

caderno 6

REGIMENTO EM AÇÃO

out./92

CO-DOT-GB/Sa. 011/92

FOTOLITOS E IMPRESSÃO: IMPRENSA OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

arte final:



CENTRO DE
MÚLTIPLOS MÍDIAS

Fol
379.33(81.61)
5239r
out/92

Prefeitura de São Paulo
Secretaria de Comunicação Social



SAO PAULO
de Armas

CADERNO VI

REGIMENTO EM AÇÃO
"A ESCOLA, OS CICLOS E A ORGANIZAÇÃO DE CLASSES"

DEDALUS - Acervo - FE

FOL.379.33(81.61) Regimento em acao.
S239r



20500056488

F802



Apresentação

A ESCOLA, OS CICLOS E A ORGANIZAÇÃO DE CLASSES

Introdução

- I - Os critérios de organização de classes
- II - É na diferença que se constrói conhecimento
- III - O conhecimento e a disciplina
- IV - Relatos de prática
- V - Como trabalhar com a diferença para construir conhecimento
- VI - O papel do professor
- VII - Contribuições teóricas
- VIII - Considerações finais

Bibliografia

Aquisição	10/03
Origem	
Responsável	
Data	24/03/195
N.º de Chamada	FOL 379.33(81.61) 5239r

379.01(81.61)
379.23(81.61)
379.5(81.61)

APRESENTAÇÃO

O objetivo deste documento é retomar e ampliar a discussão sobre organização de classes, iniciada no Documento Regimento em Ação nº 3.

A organização das classes na escola tem sido uma constante preocupação dos educadores, pois é um fator importante para o andamento do trabalho docente e do seu principal objetivo: a aprendizagem.

Este texto é resultado das discussões das equipes de NAE's e DOT, a partir das problematizações trazidas pelas escolas e contribuições representadas pelos relatos de prática de professores, bem como dos acúmulos teóricos sobre os temas relacionados a essa questão.

A ESCOLA, OS CICLOS E A ORGANIZAÇÃO DE CLASSES

INTRODUÇÃO

A forma como cada Unidade Escolar organiza suas classes não pode ser uma ação isolada das demais decisões tomadas no seu interior. Não se trata de uma medida puramente técnica.

A organização de classes nos remete obrigatoriamente ao Plano Escolar, à Proposta Pedagógica da Escola, àquilo que a Escola definiu como princípios, metas, objetivos, prioridades, a partir do estudo de sua realidade e do Regimento Comum das Escolas Municipais, enquanto Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Médio.

A discussão sobre como organizar as classes, qual a composição que as classes deverão ter, tem seu ponto de partida na avaliação do atual Plano Escolar de onde sairão as indicações para o Plano do ano seguinte, agora numa perspectiva de CICLOS e não mais de seriação.

A sistemática de CICLOS mexe profundamente com a organização da escola, principalmente com o ensino fundamental. É necessário buscar compreender o significado do ensino

fundamental em nossa sociedade e como o sistema de ciclos pode torná-lo mais democrático e com uma nova qualidade.

Essa questão deve envolver, portanto, toda a comunidade escolar, através do Conselho de Escola.

A questão central que se coloca é: "como está a proposta pedagógica da nossa escola?" Só a reflexão sobre essa questão pode nortear as decisões que a escola terá que tomar e, entre elas, a da composição e organização das classes.

I - OS CRITÉRIOS DE ORGANIZAÇÃO DE CLASSES

Os critérios para organização das classes têm variado ao longo da história das escolas brasileiras e refletem posturas, concepções, crenças e valores de diferentes épocas.

No século XIX e início do século XX, por exemplo, um critério de agrupamento era pelo sexo, separando homens e mulheres, inicialmente em escolas diferentes e depois, quando as escolas tornaram-se mistas, em classes diferentes. Foi preciso muita insistência, por parte dos setores mais progressistas da educação, para que as escolas e as classes misturassem indivíduos de sexos diferentes, enfrentando resistências de dentro e fora da escola. Hoje, consideraríamos um absurdo que se fizesse tal separação.

No entanto, nas últimas décadas, outros critérios têm sido utilizados para agrupar os alunos tendo por justificativa "tornar o ensino mais eficiente". Um critério bastante utilizado nas Escolas Municipais de São Paulo tem sido o da busca da homogeneidade, agrupando os alunos por idade, escolaridade (pré-escola, repetentes) e nível de desempenho (desenvolvimento e aprendizagem), sendo que esses fatores muitas vezes aparecem combinados. Com esse critério as escolas acreditam estar beneficiando os alunos e os professores, alegando que a convivência entre alunos com diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem, idades e escolarização gera indisciplina, frustração para os "mais lentos" e desgaste para o professor.

