wisc.edu/cv/papers/TCRpedprax.pdf>. Acesso em: 22/8/2006.

SALOMON, G.; PERKINS, D. N. Individual and social aspects of learning. *Review of Research in Education*, v. 23, 1998. Disponível em: <http://construct.haifa.ac.il/~gsalomon/indsoc.htm>. Acesso em: 24/2/2005.

SANTOS, A. M. *Momentos pedagógicos:* aprendendo (n)a prática docente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2006.

SILVA, M. da. Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo de professores. *In:* ALMEIDA, L. R. de; PLACCO V. M. de. *As relações interpessoais na formação de professores*. São Paulo: Loyola, 2002.

TORRES, P. L.; ALCÂNTARA, P. R.; IRALA, E. A. F. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional,* Curitiba, v. 4, n.13, p. 129-145, 2004.

TUDGE, J. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. *In:* MOLL, L. C. *Vygotsky e a educação:* implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

THURLER, M. G. *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TINZMAN, M. B. *et al. What is the collaborative classroom?* Disponível em**: <**http:/ www.NCREL>. Acesso em: 25/8/2001.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas II* (Pensamento Y Lenguage). Moscú: Editorial Pedagógica, 1982.

_____. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WELLS, G. *Indagación dialógica:* hacia una teoria y una práctica socioculturales de la educación. Barcelona: Paidós, 2001.

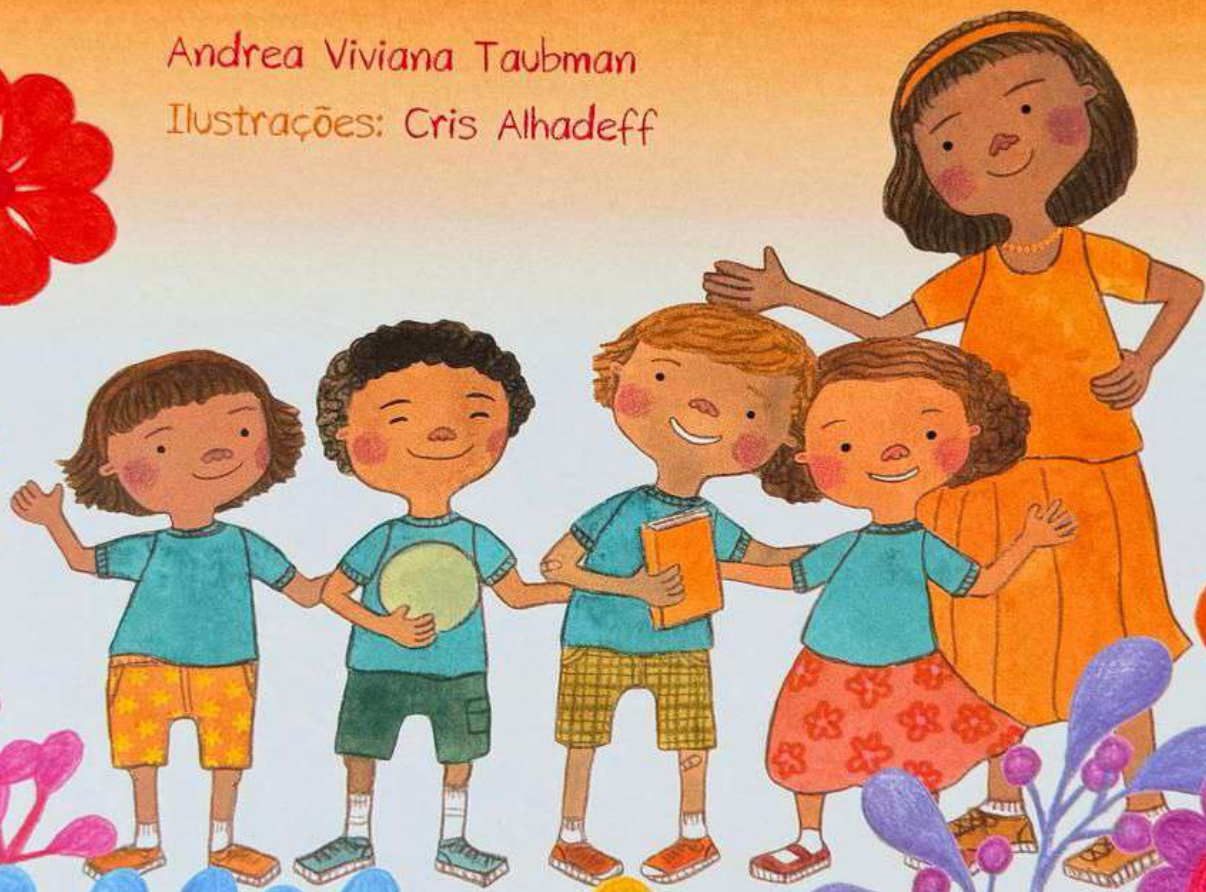
ZANATA, E. M. *Práticas pedagógicasi inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa*. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

Texto recebido em 18 set. 2006
Texto aprovado em 14 abr. 2007

A ESCOLA QUE EU QUERO PRA MIM

Andrea Viviana Taubman

Ilustrações: Cris Alhadeff



zit EDITORA

A escola que eu quero pra mim
é toda colorida,
com as cores dos sentimentos,
dos amores que lhe dão vida.

A escola que eu quero pra mim
tem o perfume das flores,
o suave sussurro das folhas
e o cheiro doce do jasmim.



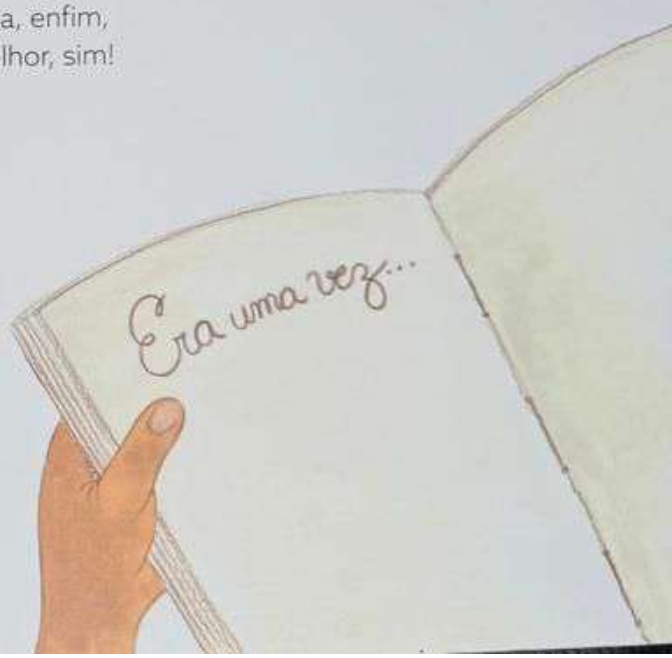






Na escola que eu quero pra mim,
ninguém vai por obrigação;
toda criança reconhece
o valor da educação.

Eu poderia querer estar
em qualquer outro lugar,
mas é nessa escola, enfim,
onde me sinto melhor, sim!



Entre rios, florestas e tradições, três meninas: Eva, Lili e Mila vivem a infância na Escola das Águas, um espaço de brincadeiras, saberes e encantamento. Guiadas pela professora Ana, elas aprendem com as histórias, danças, lendas e sabores da Amazônia brasileira, descobrindo que a diversidade é riqueza. Mais do que um lugar de estudo, a escola se torna um território de acolhimento, poesia e convivência, onde cada criança encontra voz, alegria e pertencimento.

Elizane Assis Nunes
Miquelly Tito Sanches

A Escola das Águas



Ilustração: Flávio Dutka

ISBN: 978-65-5273-116-6
9 786552 731166

Temática
Editora & Cursos



Eva, Lili e Mila são amigas inseparáveis de apenas cinco anos de idade que estudam na Escola das Águas.

Elas moram na região amazônica, um lugar rico em biodiversidade: plantas, flores, pássaros, peixes, insetos, rios e crianças.

Eva é filha de seringueiros, mora no seringal. Lili é uma cabocla, filha de ribeirinhos. Mila é filha de marabaxeira, do quilombo Igarapé do Lago.

Nesse espaço, elas brincam, constroem suas vidas, seus traços e costumes na relação com a natureza, principalmente com o rio.

Todos os dias, a professora Ana dedica-se a ouvir as crianças falarem sobre o rio, as histórias populares, as plantas medicinais, as ervas da floresta...

As crianças falam sobre a mulher marabaxeira, a rezadeira, a festa de boi, marabaixo e de forró...

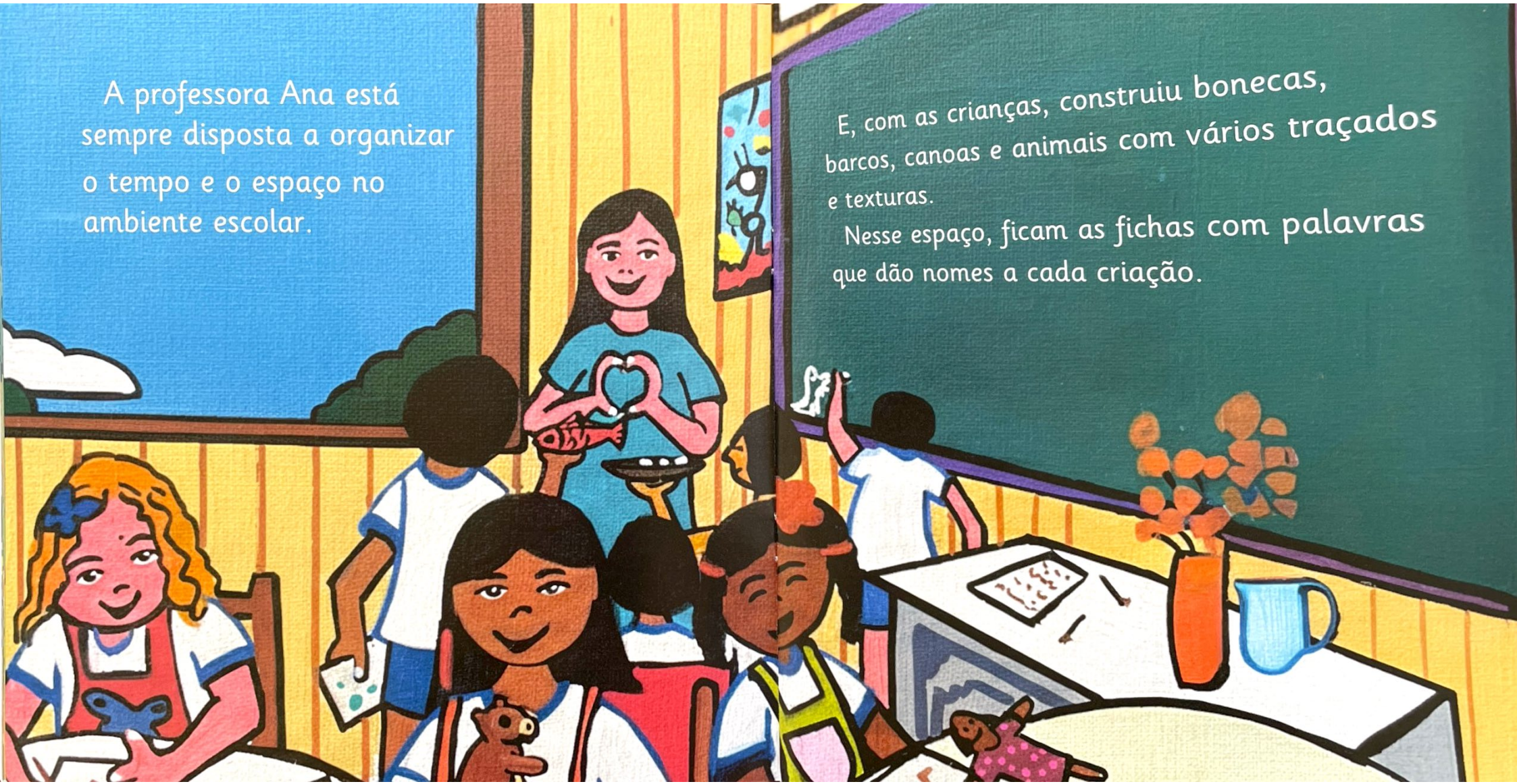


E de todas as comidas gostosas do lugar: açaí, farinha, tapioca e pé de moleque.