Nos últimos anos a discussão em torno desse tema tem sido retomada, à luz de argumentos vindos da Filosofia,

Sociologia, Psicologia e da Pedagogia, em suas vertentes críticas. Esses argumentos e a observação da realidade das escolas têm nos mostrado que atrás da aparente neutralidade desse critério e sem que os educadores tenham essa intenção, o agrupamento dos alunos segundo esses fatores acaba reproduzindo na escola a divisão existente na sociedade. Classes de alunos com pré-escola, classes de repetentes, classes "fracas", "médias" e "fortes", na verdade agrupam alunos conforme situação econômica e diferença cultural. Os testes utilizados para classificar os alunos no início da escolarização (inclusive as sondagens baseadas na Psicogênese da Escrita) levam em conta características que se esperam do aluno padrão classe média. O conhecimento do educando oriundo dos setores mais pobres e menos letrados não é considerado nesses testes, constituindo-se em desvantagem para ele. Quando a escola como um todo opta pela busca da homogeneidade, os conceitos anuais são utilizadas para essa classificação mantendo a divisão entre alunos considerados "adiantados" e "com dificuldades" ao longo de todo o ensino fundamental. A questão é agravada quando a escola não satisfeita com a "homogeneidade" inicial, procura mantê-la a qualquer custo através de sucessivos remanejamentos, num flagrante desrespeito ao aluno que estabelece vínculos com colegas e com o professor.

Politicamente, portanto, a tentativa de homogeneidade é um critério inaceitável numa escola democrática. Mas, não é só do ponto de vista político que esse critério é prejudicial aos alunos. Do ponto de vista psicológico, a rotulação de certas classes homogêneas ("fracas", "repetentes") cria um tipo de expectativa que prejudica os alunos dessas classes. Quem já não ouviu as famosas frases: "essa classe não vai dar nada"...; "essa classe não tem jeito"...?(1) Assim, a escola, espaço educativo onde a discriminação e o preconceito deveriam ser desmascarados, acaba, ela própria, inculcando a idéia de que existe o "forte", o "médio" e o "fraco".

Pedagogicamente, a lógica da homogeneidade assenta-se em pressupostos teóricos bastante questionáveis. Um deles é de que o professor é o único detentor do saber; outro, é de que existe um padrão ideal de aluno, biologicamente determinado,

(1) Sobre classes "homogêneas" ver especialmente o relato da Profª Lenita Midori Azuma da EMPG Assad Abdala

sendo "natural" a existência dos mais aptos e menos aptos; outro pressuposto é de que se deve trabalhar apenas na zona de desenvolvimento real do aluno, ou seja, no nível em que ele se encontra, sendo "prejudicial" propor-lhe tarefas para as quais não esteja "preparado"; considera-se que o importante é a quantidade de informações transmitidas e que possam ser devolvidas pelos alunos; acredita-se, portanto, na transmissão do conhecimento e na memorização; acredita-se também que classes heterogêneas são fatalmente indisciplinadas.

É preciso rever esses pressupostos se queremos fazer avançar o trabalho pedagógico.

II - É NA DIFERENÇA QUE SE CONSTRÓI CONHECIMENTO

As discussões teóricas e os resultados de pesquisas recentes em diferentes áreas do conhecimento nas quais o trabalho pedagógico se fundamenta apontam para a fragilidade dos pressupostos que apóiam o princípio da busca da homogeneidade como facilitador da aprendizagem.

O professor não é o único informante no grupo classe, embora seja um informante imprescindível. A troca entre sujeitos com diferentes saberes, pontos de vista, experiências, idades, culturas (valores, crenças), características de personalidade, desenvolvimento e aprendizagem, oriundos de diferentes classes ou estratos sociais, e conseqüentemente com diferentes concepções de mundo, é fundamental no processo de construção do conhecimento, na constituição do ser humano e na transformação da sociedade.

A aprendizagem é um processo de construção, ao mesmo tempo subjetivo e objetivo, isto é, uma mútua transformação entre sujeito e realidade e não meramente memorização de informações transmitidas pelo professor a todos os educandos igualmente e ao mesmo tempo.

Por entender que aprender não é apenas construir conhecimento, mas que nesse processo de construção o sujeito se constitui, modifica o conhecimento e a si próprio é que estamos defendendo a heterogeneidade como princípio pedagógico.

As diferenças não são, portanto, aspectos negativos ou pejorativos, nem deficiências. Não se trata de "trabalhar as diferenças" (para homogeneizar), nem "trabalhar apesar das diferenças" (ignorando-as) e sim com as diferenças, pois elas devem ser encaradas sempre como contribuições e não como faltas ou necessidades. Nesse princípio pedagógico estão as possibilidades de transformação da escola que temos.

O desenvolvimento e a aprendizagem não são processos lineares e sim de idas e vindas, envolvendo rupturas e saltos de qualidade, desde que se criem as condições para isso. Uma das condições fundamentais para esse avanço é a convivência entre sujeitos diferentes, é a transformação da sala de aula num espaço de interação e interlocução.⁽²⁾

A escola pode e deve representar o local por excelência de convivência da criança, do jovem e adulto. As possibilidades de troca de informações entre as crianças/jovens e adultos acontecem espontaneamente na sala de aula, muito embora a escola venha reprimindo esse tipo de trocas por medo de que se dê o intercâmbio de "erros" e por não reconhecer nessa prática um meio de construir conhecimento. No entanto, observando as crianças/jovens e adultos na sala de aula, podemos constatar muitos espaços de interação espontânea dos alunos em torno das tarefas escolares: a consulta entre colegas, a troca e leitura de cadernos, as correções entre eles, o "soprar" informações para os que estão na lousa, etc... Talvez pudéssemos aproveitar melhor essa colaboração.

Um trabalho fundamentado nesse princípio não espera o aluno "estar pronto para a aprendizagem", pois a própria "prontidão" vai se construindo no desafio, no "ainda não sei".

O trabalho dentro dos ciclos não se deve pautar pela tradicional distribuição de conteúdos pelas séries usualmente adotada no sistema de seriação e, sim, buscar desenvolver ao máximo as possibilidades dos alunos, tendo em vista o conhecimento elaborado, o papel do ensino

(2) A esse respeito ver os relatos de prática incorporados a este documento.

fundamental em nossa sociedade e a proposta pedagógica da escola.

III - O CONHECIMENTO E A DISCIPLINA

É preciso rever o conceito de disciplina. Quando as salas de aula se tornam um espaço de interação deixam de ser o templo do silêncio e da passividade, o que necessariamente não é sinônimo de indisciplina.

A disciplina necessária na sala de aula deve estar a serviço da aprendizagem e não ser encarada como um fim em si mesma. A disciplina só tem sentido enquanto possibilita ao educando o acesso ao conhecimento, o respeito ao coletivo e a consciência de que é preciso organizar-se.

"O conhecimento requer disciplina. O conhecimento é uma coisa que exige muitas coisas de nós, que nos faz sentir cansados, apesar de felizes"(3)

Para que o educando se conscientize da importância da disciplina para aprender é preciso que:

- tenha clareza das metas a serem atingidas no trabalho escolar;
- participe do estabelecimento das normas a serem seguidas pelo grupo;
- participe da avaliação do processo e produto do seu grupo-classe para identificar fatores que contribuíram ou impediram seu progresso e o do grupo;
- se perceba como sujeito responsável pelo andamento do coletivo.

(3) Paulo Freire e Ira Shor, Medo e Ousadia p.101.

A disciplina de que falamos se insere, portanto, na construção da autonomia e no respeito ao coletivo e não na opressão ou repressão.

Sabemos que essa construção não é nada fácil. O estabelecimento de uma disciplina democrática é um processo a ser retomado cotidianamente.

"Às vezes, como professores, esperamos soluções rápidas. Tentamos e logo desanimamos de um trabalho em grupo na sala de aula, por causa da indisciplina que esse tipo de atividade pode gerar. Imediatismos. Não é assim. Esta série (refere-se à 7ª A/1991) não estava pronta desde a 5ª série. Ela é fruto de um trabalho sistemático de 3 anos". (4)

Sabemos também das dificuldades enfrentadas pelo professor no dia a dia: classes numerosas, disposição física das carteiras, dificuldade que os alunos menores têm para concentrar-se e seguir normas, atitude cristalizada dos alunos maiores para quem a escola tem sido um lugar onde se vai forçado, "para tirar nota" e "passar (ou não) de ano", a incompreensão de outros professores, de algumas famílias e muitas outras.

Talvez essas dificuldades não tenham solução a curto prazo, como por exemplo, as classes numerosas que dependem da construção de mais escolas. Algumas questões dependem de um trabalho persistente com alunos e suas famílias, como por exemplo, a mudança de atitude com relação à escola e aos estudos. Outras dificuldades são inerentes ao trabalho docente e precisam ser administradas, tais como: a pouca idade dos educandos, os pequenos e frequentes desentendimentos entre eles, as interpretações equivocadas de outros professores e de alguns pais que necessitam ser esclarecidas. Isso, contudo, não tem sido empecilho para muitos professores, como nos mostram os relatos.