A professora Ana está sempre disposta a organizar o tempo e o espaço no ambiente escolar.

E, com as crianças, construiu bonecas, barcos, canoas e animais com vários traçados e texturas.

Nesse espaço, ficam as fichas com palavras que dão nomes a cada criação.



Ela sempre diz às crianças:

"Uma coisa é certa, aqui na Amazônia brasileira temos muitos desafios, mas nada disso é motivo para atitudes preconceituosas e excludentes."

"Todas as crianças têm direito à educação de excelência, desde bebês, independente da sua cor, crença, etnia e região de origem".



JAQUELINE MOLL
E COLABORADORES










penso

CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

direito a outros tempos e espaços educativos

Scanned with CamScanner



C183 Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos / Jaqueline Moll ... [et al.]. – Porto Alegre : Penso, 2012.
504 p. : il. ; 25 cm.

ISBN 978-85-63899-61-3

1. Educação. 2. Fundamentos da educação. I. Moll, Jaqueline.

CDU 37.01

Catalogação na publicação: Ana Paula M. Magnus – CRB 10/2052

Scanned with CamScanner

1

O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver

Miguel G. Arroyo

Os Programas Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada vêm ocupando centralidade no MEC e em muitas escolas e redes municipais e estaduais. Seria necessário perguntar-nos por que essa centralidade e que significados político-pedagógicos anunciam.

Esses programas coincidem na oferta de mais tempos-espaços de educação para a infância e adolescência populares. Mostram a consciência política de que ao Estado e aos governos cabe o dever de garantir mais tempo de formação, de articular os tempos-espaços de escolarização com outros tempos-espaços de seu viver, de socialização. Programas que ampliam o dever político do Estado e do sistema educacional.

Poderemos levantar algumas hipóteses. Porque cresceu nas últimas décadas a consciência social do direito à educação e à escola entre os setores populares, cresceu também a consciência de que o tempo de escola em nossa tradição é muito curto. O direito à educação levou ao direito a mais educação e a mais tempo de escola. Este pode ser um significado importante: tentar respostas políticas ao avanço da consciência do direito a mais tempo de educação.

MAIS TEMPO DA MESMA ESCOLA?

Dada a relevância política desses programas, somos obrigados a sermos fiéis a esses significados tão radicais e a não desvirtuá-los, a repensar as justificativas que nos levam a implementar esses programas nas escolas e redes de ensino. Uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra –, ou mais educação do mesmo tipo de educação. Uma dose a mais para garantir a visão tradicional do direito à escolarização.

Se pararmos aí, estaremos perdendo a rica oportunidade de mudar o nosso sistema escolar, por tradição tão gradeado, rígido e segregador, sobretudo dos setores populares. Se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável.

É fácil observar que as boas intenções desses programas, por vezes, são forçadas a se submeter a políticas seletivas, classificatórias mais fortes. Encontramos escolas e

Scanned with CamScanner

redes de ensino que orientaram esse mais tempo, mais educação para reforçar o treinamento dos estudantes para sair-se bem nas ameaçadoras provinhas, provas e provões, para elevar a média e passar na frente das outras escolas e das outras redes de ensino. Mais lamentável ainda, aproveitar o turno extra para que os docentes não sejam punidos pelos baixos resultados dos seus estudantes, para que, aumentando as médias nas avaliações por resultados, sejam merecedores de bônus.

Esses usos e abusos de programas sérios como o Programa Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada são tentados a entrar nas lógicas tradicionais que regem nosso seletivo sistema escolar, a se adaptar às lógicas e valores que outros programas impõem como a política nacional de avaliação por resultados, por comparações competitivas entre escolas e redes ou por medo e incentivos aos mestres. Bônus, prêmios e castigos.

As políticas e o sistema escolar operam como um todo por vezes desvirtuando programas específicos bem-intencionados. Diante da rigidez estruturante do nosso sistema escolar, a experiência mostra que programas isolados têm dificuldade de se afirmar quando se contrapõem a políticas de Estado e aos valores e lógicas estruturantes do nosso sistema: o que aconselha a elevar esses programas à condição de políticas de Estado com força mais compulsória.

Podemos constatar que uma maioria de professores e professoras das escolas que estão implementando os Programas Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada não os reduzem a mais um tempo de treinamento para as provas, mas para garantir o direito a mais educação. Outra educação.

A PRECARIZAÇÃO DOS TEMPOS-ESPAÇOS DO VIVER

Para não cair nessas interpretações tão reducionistas desses programas, será necessário manter como orientação a pergunta: por que aumentou a consciência popular do direito a mais educação e mais tempo de escola? Por uma constatação seríssima: a infância-adolescência popular está perdendo o direito a viver o tempo da infância. O direito a tempos dignos de um justo viver passou a ser visto como um dos direitos mais básicos. Do Estado exige-se espaços públicos de tempo de um viver digno da infância-adolescência.

Situados esses programas nessa direção, seremos obrigados a tentar entender por onde passa a negação do direito da infância-adolescência a um digno e justo viver.

O direito a uma vivência digna do tempo da infância é precário quando as condições materiais de seu viver são precárias: moradia, espaços, vilas, favelas, ruas, comida, descanso. Ou quando as condições e estruturas familiares de cuidado e proteção se tornam vulneráveis, inseguras ou são condenadas a formas indignas de sobrevivência. As relações humanas, familiares, de cuidado e proteção dos tempos da infância são ameaçadas quando as condições sociais, materiais e espaciais se deterioram.

A mãe, as irmãs, os irmãos, os parentes são forçados a buscar longe as formas de sobrevivência, a procura de trabalho e de comida para uma infância desprotegida, ameaçada por formas tão indignas de viver. Sabemos que nas últimas décadas um dos movimentos mais marcantes nas periferias urbanas tem sido o movimento de luta pró-creche, pró-educação infantil, pró-mais

Scanned with CamScanner

tempo de escola para as crianças. Poderíamos interpretar esses movimentos, que se prolongam desde a década de 1970, como um movimento por mais direito a proteção, mais cuidado, mais tempo de dignidade para a infância popular.

CRIAR TEMPOS-ESPAÇOS PÚBLICOS DE UM DIGNO E JUSTO VIVER DA INFÂNCIA-ADOLESCÊNCIA

Nesse histórico da luta dos movimentos sociais, podemos interpretar os Programas Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada como tentativas tardias de respostas públicas a mais de três décadas de pressões vindas das famílias populares pelo direito a um justo e digno viver da infância-adolescência popular.

Esses programas tem como um dos seus significados políticos serem tentativas de respostas públicas a esses movimentos sociais por vivências de tempos-espaços mais dignos. Esperamos que esses programas virem políticas públicas, de Estado, compulsórias para toda a infância-adolescência popular, ainda submetidas a condições precárias de sobrevivência que negam o direito a um viver humano.

Somente políticas compulsórias de Estado garantirão o avanço da consciência do direito a tempos dignos de viver dessas infâncias. A precarização das formas de viver das crianças e adolescentes populares não é um acidente momentâneo a ser resolvido com programas pontuais. Menos ainda pode ser reduzido a um condicionante dos processos escolares de gestão ou de ensino-aprendizagem a ser descondicionado com turnos extra para algumas escolas. É urgente equacionar essa precarização das formas de viver como um problema social, político, moral, de negação do direito mais básico de grandes setores de nossa sociedade, e, consequentemente, equacionar essa realidade política como um dever de Estado a ser traduzido em políticas de Estado, políticas estruturais, compulsórias para todas as crianças e adolescentes jovens ou adultos que são vítimas dessas vidas precarizadas.

Uma análise aprofundada de tantos programas focados que se lastram por décadas desde a Escola da Ponte, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e tantos outros mais recentes poderiam dar riquíssimos elementos para avançar para políticas públicas de Estado para tratar de situações sociais tão persistentes de precarização de direitos. Aos movimentos sociais e políticos por direitos coletivos se responde com políticas públicas que traduzam o dever do Estado e de suas instituições na garantia pública desses direitos.

Uma política de Estado que garanta mais tempo compulsório de escola poderá ser uma forma de avançar nesses direitos e uma forma de garantir tempos-espaços de um viver mais digno. Muitas escolas e redes de educação entendem esses vínculos históricos entre esses programas e o movimento social por direitos. Tentam ser fiéis aos significados político, ético e educativo que foram acumulados em décadas de movimento popular pelo direito a proteção, cuidado e tempos de dignidade para a infância-adolescência populares.

Será necessário não perder o sentido político que esses programas representam: anunciar a urgência de respostas políticas do Estado, dos governos e do sistema escolar ao avanço dos direitos da infância-adolescência para tempos de um digno e justo viver.

Scanned with CamScanner

Reconhecido o significado político-pedagógico desses programas, que esperamos sejam assumidos como políticas de Estado, impõe-se a pergunta: como implementá-los nas redes e escolas?

Multiplicam-se encontros e seminários de educadores, monitores, gestores estaduais, municipais e escolares onde são levadas e socializadas formas bastante diversificadas de implementar esses programas: formas criativas de garantir mais educação, de ocupar mais tempos de escola, de integrar os espaços escolares e comunitários.

COMO PENSAMOS A INFÂNCIA-ADOLESCÊNCIA POPULARES?

Poderíamos levantar uma hipótese para entender essa diversidade: dependendo de como vemos e pensamos os educandos e a infância-adolescência populares destinatários dos programas, daremos uma direção ou outra, priorizaremos umas atividades ou outras, umas políticas ou outras.

Essa observação leva-nos a uma exigência: repensar como prioridade a maneira como vemos e pensamos a infância-adolescência populares. Antes de programar estas ou aquelas atividades, dedicar dias de estudo, para mostrar e explicitar, enquanto gestores, docentes-educadores, como pensamos os educandos, como pensamos os setores populares e seus filhos e suas filhas.

Vejamos algumas formas de pensá-los que têm condicionado as formas de tratá-los nesses programas e nas políticas socioeducativas em geral.

A tendência será pensá-los tendo como referência as representações sociais tão arraigadas em nossa cultura política segregadora, inferiorizante e preconceituosa; ver o povo, os subalternos, como foram e continuam sendo vistos ao longo de nossa formação social, política e cultural, pelo lado negativo: carentes de valores, dedicação, esforço; carentes de cultura, de racionalidade; com problemas mentais, de aprendizagem, lentos, desacelerados, desmotivados, indisciplinados, violentos.