(4) Relato da professora Ana Inês Valverde Magalhães da EMPG Dr. José Pedro Leite Cordeiro

A questão disciplinar é parte integrante do trabalho a ser desenvolvido com classes compostas e organizadas pelo princípio da heterogeneidade.

"Não é um trabalho simples. É preciso ir observando, vendo como arrumar o grupo. Todo dia tem novidade. O trabalho não é fácil, mas é muito compensador" (5)

Temos clareza de que a indisciplina não está vinculada à heterogeneidade e sim ao trabalho que é desenvolvido com as classes, sejam elas heterogêneas ou homogêneas. Entendemos que a questão não se resolve organizando-se classes "heterogêneas" e trabalhando com elas como se fossem "homogêneas". Também não estamos propondo que alunos ou grupos de alunos tenham atividades diferenciadas numa mesma classe. Acreditamos num trabalho que, sendo feito com todos, respeita as diferentes produções, valoriza ao máximo as contribuições de cada um e interfere para que haja avanço. Os relatos de prática nos mostram que isso é possível.

Finalmente, gostaríamos de enfatizar que a disciplina não diz respeito apenas aos alunos, mas aos professores.

"Sem a disciplina do professor, com seu exemplo de entusiasmo pelo que acontece na sua área de atuação (6), ele não possui autoridade para passar, pelo exemplo, para os seus alunos, o que significa a disciplina que ambos deverão imprimir ao trabalho pedagógico"...(7)

(5) Relato da profª Magali T. da Silva da EMPG Mario Kosel Filho

(6) e acrescentaríamos: "também em outras áreas".

(7) L.M. Schimidit et all "A Disciplina na Sala de Aula", p.29-40.

IV - RELATOS DE PRÁTICA COM CLASSES HETEROGÊNEAS

INTRODUÇÃO

A inclusão de alguns relatos de prática neste documento tem por objetivo mostrar algumas formas possíveis de concretizar uma proposta pedagógica fundada na heterogeneidade. Sabemos que existem outros trabalhos que poderiam estar sendo socializados. Ponderamos que não se trata de modelos nem de propostas acabadas e sim de indicadores de algumas das inúmeras possibilidades de um trabalho nessa direção.

Os relatos trazem diversas contribuições que se complementam, diferentes soluções para situações semelhantes, focalizam mais um aspecto ou outro da mesma questão ou abordam questões diferentes.

A partir deles, vislumbram-se alguns dos ingredientes que tornam o trabalho com as diferenças possível, produtivo e gratificante.

**Profª Lenita Midori Azuma - Relato 1
EMPG "Assad Abdala"
1º ano - Ciclo Inicial - 1992.**

No início de minha experiência docente, década de 70, trabalhei com classes "homogêneas", porém, aos poucos, fui percebendo que essa forma de organização não favorecia, entre outros aspectos, a troca de experiência entre os alunos, a interação entre professor-aluno e aluno-aluno, o que era agravado pelos constantes remanejamentos. Por outro lado, favorecia a discriminação dos alunos, pois estes eram classificados em "fracos", "médios" e "fortes", e também a discriminação dos professores aos quais eram atribuídas as classes consideradas "fracas", normalmente, por serem menos experientes. Além disso, a própria comunidade discriminava essas classes e os professores que nelas trabalhavam.

A partir de 1980, formamos na escola um grupo de professores com experiência em alfabetização que trabalhava com a

1ª série, por opção, e tinha interesse em discutir a sua prática. Nessa época, passamos a reivindicar o não remanejamento, isto é, que as classes permanecessem heterogêneas.

Com o desenvolvimento de nosso trabalho, nesta nova forma de organização, pudemos confirmar que nas classes heterogêneas, os avanços acontecem com maior frequência; as trocas com o professor e com os colegas propiciam a construção de novos conhecimentos e a melhoria na qualidade de suas produções, proporciona satisfação tanto ao aluno, que percebe seus avanços, como ao professor que vê mais facilmente os resultados do trabalho desenvolvido.

Atualmente, sou professora da EMPG "Assad Abdala" que foi criada, através do Convênio PMSP/Lar Pró-Infância Sírio, para atender crianças internas e da comunidade. Nesse Convênio foi estabelecido o atendimento em tempo integral (aos alunos do Ciclo Inicial e 1º ano do Ciclo Intermediário).