Essas visões tão preconceituosas predominam nos meios de comunicação, nos noticiários que tanto destacam o protagonismo negativo dos jovens e adolescentes e até da infância populares. Há uma intencionada reprodução dessas visões negativas mostrando-os como violentos, agressivos, fora da ordem, em conflitos permanentes com a lei. Os fora da lei, dos valores, da moralidade ordeira, das cidades, dos campos e das escolas.

Difícil ao imaginário educacional, escolar e até gestor de políticas socioeducativas não se deixar influenciar por essas representações sociais tão negativas da infância e adolescência populares, que vão chegando às escolas públicas ainda que tarde. Difícil aos programas e políticas não deixar-se influenciar em suas "boas intenções" por essas visões e esses imaginários históricos tão negativos e inferiorizantes.

Nossa hipótese é que da mesma forma como os vemos e pensamos, terminaremos tratando-os e programando políticas, ações e propostas. Assim aconteceu ao longo da história das políticas para os setores populares: traziam as marcas de como foram pensados.

Seria aconselhável examinar com todo cuidado que pontos de vista motivam esses programas e as ações que privilegiamos. Comecemos vendo algumas das visões-motivações que devem ser repensadas. Depois destacaremos outras visões-motivações que merecem ser privilegiadas e que estão orientando esses programas para significados afirmativos.

Scanned with CamScanner

SUPERAR VISÕES NEGATIVAS QUE DESVIRTUAM OS PROGRAMAS

Uma visão persistente na escola e na gestão do sistema escolar tem sido pensar essas infâncias-adolescências populares como atrasados mentais, com problemas de aprendizagem, lentos, desacelerados, consequentemente, classificados no percurso seletivo escolar como reprovados, repetentes, defasados, incapazes de seguir com êxito o percurso normal de aprendizagem, logo, fracassados escolares e sociais.

Quando essa visão predomina, enraizada na cultura gestora escolar e docente, ou quando predomina nas políticas e diretrizes e no rígido corpo normativo e avaliativo, termina marcando todas as políticas, diretrizes, regimentos, projetos e propostas. Sua intenção será mais educação e mais tempo para compensar atrasos, ajudar mentes menos capazes de aprender, acelerar lentos e desacelerados, suprir carências mentais, de racionalidade escassa, ajudar nos deveres de casa, reforçar aprendizados inseguros, diminuir fracassos, elevar as médias das provinhas e provões federais, estaduais e municipais.

Pensemos em outra visão negativa da infância-adolescência populares destinatárias desses programas que exigem extremo cuidado, como por exemplo, ver essas infâncias-adolescências em risco e em vulnerabilidade social e moral. A inferiorização mental, intelectual e cultural com que foram pensados os setores populares foi acompanhada de sua inferiorização moral ao longo da história, desde a empreitada colonial civilizatória.

As metáforas com que são classificados refletem essa visão não apenas inferiorizada, mas de perigo, de medo da infância-adolescência popular. Em risco, ou melhor, pondo a ordem social em risco, violentos, ou pondo a disciplina escolar em risco, porque indisciplinados, desordeiros e até violentos. A outra metáfora, vê-los em vulnerabilidade moral carrega a ideia de contaminação, em risco de ameaça moral, de contagiar as outras infâncias-adolescências sadias com suas condutas imorais. Será fácil a escola e suas políticas fazerem coro a essa mentira global como a mídia e a cultura social veem essas infâncias nas ruas, nas cidades e nas escolas populares.

Quando essas visões das infâncias-adolescências populares invadem esses programas e políticas socioeducativos, esses serão reduzidos a mais educação das condutas e a mais tempo na escola para tirar os alunos do risco de contaminação com a violência, as drogas, o roubo... Lamentavelmente, essas políticas e programas, se assim pensados, reduzirão os educandos a ações moralizantes dos filhos(as) do povo. Nem sequer serão pensados como políticas e ações distributivas, compensatórias, supletivas de carências intelectuais, mas de carências morais.

Uma questão urgente: será essa a visão mais adequada de programas como Programa Mais Educação, Escola de Tempo Integral, Escola Integrada, de turnos-extras e mais tempo escolar? Podem ser reduzidos a mecanismos de moralização ou de reforço, recuperação, suplência, compensação, elevação de médias em provas de resultados quantificáveis? Se assim forem, estarão cumprindo um papel histórico funesto: reforçar históricas visões negativas, preconceituosas, segregadoras e inferiorizantes dos coletivos populares e de suas infâncias e adolescências que com tanto custo chegam às escolas.

Estaremos reforçando visões antipedagógicas, antiéticas tão incrustadas em tradições políticas, gestoras, didáticas e pedagógicas que introjetamos da cultura política colonial e elitista que nos persegue.

Scanned with CamScanner

Cultura, política e pedagógica, que boas intenções inclusivas, democratizantes, igualitárias não conseguem superar, porque delas se alimentam ao pensar políticas e programas para os pobres morais, o povo, seus filhos e suas filhas em risco.

Em sua implementação, se esses programas se curvarem a essas visões tão inferiorizantes, não passarão de políticas compensatórias de mais tempo para compensar carências, não apenas de tempo, mas carências morais que reforçam carências mentais e de problemas de aprendizagem.

Quando a maioria das crianças e dos adolescentes destinatários ou beneficiários desses programas-políticas compensatórias de carências mentais ou de vulnerabilidade moral são os mais pobres, das periferias, vilas, favelas e negros, teremos de reconhecer que estaremos reproduzindo e reforçando as visões extremamente preconceituosas e inferiorizantes que nos perseguem na história de nossa formação social, política, cultural e pedagógica que por séculos os inferiorizaram.

REFORÇAR SEU PROTAGONISMO E SUAS PRESENÇAS AFIRMATIVAS

A intenção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADE/MEC) de tantas escolas e redes estaduais e municipais é se contrapor a visões de protagonismos negativos reconhecendo e fortalecendo presenças afirmativas dessas infâncias e adolescências é disputar imaginários sociais e políticos do povo. Nesse embate em que esses programas são redefinidos em outra direção é politicamente perverso quando estamos em um momento de disputa de representações sociais e políticas sobre os setores populares e seus filhos.

Será necessário dar a esses programas um significado político de contraposição a um clima orquestrado de perpetuar representações sociais inferiorizantes dos setores populares. Uma contraposição política às mídias que parecem empenhadas em destacar o protagonismo negativo moral com noticiários sobre crianças, adolescentes e jovens populares envolvidos em roubos, crimes, violência, ameaças à paz social e à ordem nas cidades, nas periferias e até nas escolas.

Frente a essas visões, haverá um significado político extremamente relevante se políticas e programas socioeducativos para essas infâncias-adolescências destacarem, em seu protagonismo positivo, seus esforços por sobrevivência, por cuidado, seus gestos de autoproteção e de proteção a seus irmãos, sua colaboração na escassa renda familiar; também destacarem sua participação em tantas ações coletivas populares pró-terra, pró-teto e moradia, pró-água, luz, transporte, cultura, humanização dos espaços; destacarem seus esforços por articular tempos de trabalho e sobrevivência e tempos de escola, sua ética e seus exercícios de liberdade nos limites mais extremos.

Essas visões positivas, de protagonismos afirmativos, inspiram esses programas entrando na disputa política e cultural por outras visões e outros tratamentos negativos da infância-adolescência popular.

Todo programa que em sua interpretação reforce essa visão positiva, esse protagonismo afirmativo, estará contribuindo para se contrapor à histórica cultura política segregadora e inferiorizante dos setores populares. Toda atenção é pouca, nada será inocente, nem a boa vontade pedagógica quando a disputa é política.

Estamos em um contexto político novo em que retomar visões e representações sociais e políticas inferiorizantes dos setores populares tem um sentido político especial diante da sua afirmação social na

Scanned with CamScanner

arena política. Como nunca antes, os coletivos sociais, étnicos e raciais, como indígenas, negros, trabalhadores do campo e das periferia se afirmam presentes, reivindicativos, em lutas coletivas e em movimentos sociais por direitos negados. Nesse novo contexto político afirmativo, será antiético e antipedagógico retomar velhas representações sociais inferiorizantes e negativas.

Os programas como Programa Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada têm o grande mérito de situarem-se nesse novo contexto político e proporem somar-se com essas presenças afirmativas dos setores populares. Cumprem um papel de fortalecimento, de reconhecimento de ações-presenças afirmativas, contestadoras de tratamentos inferiorizantes.

Outros termos, já que estamos em outros contextos, em outras correlações de força. As políticas e os programas socioeducativos poderão fortalecer ou enfraquecer essas presenças positivas afirmativas dos setores populares sempre inferiorizados ou vistos pelo lado negativo. Se esses programas se propõem a garantir o direito à educação e ao tempo de escola, terão de situar-se nesse novo contexto político. Terão de afirmar-se como políticas afirmativas, de reconhecimento da presença positiva dos coletivos populares em nossa história. O tratamento dos seus filhos(as) no sistema público, nas políticas e programas terá de ser repolitizado nesse novo contexto político.

COMO AVANÇAR PARA POLÍTICAS DE RECONHECIMENTO

Para que os Programas Mais Educação, Escola de Tempo Integral ou Escola Integrada sejam políticas afirmativas, de reconhecimento, será urgente, como apontávamos, superar as formas de pensar as infâncias-adolescências populares. Consolidar esses programas nessa radicalidade supõe superar toda visão negativa que os classifica como menos capazes ou inferiores em capacidade intelectual, cultural ou moral; supõe avançar no convencimento profissional de que essas formas de pensá-los e de tratá-los não são nem éticas nem pedagógicas e carregam preconceitos históricos incompatíveis com o avanço de nossa ética profissional, política e igualitária.

A pergunta se impõe como postura profissional: como ver e pensar essas infâncias-adolescências para termos outros tratamentos e redefinirmos os significados de nossas ações pedagógicas?

As formas como as políticas e os projetos socioeducativos veem e tratam as questões sociais, os educandos, e até os educadores, em pouco têm ajudado, e, muitas vezes, até têm empobrecido tais políticas e projetos e suas possibilidades de intervenção. Diante do agravamento das condições sociais de vida dos professores e dos educandos, torna-se nuclear aos currículos de formação dedicar tempo e análises aprofundadas sobre as questões sociais, econômicas, políticas e culturais que tanto afetam seu fazer profissional.

Incorporar nos currículos de formação docente e pedagógica análises sociológicas avançadas, que existem, com foco nas questões sociais que afetam de maneira tão radical o viver a infância-adolescência-juventude popular dos sujeitos humanos com que lidamos? Em que novos contextos socioespaciais são obrigados a sobreviver, a aprender e a exercer a liberdade, obrigados a formar-se sujeitos pensantes, éticos, culturais, humanos? Essas são as questões com que os profissionais se defrontam nas salas de aula. Desconhecê-las expõe a precariedade intelectual dos cursos de formação.

Scanned with CamScanner

Os Programas Mais Educação, Escola de Tempo Integral, Escola Integrada mostram a urgência de aprofundar as formas de pensar as infâncias-adolescências. Destaquemos apenas duas ênfases nas formas de pensá-los que vem servindo de orientação de sentido político-afirmativo para esses programas.

Primeira, partir de uma visão realista e aprofundada da vulnerabilidade social a que essas infâncias-adolescências são condenadas; reconhecer a precariedade do viver e sobreviver de que são vítimas.

Em outros termos, mudar nosso olhar: da visão histórica que os considera responsáveis como indivíduos ou como membros de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias, pichados em nossa cultura política como inferiores a serem salvos através da escola e de ações moralizadoras para vê-los como vítimas históricas de relações sociais, econômicas, políticas e culturais de dominação-subordinação-inferiorização. Essa mudança no olhar, de vulneráveis a vítimas, mudará radicalmente todo programa e toda política socioeducativa; mudará nossa postura ética profissional.