As crianças atendidas são provenientes de famílias com dificuldades na garantia de seu sustento, a escola preocupa-se em criar uma proposta de trabalho para esses educandos.

A concretização dessa proposta se dá, atualmente, no horário destinado à Jornada de Tempo Integral (JTI) e horas-atividade (JTP), caracterizando-se pelo apoio da equipe técnico-administrativa e pelo acompanhamento sistemático das coordenadoras pedagógicas, em momentos de assessoria e grupos de formação. Na assessoria são desenvolvidos cursos de Português e Matemática dentro de uma concepção sócio-construtivista, com atendimento às necessidades de cada professor, procurando-se subsidiá-los e promovendo-se troca de experiências.

Gostaria de relatar a experiência vivida com alunos de 1º ano do Ciclo Inicial.

A classe está sempre organizada em duplas. Em alguns momentos os alunos formam grupos maiores (média de 4). Eles são agrupados em função da proposta a ser desenvolvida, de suas necessidades e do vínculo afetivo. Desenvolvemos também atividades individuais.

A relação afetiva entre eles é muito forte, em consequência de conviverem dentro e fora da escola e isso interfere na formação dos agrupamentos. Por isso, minha atuação na formação dos grupos é vital: interferindo, questionando, valorizando.

O auto-conceito é trabalhado constantemente. A prioridade é valorizar cada passo, cada atitude que demonstre a superação de suas dificuldades ou o esforço em superá-las.

Por exemplo, numa atividade de produção de textos, realizada em duplas, ou em grupo, fico atenta às interações pessoais. Interfiro sempre que necessário, procurando que um ajude o outro, respeite a idéia do outro, que se organizem.

Nesta atividade, os alunos constroem juntos o texto, estabelecendo a dinâmica do próprio grupo: todos constroem a história juntos e só um escreve ou cada um escreve um pedaço.

Terminadas as produções, leio cada uma, chamando os autores quando não entendo alguma coisa. Depois leio todas para a classe, por solicitação dos próprios alunos, que gostam de ouvir suas próprias histórias e as dos colegas. Escolhemos uma delas e procedemos à reescrita coletiva. O texto é transcrito na lousa (por mim ou por um dos alunos) com as correções e reescrito com as modificações propostas pelo grupo-classe, com o consentimento do autor.

Em outras ocasiões, a reescrita é feita individualmente: cada aluno é chamado para explicar melhor suas idéias e, juntos, reescrevemos a produção.

Tanto individualmente, como em duplas ou grupos maiores, preocupo-me com a clareza de idéias e com a estrutura do texto narrativo.

Geralmente o tema é livre, pois assim há um maior envolvimento por parte dos alunos, que conseguem desenvolver suas idéias mais facilmente.

Também são desenvolvidas outras atividades utilizando diferentes linguagens, como poesia, dramatização com figuras de origami. É fundamental a exploração verbal dessas

atividades para que os alunos se expressem com maior clareza, inclusive na escrita. Igualmente são desenvolvidas atividades nas demais áreas: Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Educação Física e Artística.

Quando as atividades são realizadas individualmente, preocupo-me em atender às necessidades específicas dos alunos, desafiando-os para avançarem no processo, dentro de suas possibilidades. Há momentos em que eles procuram colegas, com os quais têm maior vínculo de amizade, para ajudar ou pedir ajuda. Esta interação espontânea também propicia a aprendizagem.

Outra forma de propiciar interação e desafios são as "atividades espontâneas" que são desenvolvidas em momentos planejados, nos quais os alunos têm acesso a vários recursos: livros, origamis, fantoches, jogos industrializados ou elaborados por mim e fichas com propostas de trabalho, podendo escolher as atividades que vão desenvolver e a forma de executá-las - se em duplas, em trios, em grupos maiores ou individualmente. No decorrer das "atividades espontâneas" posso observar bem o processo de cada aluno.

Não existem momentos pré-estabelecidos de avaliação. Ela é constante e perpassa todas as atividades realizadas, no sentido de identificar os avanços e as dificuldades que são registrados para subsidiar o planejamento dos encaminhamentos necessários.

Profª Andréa Tavares Dantas - Relato 2
EMPG "Professor João Ribeiro de Barros"
1º ano - Ciclo Inicial - 1992

No ano de 1992 tive minha primeira experiência com o 1º ano do Ciclo Inicial com uma classe de 35 alunos na faixa de 7 a 8 anos.

O primeiro passo do trabalho foi o estudo da realidade, com o levantamento das expectativas dos pais e dos alunos em relação à função da escola e ao conhecimento.