Segundo, reconhecidas essas infâncias-adolescências destinatárias dos programas como vítimas históricas de vidas precarizadas, teremos de centrar o foco no objeto dos Programas Mais Educação, Escola de Tempo Integral, Escola Integrada.

O foco mais específico desses programas é mais tempo-espaço ou dar centralidade ao direito a tempos-espaços mais dignos do seu viver. Para avançarmos nessa direção, será necessário dedicar dias de estudo e oficinas para responder a estas questões: em que tempos-espaços vivem, sobrevivem, mal-vivem? Qual a centralidade das vivências do tempo-espaço nos processos de socialização, humanização, formação, aprendizagens do viver?

Estamos sugerindo que a vulnerabilidade social a que é submetida a infância-adolescência populares passa pela precariedade dos espaços em que é forçada a viver pela desumanização dos tempos. Quando seus tempos-espaços são tão precários, são forçados a viver nos limites humanos, no limite do exercício da liberdade e das opções éticas.

Mais ainda, nessa precariedade espaço-temporal, o mais vulnerável é o corpo, a vida. Infâncias-adolescências expostas aos limites do viver-não-viver. Os corpos infantis-adolescentes sofrem toda precariedade de viver. *O ser* do corpo, *o ser* corpóreo está irremediavelmente atrelado ao ser espacial, ao ser temporal, ao sermos humanos. Vida-corpo-espaço-tempo são inseparáveis enquanto direitos básicos humanos.

Os processos mais elementares de humanização, de aprender a ser humano, de apreender a produção intelectual, ética, cultural, função central da escola e da docência estão condicionados a esses direitos mais básicos a vida-corpo-espaço-tempos humanos.

Esses programas trazem para a pedagogia a centralidade da vida e corpos não reconhecidos ou mal-vividos em lugares não reconhecidos. As lutas por reconhecimento passam por lutas por tempos-espaços reconhecidos como dignos, humanos: entre eles a escola.

Os programas-políticos como Programa Mais Educação, Escola de Tempo Integral ou Escola Integrada podem ser vistos como que puxando para o realismo comprometido, tendo o grande mérito de chamar o pensar e fazer educativo e seus profissionais ao reconhecimento dessa centralidade do direito à vida, ao corpo, ao espaço, ao tempo e à sua inseparabilidade dos processos de educar, ensinar, aprender, humanizar-nos. Carregam um impulso testemunhal. Advertem sobre a urgência de le-

Scanned with CamScanner

vantar, como profissionais da educação, questões prévias ou de raiz: quais são as condições do viver, das vivências corpóreas, espaciais, temporais, das infâncias-adolescências com que trabalhamos?

Em que condições é possível aprender a viver, aprender a vida digna e justa? Em que outras vivências corpóreas ou condições de tempos-espaços é impossível um viver humano?

Quando nos deixamos indagar por essas questões, como profissionais do conhecimento, da cultura, da formação, aprendemos que somos, primeiro, profissionais da vida. Temos a sensação de vida nas salas de aula. Somos levados a lidar com o ensinar e com a ternura por vidas-corpos precarizados, porque vemos nos alunos mais do que fracassados e mais do que crianças em risco e com vulnerabilidade moral. Vemos corpos famintos, vidas mal-vividas. A miséria material que rodeia as salas de aula afeta o ensino-aprendizagem mais do que as condutas, porque destrói corpos e vidas. Impõe limites às condutas morais, ao exercício da liberdade, do ensino e das aprendizagens. São as vidas mal-vividas dos educandos os limites mais desafiantes do trabalho docente.

Quando somos sensíveis a vidas vividas em condições sociais, espaciais, temporais, corpóreas tão extremas, somos levados a ter posturas críticas de tantas visões moralizantes e psicopedagogizantes que invadiram a pedagogia escolar e até os programas socioeducativos. Somos levados a uma crítica radical de uma ordem social que não consegue sequer o direito a um viver humano digno e justo de suas infâncias.

Dada essa centralidade do viver, mal-viver, dos tratamentos dignos ou indignos dos corpos, dos tempos-espaços nos processos de socialização, formação, ensino-aprendizagem, assumir essa centralidade e tratá-la com profissionalismo não pode ser deixado para turnos extras, para tempos extras, para educadores-monitores extras, mas será uma exigência ética e profissional de todo docente-educador em todo tempo-espaço profissional. Essas centralidades podem ser trazidas por programas de turnos extras, mas terão de ser trabalhadas e assumidas em todos os turnos e por todos os profissionais. Quando assumida com esse radicalismo a centralidade do corpo – do tempo-espaço do viver dos educandos no turno extra, somos instados a reconhecer a mesma centralidade no turno-tempo normal.

O DIREITO A VIDA, CORPOS, TEMPOS-ESPAÇOS DE UM JUSTO VIVER

Retomemos o núcleo central desses programas: políticas afirmativas do direito da infância-adolescência a vida, corpos, tempos-espaços de um digno e justo viver. O direito mais básico do ser humano é o viver.

Quando esse direito é negado, todos os outros são. Às infâncias-adolescências populares é negado o direito mais básico: desenvolver seu viver, seu corpo em espaços-tempos humanos. O que esses programas trazem de mais radical às políticas públicas, à pedagogia, à docência e ao sistema escolar é reconhecer que lidamos com gente que é vida, corpo, espaço-tempo. Gente que desde a infância é condenada pelas relações sociais, econômicas e políticas a formas precaríssimas de vida-corpo-espaço-tempo.

Em outros termos, esses programas nos puxam para darmos a centralidade esquecida ao viver em um corpo, em uns espaços-tempos humanos. O moralismo e intelectualismo pedagógico a que reduzimos as aprendizagens secundarizou a vida,

Scanned with CamScanner

os corpos, os espaços-tempos do viver, aprender, de humanizar-nos, ou desumanizar-nos. Somos mentes de sujeitos corpóreos, temporais-espaciais, de vida, não mentes, vontades abstratas incorpóreas, aespaciais, atemporais que pouco temos relacionado as possibilidades de aprender com as possibilidades do viver.

Na medida em que esses programas nos defrontam com essas dimensões esquecidas – vida-corpo-espaço-tempo –, somos obrigados a dar conta de questões inadiáveis: como os educandos vivem a vida, o corpo, os tempos-espaços; como os tratamos no ordenamento escolar; como sujeitos de vida, corpo, tempos-espaços, a que vivências são submetidos nos tempos--espaços escolares e extraescolares em todos tanto no turno como no turno extra, na totalidade de seu viver, na diversidade de tempos-espaços. A proposta Escola Integrada nos alerta para necessidade de repensar essa totalidade-diversidade e de articulá-la pedagogicamente, para questões que deveriam ser centrais nos cursos de formação de gestores escolares, de licenciatura e da pedagogia, de políticas e de currículo.

No meu entender, este é o sentido mais radical dessas políticas-propostas: trazer para a reflexão e a prática pedagógica, didática, docente, curricular gestora a centralidade esquecida do viver, do corpo, dos tempos-espaços nos processos de formação humana, inclusive de educação-aprendizagem-socialização na escola; obrigar-nos a perguntar que sentido pode ter ensinar--aprender para infâncias-adolescências perdidas, submetidas a tempos-espaços tão hostis. Como se pode aprender, se humanizar em vivências tão contraditórias de corpo: desproteção, fome, medo, incerteza das possibilidades mais elementares do sobreviver, mas também de esperanças, ansiedades de felicidade e dignidade, de busca de outros tratamentos, tempos-espaços mais dignos, de busca da escola?

Esses programas confrontam-nos com outras posturas profissionais sem despojar--nos de moralismos, nenhuma dessas indagações será pertinente frente a moralismos, a uma olhada ética sobre a complexidade do viver dessas infâncias-adolescências ou a um equacionamento moral de nossos programas e ações e da programação dos tempos-espaços na escola, na sala de aula. Estes exigem ser programados de maneira mais humana para infâncias-adolescências que carregam para as escolas e salas de aula vidas, corpos, tempos e espaços mal vividos, tratados sem proteção, sem dignidade, que ao menos encontrem tempos-espaços de dignidade nas escolas.

Quanto mais desumanas forem as formas de viver das escolas, das crianças e dos adolescentes mais dignos, mais humanos terão de ser os espaços, os tempos, os tratamentos dos seus corpos, de seu viver, conviver nas escolas e nas salas de aula, nos regimentos, nos processos cotidianos de agrupar, ensinar, avaliar. Essa é a intenção de tantos educadores, gestores, monitores dos turnos extras.

Podemos observar tratamentos mais flexíveis, mais personalizados ou diversificados não apenas para a especificidade de cada atividade cultural, artística, para cada oficina, mas também para cada coletivo de educandos e de suas vivências.

Se assumimos a radicalidade dessas propostas, seremos obrigados a fugir de reduzi-las a mais tempo de recuperação e moralização. Como coletivos profissionais, seremos obrigados a repensar-nos em nossas identidades docentes. Não podemos ser os mesmos para vivências humanas tão nos limites do viver.

Como repensar a organização escolar nos tempos-turnos "normais", na docência

Scanned with CamScanner

"normal"? Os conteúdos, as didáticas, as avaliações terão de ser repensados para assegurar o direito primeiro aos educandos de recuperar, ao menos nas salas de aula, seu viver, sua condição corporal, espacial, temporal inseparáveis do direito ao conhecimento, à cultura, aos valores, à formação plena como humanos.

REORGANIZAR OS TEMPOS-ESPAÇOS DA ESCOLA PARA UM VIVER DIGNO

Esses programas não se propõem a apenas ampliar o tempo, mas a reorganizar com radicalidade os tempos-espaços do viver a infância-adolescência, tornando-os mais próximos de um digno e justo viver, ao menos na totalidade dos tempos-espaços escolares.

Assumida essa radicalidade, seremos obrigados a repensar e reorganizar toda a lógica em que planejamos o tempo-espaço, desde a enturmação até a sequenciação dos conteúdos, das aprendizagens e das avaliações. Repensar radicalmente os rituais de reprovação-repetência, as rupturas de sequências temporais, de desrespeito às especificidades de cada tempo mental, cultural, identitário, humano. Somos obrigados a articular os tempos-espaços no ordenamento curricular e os tempos-espaços do viver concreto, do indigno e mal-viver das infâncias-adolescências dos educandos.

Esses programas mostram-nos confrontações seríssimas já vividas pelos docentes-gestores-educadores nas escolas entre a rigidez dos tempos escolares e a crueldade a que são condenados os educandos nos seus tempos do viver e nos seus corpos, no seu cotidiano. Na medida em que esses programas ampliam o tempo de escola, muitos coletivos profissionais põem sua criatividade não a serviço de mais tempo do mesmo, nem para reforçar as aprendizagens, lentidões, atrasos do primeiro turno, mas para outras atividades, outra programação dos tempos-espaços, outros tratamentos dos corpos, do viver dessas infâncias-adolescências.

O Mais Tempo tem levado a outros tratamentos e outras programações do tempo, no turno extra ou na integração entre tempos-espaços do turno extra e outros tempos-espaços das comunidades. Reconheçamos que essas novas visões, programações dos tempos-espaços, inauguram uma outra cultura pedagógica, política e ética do tempo-espaço nos processos de formação e de aprendizagem.

O passo urgente será fazer que essa nova cultura e novo tratamento do tempo, dos corpos e do direito primeiro à vida passem a redefinir os ordenamentos e os tratamentos no turno regular, nos tempos duros das disciplinas, dos conteúdos, de suas sequenciações, do seu ensino-aprendizagem, das avaliações, retenções, rupturas de percursos e tempos de crianças e adolescentes com vidas, corpos, vivências temporais e espaciais tão desumanas fora e tão esquecidas dentro das escolas.

O DIREITO À EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPOS INTEGRAIS

Na realidade, esses programas respondem a inúmeras práticas docentes e gestoras nas escolas que vêm se formando nas últimas décadas até em redes de ensino. Nessa diversidade de práticas e propostas, foi se constituindo uma pedagogia que sente-se incomodada frente ao problema da precarização das formas de viver das infâncias, adolescências populares. Os CIEPs, antes as Escolas-Parque como exemplo, foram

Scanned with CamScanner

um marco histórico dessas sensibilidades políticas, éticas e pedagógicas.

Ao longo de corajosas práticas e propostas, foram pensadas e implementadas políticas socioeducativas escolares em prol de uma vivência mais justa da infância-adolescência popular. A inquietação tem sido desafiante: o que os tempos-espaços vividos nas escolas podem contribuir com outras políticas públicas para tornar essas vidas menos precarizadas, mais humanas? A esses programas cabe tentar respostas urgentes.

1. Reconhecer que não se trata de acidentes pessoais ou familiares de alguns alunos(as), mas sim de vitimações, opressões sociais sobre os coletivos populares que vão chegando nessa quase universalização da escola. São os quase últimos a chegar, os mais pobres dos pobres, roubando tempos de sobrevivência por tempos de escola.

   A pedagogia e os projetos e políticas são obrigados a superar visões individualizadas de cada aluno carregando seu problema para vê-los como coletivos sociais, étnicos, raciais, dos campos e periferias. Nessas opções políticas de políticas para coletivos, de reconhecimento de coletivos, se inserem esses programas. Se esses programas superarem essa teimosa visão individualizada dos problemas sociais e escolares, trarão uma contribuição histórica.
2. Superar visões muito espiritualistas, que só veem os educandos como mentes, pensamento e saberes incorpóreos. Visões que cultivam o desprezo pelo corpo, que polarizam cuidar-proteger-viver de um lado e ensinar-aprender de outro.

   Esses programas levam-nos a reconhecer que o ser humano, de criança a adulto, é uma totalidade, com a qual a pedagogia e a docência lidam ; que diminuir ao menos sua fome, sua desproteção, seu precário viver é humanizar, formar, educar, aprender, é trabalho profissional; que as políticas educativas somente serão educativas se atreladas a políticas de garantia de um digno e justo viver.

   Logo, são necessárias políticas integradas orientadas por uma ética gestora e profissional de compromisso com a totalidade da condição humana. Os direitos humanos são de totalidades humanas indivisíveis. Fragmentá-los é negá-los.
3. Dar maior centralidade à construção de espaços escolares públicos dignos, salas de aula, número de alunos, pátios, salas de oficinas, de projetos, de esporte, lúdicos, artes, música, artesanato, convívios...

   Superar o tradicional reducionismo do trabalho docente a aulista e do trabalho dos educandos a enclausuramento na sala de aula. Não se garante o direito à vida, à aprendizagem em salas de aula tornando-as espaços de reclusão de mestres e alunos. O direito à totalidade das vivências dos corpos exige diversificar espaços, priorizar novos e outros espaços físicos, nas políticas, nos recursos. Sair de espaços indignos de moradia de rua para indignos espaços escolares negará o direito ao viver justo.
4. Alargar a função da escola, da docência e dos currículos para dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas.

Scanned with CamScanner

Essa função da escola mais integral da formação humana exige mais tempos, mais espaços, mais saberes, artes, compromissos profissionais, diversidade de profissionais.

5. Reconhecer o direito dessas infâncias-adolescências a conhecer as formas injustas de viver a que historicamente foram condenados. Organizar projetos intra ou extradisciplinares para um conhecimento aprofundado dessas histórias e dos determinantes sociais, econômicos, políticos e culturais. Que se saibam vítimas do direito à vida, ao corpo, a tempos negados e que conheçam tantas resistências e lutas pelo direito a um viver mais justo.
6. Superar dualismos. Os turnos extras avançam nesses compromissos com a educação integral, porém, com frequência, caem em um dualismo perigoso: no turno normal a escola e seus profissionais cumprem a função clássica: ensinar-aprender os conteúdos disciplinares na exclusividade dos tempos de aula, na relação tradicional do trabalho docente-discente, nos tratamentos tradicionais da transmissão de lições, deveres de casa, avaliações, aprovações-reprovações, no esquecimento dos corpos e suas linguagens, das culturas, dos valores, das diversidades e identidades: dimensões da formação humana frequentemente soterradas na fidelidade implacável aos ordenamentos curriculares, do que ensinar, que competências aprender, avaliar.

   Para o turno extra, deixam-se as outras dimensões da formação integral tidas como optativas, lúdicas, culturais, corpóreas menos profissionais mais soltas e mais atraentes. Dualismos antipedagógicos a serem superados.
7. Nada fácil para esses programas ao caírem nesses ordenamentos rígidos e nessas dualidades e hierarquizações, conseguirem representar uma proposta histórica da educação integral-integrada. Mereceriam ser pesquisadas, analisadas e divulgadas propostas que avançancem nessa difícil superação de dualismos e hierarquizações e na consolidação de mais educação, mais tempos para propostas de garantia do direito à formação humana integral e integrada.

   O grande mérito desses programas será tentar superar históricos dualismos e hierarquizações falsas, alargar o direito à educação, ampliar o ofício de ensinar-educar.

Voltemos à pergunta: qual é o eixo instigador desses desafios que esses programas se propõem? O reconhecimento de que as infâncias-adolescências populares que chegam são uma totalidade quebrada no direito mais elementar, primeiro ao viver digno e justo, a corpos não mutilados, a tempos-espaços não precarizados.

Dessa condição do injusto viver dessas infâncias-adolescências, vem os apelos, as indagações mais radicais da radicalidade esperada das escolas, da docência, dos currículos, da teoria pedagógica.

Se a universalização da escola básica é vista como um novo tempo, olhemos para que infâncias-adolescências chegam, ainda que tarde, e deixemos-nos interrogar por seu indigno e injusto viver. Respondamos com outras políticas, outra escola, outros ordenamentos, outras vivências de outros tempos-espaços, de um viver mais digno e mais justo. Radicalizemos esses programas para se tornarem políticas de Estado.

Scanned with CamScanner

Caderno do Professor

A organização do trabalho de alfabetização na escola e na sala de aula

Isabel Cristina Alves da Silva Frade
Ceris Salete Ribas da Silva



Reitora da UFMG Ana Lúcia Gazzola
Vice-reitor da UFMG Marcos Borato

Pró-reitor de Extensão Edison José Corrêa
Pró-reitora Adjunta de Extensão Maria das Dores Pimentel Nogueira

Diretora da FaE Ângela Imaculada de Freitas Dalben
Vice-diretora da FaE Antônia Vitória Soares Aranha

Diretor do Ceale Antônio Augusto Gomes Batista
Vice-diretora Maria da Graça Costa Val

O Ceale integra a Rede Nacional de Centros de Formação Continuada do Ministério da Educação.

Presidente da República: Luiz Inácio Lula da Silva
Ministro da Educação: Tarso Genro
Secretário de Educação Básica: Francisco das Chagas Fernandes
Diretora do Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental: Jeanete Beauchamp
Coordenadora Geral de Política de Formação: Lydia Bechara

Caderno do Professor

A organização do trabalho de alfabetização na escola e na sala de aula

Isabel Cristina Alves da Silva Frade
Ceris Salete Ribas da Silva

Ceale* Centro de alfabetização, leitura e escrita
FaE / UFMG

Ministério
da Educação

BRASIL
UM PAÍS DE TODOS
GOVERNO FEDERAL

Copyright © 2005-2007 by Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) e Ministério da Educação

F799o Frade, Isabel Cristina Alves da Silva.

A organização do trabalho de alfabetização na escola e na sala de aula: caderno do professor / Isabel Cristina Alves da Silva Frade; Ceris Salete Ribas da Silva. - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
70 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento)
ISBN: 85-99372-02-5

Nota: As publicações desta coleção não são numeradas porque podem ser trabalhadas em diversas seqüências de acordo com o projeto de formação.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Teorias da aprendizagem. 4. Alfabetização - Didática. 5. Professores - Formação continuada I. Título. II.Silva, Ceris Salete Ribas. III. Coleção.

CDD - 372.41

Catalogação da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

Ficha Técnica

Coordenação

Maria da Graça Costa Val

Revisão

Ceres Leite Prado

Flávia Almeida Ferreira

João Carlos de Melo Motta

Leitor Crítico

Maria das Graças Bregunci

Projeto Gráfico

Marco Severo

Editoração Eletrônica

Júlia Elias

Lívia Marotta

Marco Severo

Patrícia De Michelis

Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Faculdade de Educação da UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha
CEP: 31.270-901 - Contatos - 31 34995333
www.fae.ufmg.br/ceale - ceale@fae.ufmg.br

Direitos reservados ao Ministério da Educação (MEC) e ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)
Proibida a reprodução desta obra sem prévia autorização dos detentores dos direitos

Foi feito o depósito legal

4 Diferentes modos de orgnização do trabalho de alfabetização

Atividade 4

Sabemos que há uma grande crítica a um trabalho rígido de alfabetização em que se define, de antemão, quais letras devem aparecer primeiro e em que seqüência, e se inventam textos artificiais visando à fixação de sílabas. Saindo desse modelo, quais seriam as organizações possíveis de serem implementadas em qualquer classe de alfabetização?

Um plano geral de trabalho para a alfabetização pode ser organizado em eixos mais amplos. A seguir, serão discutidos alguns deles.

4.1. Criar contextos significativos

Uma preocupação fundamental dos professores é criar situações que tenham significado para os alunos. Uma postura que ajuda a fazer uma leitura dos interesses, conhecimentos prévios e necessidades dos alunos é ouvir o que eles têm a dizer e observar em quais situações eles se mobilizam para realizar com entusiasmo as atividades. Além disso, podem ser criadas estratégias específicas, como assembléias de turma, que podem ser uma oportunidade de discussão e tomada de decisões coletivas sobre a organização do trabalho, ou momentos de conversa mais espontânea, como roda de casos, por exemplo.

Uma outra estratégia é a discussão sobre programas vistos na TV, livros lidos, brincadeiras, viagens, cultura e hábitos das famílias, acontecimentos que mobilizam a cidade, o país e o mundo.

É a partir da análise do contexto que o professor poderá propor temas, gêneros e tipos de textos, atividades de organização da vida diária na classe e na escola, que envolvem escrita e leitura. Evidentemente, isso não significa uma negação da função do professor de propor novas situações, mas pode ser uma espécie de pista que indica situações nas quais os alunos possam melhor se envolver.

Atividade 5

Você já experimentou solicitar, na alfabetização, que os alunos escrevam nomes de programas, de artistas, de personagens, de livros lidos, de cidades conhecidas? Faça a experiência em sua sala, se for alfabetizador, ou peça a um alfabetizador para fazer isso. Registre suas descobertas e relate para os colegas, analisando tanto o conteúdo como a forma das palavras e nomes próprios que eles dão conta de escrever sozinhos.