A partir desses dados foi trabalhada a questão da crença que tinham de que não sabiam nada, não traziam conhecimentos, enfim, de que somente através da escola é que "adquiririam" conhecimentos; o que aprenderam antes, a vivência anterior não era significativa, não valia nada para a escola.

Por isso, tive a preocupação de criar possibilidades para que percebessem que tinham hipóteses sobre a língua escrita e a matemática. Programei, então, algumas atividades. Uma delas foi solicitar que escrevessem, em seus cadernos, os materiais escolares de que necessitariam (caderno, lápis, borracha,...). Nesse momento poucos disseram que não conseguiam fazer, porque não sabiam escrever; parte da classe sabia que as letras "serviam" para ler e escrever e não misturavam à sua escrita números ou outros símbolos.

Em Matemática, através de problematizações (situações reais que mobilizavam a busca de soluções), os alunos, de um modo geral, tiveram dificuldades, não se sentiam capazes de resolver os desafios. Minha interferência foi no sentido de incentivar e provocar a necessidade de darem respostas ao problema: de tentarem, de acordo com suas possibilidades, e de usarem os recursos que quisessem: contar nos dedos, desenhar, fazer riscos, etc... Percebi que a maioria das crianças conhecia a grafia dos números, mas não identificava sua função.

Foram estabelecidos eixos de trabalho, tanto na língua escrita, quanto na matemática. Em Português o eixo estabelecido foi o texto, e não a palavra, e em Matemática os eixos foram as problematizações e os jogos. Em torno desses eixos foram trabalhados também os conteúdos referentes às demais áreas do conhecimento.

1 - Encaminhamento e Desenvolvimento do Trabalho em Sala de Aula:

Após a definição dos eixos, preocupei-me com a organização da classe, promovendo a troca de lugares de alunos, de forma a possibilitar que estes se ajudassem mutuamente, que pudessem perceber, pela dinâmica da classe, qual colega poderia ajudá-lo e qual ele poderia ajudar, propiciando a interação, o

avanço de cada um. Essa preocupação é uma constante, procuro promover sempre a rotatividade de lugares (e interações).

Outra forma de promover a interação que favoreça a ajuda mútua, é o trabalho em duplas. Essas duplas são formadas, tanto para confrontar diferentes pontos de vista, quanto para a troca de conhecimentos diferentes que se complementam, por exemplo, alunos com diferentes conhecimentos sobre a escrita: um aluno que não domina o código escrito, mas que domina perfeitamente a estrutura de um texto narrativo com outro que não tem este domínio, mas tem o do código escrito.

Além de duplas, realizo atividades com grupos maiores. Estes grupos são formados intencionalmente, de acordo com alguns critérios, como, por exemplo, não colocar num mesmo grupo alunos muito tímidos ou só líderes. Procuro diversificar as características dos alunos que formarão grupos. Uma vez formados não são definidas funções e/ou tarefas específicas para cada um; eles se organizam de acordo com o que podem contribuir para a realização da atividade proposta.

Minha intervenção se dá quando solicitada, quando percebo que há alunos que não estão participando da atividade, quando algum aluno executa a atividade sozinho, resolvendo-a pelo grupo (neste caso, solicito que explicita seu "caminhar" aos colegas, incentivando a participação de todos) e quando o grupo apresenta impasses.

Nos trabalhos em sala de aula, a classe vai se diferenciando, caracterizando-se cada vez mais pela heterogeneidade e, para atender a esta característica, são desenvolvidas as mesmas atividades para a classe toda, porém meus objetivos são diferentes para as diferentes respostas que as crianças apresentam. Procuro desafiá-las, estimulando-as a superarem seus próprios avanços.

2 - Um exemplo: Matemática

Como já citei, os eixos do trabalho em matemática são as problematizações e os jogos.

As problematizações são importantes, pois permitem reconhecer quais os caminhos que cada criança percorre para resolvê-las. Nestas atividades a preocupação é somente com o processo, o resultado aqui é secundário, tem um caráter mais individual.

Já os jogos são utilizados também no sentido de sistematizar, com a classe, as problematizações, verificar e mostrar as várias possibilidades de resolução; portanto, têm um caráter mais coletivo. As regras podem ser modificadas (facilitadas/dificultadas) conforme a necessidade do grupo-classe para que os jogos se constituam em desafio e não em mero passatempo.

Dentre os vários jogos trabalhados, mostrarei um com cartas, que as crianças batizaram como "caça ao número perdido".