4.2. Favorecer o contato com textos, com seu uso efetivo e com a análise de seus aspectos formais

O contato com a leitura e a escrita de textos é possível quando a escola constrói situações e relações em que a linguagem escrita se faz presente de maneira significativa para os alunos. Assim, é fundamental aproveitar todos os momentos possíveis para que as crianças tenham contato com textos e se utilizem deles. Algumas situações em geral não exploradas são ricas em potencial educativo: a correspondência com os pais, os avisos para alunos, a comunicação entre turmas, os murais, as pesquisas e seus registros, os cartazes relacionados à vida escolar – como os de eventos ou campanhas. Além disso, é fundamental que sejam criados ou potencializados ambientes em que situações específicas de leitura e escrita de textos possam ser vivenciadas. Nesse caso é fundamental que se trabalhe com a biblioteca ou o cantinho de livros da sala e com a biblioteca da escola.

A escrita que circula fora da escola também requer um trabalho sistemático. Chartier *et al*. (1996) apresentam várias propostas de tratamento do "mundo da escrita" pela escola. Nesse livro, os autores tomam espaços, pessoas, locais e formas materiais de veiculação dos textos (*outdoors*, revistas, jornais, livros, folhetos, etc.), como objeto de reflexão pelos alunos. Assim, apresentam diversas formas de trabalho, a partir da educação infantil, com os escritos do espaço urbano (a escrita nas ruas do bairro), os escritos do espaço doméstico (identificação de embalagens, caixas de remédios, etc.),

propõem pesquisas em revistas de TV e apresentam situações em que são exploradas a troca de livros e revistas infantis, a prática dos vendedores de jornais, os espaços como livrarias e biblioteca do bairro, etc. Outros autores, como Teberosky e Colomer (2003), também apontam situações de organização dos escritos na escola.

O eixo **contato-uso-análise** também pode ajudar a organizar o trabalho com textos. Inicialmente, todos os gêneros e tipos de textos podem entrar para a sala de aula e quanto mais rico o contato, mais se amplia o repertório de competências. Entretanto, o professor poderá escolher e priorizar alguns gêneros de textos possíveis de serem compreendidos e utilizados com mais freqüência em determinado ciclo ou turma. E, mais especificamente, poderá selecionar alguns tipos que serão mais explorados em termos de estrutura, com estudos detalhados de sua forma de organização, de sua forma de apresentação na folha, etc.

É essa postura que permite um trabalho com linguagem sem a idéia limitadora de pré-requisitos para a entrada de conteúdos na sala de aula. É também mediante um trabalho com esses pressupostos que podemos atender a alunos com diversos níveis de aprendizagem, sem tentar homogeneizar as turmas ou o processo. Assim são dadas alternativas de organização das mais variadas e ricas, com potencial para envolver a todos e sem impor limites sobre o que se deve aprender primeiro.

4.3. Eleger alguns tipos de textos que podem gerar diversas abordagens

Com relação à escolha de gêneros de textos que possam organizar a alfabetização, é importante preocupar-se com sua variedade e com a compreensão das diferentes funções que um texto pode cumprir, sabendo que eles circulam pela escola e pela sociedade em diversos suportes, como jornais, revistas, cartazes, enciclopédias. Os livros didáticos são, assim, apenas um dos muitos recursos que podem ser utilizados como fonte. Os textos podem ser trazidos pelo próprio aluno, podem ser escolhidos pela necessidade de uso no cotidiano da escola e da sala de aula, mas é também importante que o professor selecione e apresente outros gêneros que considerar importantes para ampliar o repertório das crianças.

Com relação aos tipos de texto, existem várias possibilidades de classificação, que se orientam por princípios e objetivos diversos. Escolhemos uma delas, descrita em Luís Maruny Curto *et al.* (1996, p. 182), que pode ajudar a pensar um planejamento em sala de aula durante um ano ou ciclo:

Proposta de tipologia textual

Escrevemos e lemos para	Tipo de texto	Exemplos*
Recordar, registrar, localizar, ordenar dados concretos, informações pontuais.	Enumerativos	Listas, agendas, horários, índices, cartazes, dicionários, guias.
Informar e nos informar sobre temas gerais, acontecimentos, fatos.	Informativos	Notícias, anúncios, correspondência, diários, revistas.
Expressar-nos pessoalmente, nos distrair, desenvolver a sensibilidade artística, partilhar emoções.	Literários	Contos, narrativas, romances, teatro, poesia, histórias em quadrinhos, músicas.
Estudar, aprender, ensinar, demonstrar, comunicar conhecimentos, discutir idéias...	Expositivos	Livros-texto, revistas, monografias, biografias, relatórios, definições.
Ensinar e aprender a fazer coisas, comunicar instruções, regular o comportamento.	Prescritivos	Receitas, regras, instruções de jogos, de uso de eletrodomésticos, de trabalhos manuais.

* Nesse quadro os exemplos que concretizam os tipos de textos coincidem com o que estamos chamando de gênero neste Caderno (CURTO *et al*. Ensinar a escrever. In: *Além da alfabetização*. São Paulo: Ática, 1996, p. 182)

A orientação de lidar com uma variedade de textos não impede que o professor estabeleça critérios para a sua seleção. Esses critérios podem se relacionar com uma tipologia, com necessidades específicas de um momento (como ler por prazer ou ler para buscar um conhecimento específico), com as idades e interesses das crianças da turma (por exemplo, alunos mais novos apreciam muito os contos de fada e as histórias), com as possibilidades de compreensão de um grupo de alunos, etc.

É importante considerar também que, dependendo da etapa e dos objetivos do trabalho, determinados gêneros de textos podem ser lidos e comentados pelo professor, outros poderão ser lidos independentemente pelos alunos. Para alguns textos, é mais fácil exigir uma competência de leitura, mas não se poderá exigir o mesmo na produção escrita; para outros pode-se trabalhar escrita e leitura no mesmo nível de exigência. É nessa relação que se apresentam diferenças no planejamento de trabalho em ciclos: que capacidades os alunos já adquiriram para leitura e para escrita? Os alunos já lêem uma notícia com compreensão? Quando o professor pode colocar como meta também a escrita competente de notícias?

Assim, voltamos a afirmar que, desde a alfabetização inicial, é possível que as crianças tenham contato com textos diversificados, mesmo que ainda não saibam ler e escrever sozinhas. O que difere é o nível de exigência que pode ser feito para um grupo ou outro, dentro do primeiro ciclo.

4.4. Atividades específicas que possam ser desenvolvidas durante todo o período

As possibilidades de organização do trabalho por atividades, que são sugeridas neste item, constituem um leque amplo do qual o professor poderá lançar mão, podendo acrescentar novos problemas e ampliar as atividades mediante a sua experiência e o diagnóstico de cada grupo de alunos. Em determinado período algumas atividades poderão ter mais destaque; para alguns alunos poderá ser necessário fixar um programa de trabalho específico, mas é importante que as atividades sejam oportunidades amplas de trabalho durante todo o ano ou ciclo, para todos.

Reproduzimos a seguir, algumas sugestões gerais de organização por atividades, apresentadas por Curto *et al*. (1996, p.179-180), as quais o professor pode ter como parâmetro durante a alfabetização.

Atividades sobre as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita

- explicação de textos
- leitura de textos pelo professor
- reconstrução oral de contos e narrativas
- ditado para o professor
- memorização de textos (canções, poemas, refrões)
- declamação e dramatização
- exposições orais
- tomar notas (para alunos que já dominam o sistema alfabético)
- preparar debates

Atividades para o aprendizado do sistema alfabético

- diferenciação entre letras, desenhos e números
- escrita e reconhecimento do nome próprio
- escrita coletiva de palavras e textos
- completar palavras escritas
- confeccionar palavras com letras móveis, máquinas de escrever, computadores

- interpretação da própria escrita
- interpretação de textos com imagens
- leitura de textos memorizados
- interpretação de textos a partir de: localizar, completar, escolher...

Atividades de produção de textos

- cópia de textos
- ditados (o aluno dita ao professor, um aluno dita a outro(s), o professor dita aos alunos
- escrita de textos memorizados
- reescrita de textos conhecidos (repetir, fazer alterações, escrever diferentes versões do texto...)
- completar textos incompletos, com lacunas, etc.
- escrever textos originais
- atividades de edição, reprografia e impressão

Atividades de interpretação e compreensão de textos

- leitura por parte do professor
- leitura em voz alta ou silenciosa
- leitura de textos com lacunas, incompletos...
- reconstrução de textos fragmentados e desordenados
- relacionar e classificar textos distintos
- resumo e identificação da idéia principal
- atividades de biblioteca e de gosto pela leitura
- atividades de arquivo e classificação de textos

(Curto et al. Ensinar a escrever. In: ___. *Além da alfabetização*. São Paulo: Ática, 1996, p. 179-180)

O Caderno "A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita", que faz parte dos Módulos 1, 2 e 3 do seu Programa de Formação Continuada, traz sugestões e análises de várias atividades relacionadas com a apropriação do sistema de escrita.

4.5. Algumas formas de organização significativa das situações de aprendizagem da leitura e da escrita

Levando em consideração o contexto de significação, os temas de interesse, a diversidade textual, as atividades gerais que podem ser desenvolvidas, os conteúdos e os conhecimentos prévios dos alunos, torna-se necessário trabalhar com a organização de atividades em unidades mais amplas. Algumas estratégias e unidades são capazes de promover uma mobilização e envolvimento dos alunos. Como exemplo, citamos:

a) Jogos e desafios (com organização conjunta de professor e alunos, especificando-se momentos e dias específicos, material utilizado, formas diferenciadas de participação dos alunos, organização do grupo para trabalho, etc.). Os jogos possibilitam que determinadas abordagens do sistema, como as relações entres sons e letras, o reconhecimento do alfabeto ou mesmo de palavras, sejam trabalhadas em situações desafiadoras e lúdicas, sem se recorrer a exercícios repetitivos de memorização e análise.

Tomemos, por exemplo, um jogo de Bingo, em que o professor dita letras do alfabeto e quem completar primeiro a cartela ganha o jogo. É um jogo aparentemente simples, que contém diversos aspectos organizadores e se presta a uma infinidade de conteúdos de alfabetização e capacidades exigidas.

Vejamos algumas situações possíveis:

- Os alunos recebem apenas a cartela sem as letras e consultam o alfabeto da sala de aula para escolher quais letras colocar, preenchendo a cartela à sua escolha. À medida que professor sorteia, os alunos vão marcando, o que exige conhecimento do alfabeto, habilidade de grafar as letras e reconhecimento da letra ditada.

- O professor fornece a cartela preenchida com palavras conhecidas e dita as palavras que serão marcadas na cartela (isso exige identificação e reconhecimento global de palavras ditadas). Se o professor apresenta a palavra ao ditar, exige-se a habilidade de comparação; se não apresenta a palavra, exige-se a memorização. Se o professor apenas mostra a palavra sorteada, os alunos exercitam a leitura quando têm que descobrir qual é a palavra.

- O professor preenche a cartela com letras e sorteia palavras para os alunos identificarem a letra inicial. Nesse caso, se o professor dita e mostra a palavra, os alunos vão identificar a letra, mas se o professor não mostra a palavra, os alunos têm que selecionar na cadeia sonora o primeiro fonema e descobrir a letra correta que lhe corresponde na cartela.

Pelos poucos exemplos propostos para um "mesmo jogo", percebe-se que são inúmeras as possibilidades e que é preciso que o professor saiba qual conteúdo e quais capacidades são exigidas em cada modalidade que escolher.

Além disso, há desafios em torno da escrita e leitura de palavras que não se enquadram em jogos conhecidos, mas que podem ser propostos pelo professor no plano de palavras como, por exemplo, solicitar que um aluno escolha uma palavra trabalhada em classe e vá dando pistas, tais como letra ou sílaba inicial ou final, número de letras, indicações sobre o significado, entre outras, para a turma adivinhar qual é. Quando os alunos aprendem a dar pistas e a segui-las, aprendem também a lidar com informações importantes sobre o sistema de escrita. Dentre inúmeras situações de trabalho com textos e frases, podem ser propostos desafios como: montar novamente uma pequena história lida, a partir de frases recortadas; produzir uma ilustração mediante a leitura de uma expressão ou frase; pegar palavras desordenadas e formar frases com sentido. Em todas esses casos, é o aspecto lúdico e desafiador que dá sentido à organização da atividade, mas a intenção primordial do professor é trabalhar os conhecimentos formais de escrita, sempre considerando as metas que quer alcançar e o que as crianças elaboram durante essas tarefas. A isso Ana Teberosky chama de trabalho com aspectos técnicos do sistema de escrita.

b) Trabalho com temas. Nessa forma de organização, elege-se ou propõe-se um tema, como Brincadeiras, Cinema ou Esportes, por exemplo, estimulando-se a leitura e o registro de textos relacionados ao tema escolhido. Cabe ressaltar que, nesse caso, é preciso não perder de vista que o tópico de estudo é o tema, mas que as atividades de leitura e escrita em torno dele é que contribuem para o processo da alfabetização.

Se, por exemplo, o grupo estiver estudando o tema *Brincadeiras de nosso tempo e do tempo de nossos avós*, vai precisar registrar por escrito listas de nomes de brincadeiras, fazer esquemas comparativos das brincadeiras de outros tempos que ainda permanecem e daquelas desconhecidas, vai poder produzir convites para avós, criar legendas para exposição de brinquedos, entre várias outras coisas. Todas essas atividades vão exigir do professor que apresente exemplos de gêneros de texto, que solicite às crianças que tentem escrever, com sua ajuda, uma carta convite ou um cartaz. Exigem também que ele proponha jogos e desafios para a escrita ou reconhecimento de nomes de brincadeiras, que indague aos alunos e também os informe sobre o alfabeto, sobre os sons iniciais e finais de palavras que já conhecem, sobre pedaços de palavras que ajudam a escrever outras, sempre coordenando as necessidades do estudo de um tema com as necessidades de ensinar a ler e escrever. Em todas essas situações é necessário rever o planejamento geral do tema, para pensar especificamente as necessidades de escrita e leitura que o trabalho com o tema exige.

Abaixo apresentamos o exemplo de um trabalho com tema que gerou uma produção de textos, durante o qual foram abordados aspectos formais do sistema alfabético e ortográfico da escrita.

PRODUÇÃO DE TEXTO:
A LEITURA E A ESCRITA DE UMA PEQUENA HISTÓRIA

Contexto: Trabalho dentro da Unidade *Brincadeiras*
Atividade: Formação de uma pequena história coletiva e sua posterior escrita pelas crianças
Objetivos:
- Formação de uma história coletiva na qual cada criança pudesse se reconhecer
- Trabalho com a seqüência de ações, de forma organizada
- História formada oralmente como apoio para a escrita
- Produção de um texto

Desenvolvimento da atividade
- Texto idealizado oralmente pela turma: *O jogo de futebol*
Careca estava jogando futebol. Ele chutou a bola e fez um gol
- Ditado do texto para a professora e leitura coletiva no quadro
- A professora apagou o quadro e solicitou que cada criança escrevesse o texto usando como índice o título copiado no quadro e os cartazes da sala contendo outras histórias já trabalhadas.

O TEXTO DE MÁRCIO (aluno de primeira série, no primeiro ano de escolarização, que manifestava uma hipótese silábica da escrita)

O JOGO DE FUTEBOL
CAITEOOAFUTEBOLLCTBLAO
cait =Careca
e = estava
ooa = jogando
futebol = futebol
ct = chutou
bla = bola
o = gol

A professora retomou o texto junto com o grupo, pedindo que alguma criança viesse escrever Careca. Thiago se ofereceu para escrever, explicando para Márcio que:

"Careca era o CA de CAVALO, o "R"de RODA e o "E" e de novo o CA de CAVALO".

Para a escrita de ESTAVA, o próprio Márcio achou a palavra num cartaz de palavras novas que estava dependurado na classe.

Na palavra JOGANDO, Márcio teve ajuda dos colegas que mostraram que ele deveria pegar no título a palavra JOGO e acrescentar "DO" de MEDO. Márcio procurou no cartaz a palavra MEDO e localizou a sílaba DO. A professora fez uma intervenção no sentido de ajustar a palavra "jogando". Para a palavra futebol não houve problema, pois Márcio sabia reconhecê-la na escrita do título. Nesse momento, Márcio tinha escrito: CARECA ESTAVA JOGANDO FUTEBOL. Uma criança explica que ele deveria colocar um ponto final: "Agora você põe ponto, uma bolinha, porque você já disse que ele jogou futebol."

Para escrever ELE Márcio conhecia a letra "E", e recebe informação sobre o LE: "É o "L" e mais o "E" que você já escreveu".

Na palavra CHUTOU, Márcio vai até os cartazes da classe, onde a professora pediu que ele achasse a palavra "CHUPETA". Depois de algumas tentativas, Márcio localizou-a e apontou a letra "C" como "CHU", sendo necessária a ajuda da professora para que ele separasse o "CHU". Depois, com a ajuda dos colegas: "TO é o "T" de TATU e o "O". O "U" você já escreveu."

Para BOLA, Márcio logo percebeu que faltava uma letra e ele mesmo acrescentou o "O" dizendo: "Não pode ser só essa, né?" (apontando o B).

Finalmente outra criança mostrou que para escrever GOL, seria preciso o G de GATO. Logo Márcio escreveu G e acrescentou: "Precisa ser de mais uma letra, né?" E escreve o "O".

A professora interveio novamente para a escrita do L final e pediu a Márcio que pensasse quantas partes (sílabas) tinha a palavra GOL. Na primeira tentativa, ele falou:

- "Duas partes, o GO e o OL."

Mas outras crianças questionaram essa resposta, criticando; só um colega concordou. A professora pediu que ele pensasse novamente e então Márcio respondeu:

- "GOL é uma parte?"

A professora confirma a resposta e pede que Márcio conte quantas letras tem a palavra GOL:

- "Três".

E quantas partes (sílabas)?

- "Uma".

A história completa foi lida por Márcio junto com a classe.

(Atividade descrita no texto de Silva, M. A. S. e Espinosa, R. C. M. A leitura e a escrita numa abordagem interacionista: uma experiência em sala de aula, *Revista ANDE*, São Paulo: Cortez, 1990, n. 15, p. 17-24. Adaptação.)

A situação da escrita de Márcio nos mostra a importância de se explorar determinadas competências e de como fazê-lo. Iniciaremos nossos comentários com uma observação sobre a própria atividade em si. A professora criou uma situação significativa, dentro de uma unidade de estudos, da qual todos puderam participar. Utilizou um planejamento oral para a formação da pequena história e apresentou-se como alguém que poderia escrever para o grupo, na primeira fase da atividade.

Um fato que chama a atenção é o tamanho do texto produzido. Apesar do título e da extensão de apenas duas frases, o texto apresenta-se com sentido e possibilita que o aluno não despenda um esforço muito grande de memória e de análise para tentar reproduzi-lo. A situação de reescrita de textos muito longos pode desenvolver determinadas habilidades de crianças que dispõem de um repertório maior de recurso. Já para outras pode ser um fator de dificuldade, porque elas podem ter muitos elementos para observar, no momento de reescrever o texto.

Além disso, a professora já propõe, de saída, que o título sirva de apoio para consulta e indica outras pistas ou indícios que podem ajudar o aluno a recuperar informações – como cartazes contendo histórias. Em outras situações, são muito úteis os nomes dos alunos, as listas de nomes de histórias, de brincadeiras, de material que precisa ser trazido para classe, de palavras afixadas abaixo de um alfabeto, recursos esses que se constituem como palavras estáveis que ajudam a escrever outras. Outro repertório é o das palavras já estabilizadas na memória e que são significativas para cada uma das crianças ou para a classe.

Outra questão que merece atenção é que, na atividade dirigida a Márcio, outras crianças puderam participar, como o primeiro colega que indicou pistas sobre a escrita da palavra *careca*, recuperando nomes de sílabas (**ca**) e nome de letras (**r** e **e**). A palavra *estava* Márcio localizou num cartaz de palavras. Assim, ele recuperou informações como letras, sílabas e palavras inteiras, "pedaços" de palavras (o uso de *jogo* para escrever *jogando*), demonstrando que não há uma forma rígida de análise das partes e que cada uma se mostra conveniente, no momento certo, para cada aluno.

A professora, por seu lado, consegue criar um clima de cooperação, em que as outras crianças não se sentem excluídas do processo: o foco dirige-se para Márcio, mas essa é uma atividade que permite que crianças de vários níveis se sintam participantes. Nos momentos em que a atuação dos colegas não é suficiente, a professora completa com informações relevantes, como o acréscimo do n em *jogando*, e quando apresenta questões relativas ao número de letras em sílabas diferentes.

Na oportunidade de interação, Márcio entende e utiliza diversas informações dadas pelos colegas e pela professora, confrontando sua escrita com o modelo apontado pelo outro. O tamanho do texto possibilita que os alunos se concentrem, que a professora dê atenção especial ao Márcio e que a atividade transcorra da melhor forma possível.

O trabalho específico com o sistema alfabético pode se desenvolver fora das situações de uso e do texto? Na atividade descrita acima, a professora apoiou-se no texto, mas priorizou os "aspectos técnicos" da escrita, usando uma forma de conciliação. Muitos professores têm dificuldade em fazer isso, pois se abordarem essas questões em todos os textos trabalhados em classe, as crianças não terão oportunidade de aprender aspectos mais amplos do texto e vivenciar sua leitura e escrita de maneira mais prazerosa e significativa. Essa preocupação dos professores é relacionada à crítica, feita nos últimos anos, sobre o uso do texto como pretexto para ensinar gramática e outros componentes da língua. No entanto, tendo clareza sobre onde quer chegar e como chegar, o professor saberá equilibrar bem as abordagens dos diferentes blocos de capacidades a serem desenvolvidas, sem sacrificar metas e sem deixar de explorar especificidades de conteúdos e procedimentos.

c) Trabalho a partir da necessidade de ler ou escrever determinado tipo de texto. Para esse trabalho, escolhe-se um texto que pode ser aquele planejado com antecedência ou o que aparece espontaneamente na ordem do dia (por exemplo, em torno de um conto, de um aviso ou de uma receita, podendo-se organizar uma unidade diária, semanal ou quinzenal de trabalho). Exibimos a seguir uma ficha que organiza o trabalho com um gênero de texto – o cartaz –, apresentada por *Curto et al.* (2000, p. 41, vol. 2).