As crianças são divididas em grupos. Cada grupo recebe um montinho de cartas com diferentes valores. Um número é escolhido, por exemplo - 32. Cada grupo terá que montá-lo, valendo-se das cartas distribuídas. Ganha o grupo que terminar primeiro.

No decorrer do jogo, percorro os grupos observando se todos estão participando, questionando, interferindo para que dêem opiniões, mostrem como estão resolvendo, quais os caminhos que estão percorrendo para chegarem ao resultado.

Nos grupos a interação é total, as crianças discutem quais cartas vão usar e somam utilizando-se de recursos variados como contar nos dedos, representação gráfica, etc...

Minha intenção é "cutucar" as crianças. Por exemplo: por que você usou duas cartas? Você pode substituir por uma? Qual?

Depois registramos na lousa o que todos os grupos fizeram. Durante o registro, as crianças percebem as várias possibilidades de somar as cartas para formarem um mesmo número. São desafiados para que verifiquem como podemos encurtar o "caminho" com novos agrupamentos. Com a classe, percorremos os processos dos grupos, todos ajudam, dão palpites,

comparam com os demais resultados. São questionados, desafiados para que cheguem a outras formas e usem processos mais breves.

Quando algum grupo não chega ao resultado correto, exploramos, juntos, o processo que tiveram; fazemos uma revisão para que localizem o que dificultou a resolução.

Nestas atividades (individualmente, em grupo ou com o grupo classe) trabalho a adição e suas propriedades, de forma lúdica e ao mesmo tempo desafiadora. É importante, no final deste momento, a sistematização, a organização do processo, do conhecimento construído.

3 - Considerações finais

Em todas as atividades que planejo, sei da necessidade de propiciar, ao máximo, os avanços de meus alunos, porém tenho clareza de que estes avanços não se dão uniformemente: cada um tem seu processo.

Preocupo-me com o planejamento e o registro do processo dos alunos: seus avanços e dificuldades. Como é impossível registrar o processo de todos os alunos ao mesmo tempo e no mesmo momento, organizo meu trabalho de forma que todos possam ser atendidos, mas estabeleço objetivos: quem quero observar e atingir especificamente naquela determinada ação, para então registrar esses dados.

Prof^a Dalva Estela F. Fiorini - Relato 3

EMPG "Humberto Dantas"

2º ano - Ciclo Inicial - 1992

Assumi, neste ano, a regência de uma classe heterogênea de 2º ano, constituída por 37 alunos que se mantêm freqüentes até hoje.

Nesta 2ª série havia alunos que já apresentavam certo domínio dos sistema alfabético de escrita e outros que ainda estavam num processo de construção desse conhecimento.

Com a classe assim constituída, explorei esta heterogeneidade como instrumento pedagógico, procurando organizar o trabalho com alunos em duplas, trios, grupos, para garantir a maior circulação e troca de informações entre eles, colaboração e interação com objetivo de obter produções qualitativamente melhores. Estas duplas/trios/grupos foram constantemente observados, cada produção analisada para que eu pudesse modificar ou manter os grupos dependendo sempre dos objetivos, avanços e das construções feitos por eles.

Atualmente, a situação da classe está se modificando. Observo que as crianças estão mais independentes e integradas ao trabalho coletivo, mais solidárias, respeitando uns aos outros, expressando-se melhor sem perder sua individualidade. Não são copistas, mas buscam as informações que necessitam com o outro em todas as situações.

Acredito que a situação inicial se reverteu (todos estão lendo e escrevendo) devido ao trabalho coletivo, às atividades propostas, uma vez que elas se constituíram em situações de aprendizagem e não avaliatórias e aos modelos de língua escrita oferecidos para as crianças. Modelos e informantes andam juntos.

A interação dos alunos entre si e com o professor, a presença constante de modelos de todos os tipos de textos: literários, informativos, persuasivos, instrucionais etc - fez com que a circulação de informações fosse qualitativa e quantitativamente maior, estimulando as crianças a se interessarem e se envolverem em todas as situações de aprendizagem, que não se restringiram à linguagem escrita, mas estenderam-se às demais áreas do ensino fundamental.

Com o objetivo de trabalhar com o texto persuasivo, lancei mão de um projeto que intitulei "PROPAGANDA DE LIVROS". Meu objetivo era: entrar em contato com o texto de propaganda, propiciando a análise da intencionalidade do texto, construindo propagandas coletivas e individuais, estimulando a troca, a cooperação e o posicionamento dos alunos frente aos livros lidos, incentivando a diversidade e quantidade de leituras, tornando os alunos leitores de fato, ampliando cada vez mais a leitura de mundo das crianças.