Elaboração de um cartaz anunciando uma atividade de aula

Nível recomendado	Quatro, cinco e seis anos
Funcionalidade	O cartaz servirá para anunciar a outros alunos da escola, ou a pessoas de fora da escola, uma atividade que será realizada.
Desenvolvimento da atividade	Análise das características da situação que dá oportunidade de elaborar o cartaz: o espetáculo que se anunciará. Análise da função do cartaz; necessidade de que seja compreendido pelos destinatários e características dos mesmos; informação que deve conter, mecanismos que estimulem a assistência à atividade, etc. Lembrança das características dos cartazes. Elaboração coletiva do pré-texto. Elaboração do esboço do cartaz. Escrita do rascunho, correção e edição.
Conteúdos específicos	Características dos cartazes. Procedimentos e escrita dos cartazes. Correção completa. Articulação de mensagens verbais com imagens, recursos plásticos e tipográficos, etc. Edição com materiais adequados. Reprodução, se for o caso.
Material	Papel de tamanho A3. Rotuladores, pinturas, carimbos, etc.
Orientações didáticas	A tarefa pode ser feita em duplas ou grupos muito reduzidos. Conforme a intenção e difusão do cartaz, podem-se se fazer vários exemplares na aula, ou, então, é possível que o grupo opte por um cartaz vencedor, que deverá ser reproduzido posteriormente. A atividade requer que se tenha visto vários modelos de cartazes previamente.

(CURTO et al. *Escrever e ler*: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler. Porto Alegre: ArtMed, 2000, v. 2, p. 41. Adaptação)

Ainda no mesmo texto referido (p. 43) há a proposta de uma seqüência de planejamento para a leitura de um cartaz. Isso demonstra que as atividades de leitura e escrita, embora ligadas, exigem estratégias diferenciadas. Mas você deve estar pensando: e os conteúdos do sistema alfabético e ortográfico não aparecem nesta situação?

A ficha apresentada por Myriam Nemirovsky (2002, p. 21), permite verificar como a autora define aspectos relacionados à caracterização dos gêneros de textos a serem trabalhados (coluna da esquerda) e conteúdos do sistema alfabético e ortográfico da escrita (coluna da direita) que serão necessários para o registro e leitura. Todos eles podem ser objeto de sistematização.

Estrutura do Planejamento

Propriedade do gênero de texto	Propriedades do sistema de escrita
Função	Diferença desenho-escrita
Autor/autores	Propriedades qualitativas
Público potencial	Propriedades quantitativas
Relação com a realidade	Direcionalidade do sistema
Extensão	Tipos de letra
Fórmulas fixas	Ortografia
Vocabulário	Pontuação
Categorias gramaticais	Separação entre palavras
Estrutura do texto	
Tipografia	
Formato	
Uso posterior em leitura	
Modo de leitura	
Relação título-conteúdo	
Relação imagem-texto	
Suporte	
Tempos ou modos verbais	
Personagens	
Temática	

(NEMIROVSKY, Myriam. *O ensino da linguagem escrita*. Porto Alegre: Artmed. 2002, p. 21. Adaptação)

d) Organização dos espaços de leitura e escrita na sala de aula e na escola. Essas atividades referem-se ao uso da biblioteca de classe e da escola, dos murais, jornais e outros espaços em que a escrita circula para comunicação com outras turmas e com a comunidade. A organização e o uso desses espaços podem se constituir em projetos específicos, que geram várias unidades de estudo sobre a cultura escrita e sobre o sistema de escrita, porque sua utilização autônoma exige a aprendizagem da leitura e da escrita.

Como já foi mencionado, na sociedade, os espaços de circulação e armazenamento dos textos são parte integrante das práticas de leitura e escrita, caracterizam e constituem essas práticas. Assim, lidar com essas questões na escola (onde o texto circula, onde ele é "armazenado" e pode ser buscado pelos leitores) ajuda o aluno a compreender práticas sociais de leitura e escrita e a querer participar delas, porque aí ler e escrever fazem sentido, têm razão de ser. Acreditamos que os espaços e modos de escrita escolares não são "de mentira": são autênticos e podem ser ainda mais valorizados quando percebemos claramente as suas funções. Assim, a biblioteca de classe, a biblioteca escolar, os murais de sala e de corredores e pátios são muito importantes para dar sentido à comunicação escrita na escola. Biblioteca é um local de socialização que introduz os alunos num ambiente institucionalizado de armazenamento, circulação e acesso aos textos e deve ser usada para os fins adequados, seja de forma autônoma e mais livre ou em atividades programadas em coletivo. A biblioteca de classe também é um ótimo espaço para se ter os mais diversos materiais ao alcance das mãos e dos olhos dos alunos, para atividades livres ou dirigidas, e sua organização (inventário de materiais, fichas de empréstimo, etc.) é uma excelente oportunidade para se aprender sobre o sistema alfabético e

ortográfico e sobre as formas de organização da cultura escrita. Os murais devem ser incentivo para a produção autêntica de textos e para a leitura dos alunos e terão tanto mais sentido quanto mais cumprirem a função de informar, de expressar idéias, de comunicar com outros grupos.

e) Organização em torno do cotidiano da sala de aula e da escola. O cotidiano da escola é rico em situações em que a escrita e a leitura são necessárias e fazem sentido. Apresentamos a seguir várias delas e ressaltamos que, durante a leitura e a escrita, o professor deverá fazer, sempre que possível, abordagem dos aspectos formais do sistema, fornecendo informações necessárias para que se realize a leitura ou registro para o coletivo e para cada solicitação individual dos alunos:

- chamada;
- organização da agenda do dia e da semana (hora de trabalho com o alfabeto, com jogos, com cópia de textos e de palavras, com assembléia de turma, momentos de contar e ler histórias, etc.);
- utilização do calendário, com datas, dias da semana e horários para marcar tempo entre uma atividade e outra;
- agenda dos alunos, com pequenos lembretes sobre tarefas e materiais a serem utilizados, assim como correspondência com as famílias;
- listas de materiais a serem trazidos, de livros lidos, de personagens de histórias com suas características;
- registro, em caderno, de palavras aprendidas;
- horários e dias de organização e de freqüência a bibliotecas ou de atividades extraclasse;
- pequenos relatórios de atividades realizadas.

Nas situações cotidianas, é importante reconhecer rapidamente palavras para saber o que fazer ao se ler "Hora do recreio" ou "Atividade de biblioteca", ou reconhecer o nome próprio numa pasta de materiais, o que nos lembra as estratégias utilizadas nos métodos global e natural. Por outro lado, quando se trata de escrever com consciência das relações entre som e letra, estratégia dos métodos sintéticos, o aluno pode consultar o calendário (sozinho ou com ajuda do professor) para escrever uma palavra nova como sapato, por exemplo, analisando as palavras *segunda, sexta e sábado*, presentes no calendário. Quando o professor domina essas estratégias e sabe explorá-las, as situações do cotidiano são muito bem aproveitadas.

f) Organização por Projetos de trabalho. Trata-se da proposição de projetos específicos relacionados ao estudo de um assunto, às formas de organização da turma no cotidiano, à produção de eventos, como feiras de cultura e peças de teatro, e de materiais como brinquedo, mural, jornal falado ou livro. Essas situações podem gerar uma grande unidade de trabalho que, para ser planejada e executada em conjunto com os alunos, necessitará de várias situações de leitura e registro escrito, através das quais o professor deverá explorar, intencional e sistematicamente, aspectos da cultura escrita, do sistema de escrita propriamente dito, da leitura e da produção de textos.

Isso é necessário porque a turma poderá aprender muito bem como montar uma feira de cultura, ou alcançar um ótimo resultado de ampliação de conhecimentos num projeto de estudos sobre animais marinhos sem, contudo, aprofundar seus conhecimentos sobre os textos utilizados no projeto e sobre as formas de escrita de palavras e de textos referentes ao tema estudado.

g) Organização pelo livro didático escolhido. O livro didático prevê diferentes tipos de organização, baseados em lições isoladas, em unidades, em temas ou em projetos, que são propostos pelo autor externamente ao contexto de sala de aula. Assim, embora o professor possa tomar o livro didático como fio condutor, não deve deixar de enriquecer o trabalho com outras atividades sugeridas pelo cotidiano da sala de aula e que atendam às necessidades dos alunos. Há também diversas propostas de livros didáticos que podem se aproximar mais das expectativas do professor e, por isso, é importante que ele escolha o livro que melhor corresponda a seus objetivos, às características dos alunos e à proposta pedagógica da escola.

Existem múltiplas formas ou estratégias de organização que podem ser escolhidas pelo professor. Curto (1996) e Nemirovsky (2002) apresentam exemplos de várias formas de organização de seqüências. É bem produtivo, aliás, que o professor varie suas formas de organização. Isso porque algumas delas podem cansar pela repetição e, além disso, determinada estratégia, sozinha, pode não ser a melhor para abordar com maior sistematicidade as questões e conteúdos da alfabetização, como é o caso do trabalho com projetos, por exemplo. Para se sentir mais seguro, o professor poderá escolher, também, uma forma híbrida de organização para o trabalho durante o ano, avaliando sempre o alcance de cada uma de suas opções. Em todas as estratégias, vale ressaltar o papel fundamental do professor no direcionamento das atividades de planejamento e sistematização e a observância do que se quer alcançar como resultado específico da alfabetização.

4.6. Síntese do que foi visto na seção

Na organização do trabalho de alfabetização, o professor:

- deve criar contextos significativos, o que supõe levantar conhecimentos prévios dos alunos, pesquisar seus interesses e necessidades para escolher conteúdos a serem trabalhados na alfabetização;
- deve favorecer o contato dos alunos com os mais variados textos, incentivar o uso de muitos deles e selecionar alguns deles para análise com seus alunos;
- pode organizar atividades específicas de alfabetização a serem usadas de forma flexível durante todo o ano, entre as quais listamos, por exemplo: a) o uso de jogos e desafios, b) o trabalho com temas, c) o trabalho a partir da necessidade de escrever ou ler um tipo de texto, d) a organização de espaços de leitura e escrita na sala de aula e na escola, e) a organização em torno do cotidiano da sala de aula, f) a eleição de um projeto, g) o uso do livro didático.

A bicharada já estava mais do que cansada dos mandos e desmandos do Leão. Ainda mais quando descobrem que ele desviou água do rio para construir uma piscina na própria toca — onde já se viu? É aí que surge a ideia de fazer uma eleição para escolher um novo governante para a floresta.

No páreo estão a Macaca, a Preguiça, a Cobra e o próprio Leão. Mas o que exatamente acontece em uma eleição? Quais são as regras? Como o vencedor é eleito?

Prepare-se para descobrir tudo isso junto com os bichos e escolher o seu candidato preferido. Só não conte a ninguém: o voto é secreto!

ISBN 978-85-7406-839-8
9 788574 068398

ELEIÇÃO DOS BICHOS · André Rodrigues · Larissa Ribeiro · Paula Desgualdo · Pedro Markun

ANDRÉ RODRIGUES LARISSA RIBEIRO PAULA DESGUALDO PEDRO MARKUN

ELEIÇÃO DOS BICHOS



Companhia das Letrinhas

Não se falava em outra coisa na floresta.

O Leão havia desviado toda a água do rio para construir uma piscina em frente à sua toca.



Decidiram ir até a piscina
fazer uma **MANIFESTAÇÃO**.



Quando começaram as campanhas, os candidatos tentaram convencer os eleitores a votar neles, mostrando as vantagens de serem escolhidos.



Participaram de programas de televisão,

tiraram selfies com outras espécies,

distribuíram panfletos,

conversaram...

ESCON
ESCOLA SUPERIOR DE CONTAS

TCERO
em ação, mais cidadania