A partir de propagandas conhecidas pelos alunos - veiculadas através de jornais, revistas, TV, out-doors etc - foram feitos estudos e análise conjunta com a classe, enfatizando os componentes de uma propaganda, como slogan, ilustração, texto.

Em grupos, constituídos por crianças com maior e menor facilidade de expressão, com maior e menor "riqueza" de idéias, experiências e leituras, as crianças produziram propagandas utilizando-se de recortes de revistas, após intenso contato/discussão de modelos de propagandas. Ainda em grupos, estimulados pela propaganda escrita e falada sobre o cólera, os alunos construíram slogans e os mesmos foram complementados com ilustração e texto. Após a revisão coletiva dos trabalhos, eles foram mimeografados e divulgados, sendo distribuídos para todas as classes do ciclo inicial.

Buscando a reflexão sobre a intencionalidade das propagandas, solicitei às crianças que trouxessem propagandas retiradas de jornais, revistas, TV, out-doors, para serem discutidas e analisadas. Finalizando esse tipo de trabalho, as crianças foram informadas sobre os órgãos competentes que defendem o consumidor.

Mas, o que eu queria mesmo era que meus alunos lessem livros de literatura e expressassem suas opiniões, construindo, espontaneamente, propagandas sobre os livros que estimulassem outros alunos, irmãos, amigos à leitura como fonte de prazer.

Li para as crianças o livro "A lagartixa que virou jacaré", de Izomar Camargo Guilherme, utilizando-me das estratégias de antecipação/checagem e inferência. As crianças participaram da atividade, expressando suas opiniões e comentando a respeito do livro. Para oferecer "modelos" às crianças, foi elaborada coletivamente uma propaganda sobre o livro lido, uma vez que a história foi compartilhada por todos.

O trabalho com propaganda foi explorado, ainda, através da leitura de um mesmo livro por toda a classe: "RENTE QUE NEM PÃO QUENTE", de Maria Mazzetti. As crianças tiveram alguns dias para ler esse livro em casa. Uma vez lido por todos e comentado oralmente na sala de aula, organizei a classe em duplas, agrupando crianças que haviam se expressado melhor oralmente, com crianças que escreviam com mais facilidade.

As duplas leram para a classe as suas propagandas; estas foram escritas na lousa e foi feita, então, a revisão ortográfica e estrutural.

A seguir, propus às crianças que escolhessem um livro de literatura da Caixa Volante para elaborarem uma propaganda individual. Depois de divulgadas na classe, estas produções foram afixadas num mural da Sala de Leitura para que outros alunos tivessem acesso a elas.

Alguns trabalhos foram reescritos e analisados conjuntamente por mim e pelos alunos, observando-se aspectos de micro e macro estrutura do texto.

Concluindo, constato que todo o trabalho desenvolvido neste ano, inclusive estas atividades que constaram do presente projeto, contribuíram para que as crianças pudessem avançar em seus conhecimentos. O trabalho coletivo - que faz parte de meu cotidiano - privilegiou a não marginalização das crianças com mais dificuldade na sala de aula, permitindo que elas progredissem em relação a si mesmas e em relação ao grupo, evitando o isolamento, formação de um auto-conceito negativo, de incapacidade e de fracasso.

O agrupamento de crianças com desempenhos diferentes em escrita, linguagem oral, linguagem plástica, ofereceu-lhes a oportunidade concreta de perceberem que são capazes, que a soma de seus conhecimentos dá-lhes condições de produzirem textos e permite, ainda, construção de conhecimentos, através da troca de informações.

Acredito que é possível assumir esta postura, quando a gente se dispõe a conhecer realmente os nossos alunos, olhando-os como produtores de atos inteligentes, tendo objetivos claros e definidos e estando em constante busca do conhecimento.

Este é o nosso desafio...

"Eu não trabalho sozinha. Mesmo na sala de aula há que haver um nós porque o aluno também acrescenta ao professor. Na sala de aula, cada um tem um pensamento, uma educação, um conhecimento. E eu só tenho o meu. Então eu recebo de 30 - 40 crianças ensinamentos, comportamentos".

Introdução

Sou professora da Rede Municipal há 25 anos com experiência em Nível I, II e suplência e sempre gostei de trabalhar em grupo.

Acredito no trabalho em grupo. Observo que os alunos aprendem uns com os outros, ficam mais companheiros, faltam menos e diminui a agressão até no recreio. No grupo, o aluno fica sem jeito de não fazer, de não trazer as tarefas, de não cooperar. A explicação dada num grupo é econômica: explico uma vez, cinco ouvem e o integrante que entendeu ajuda aquele que não entendeu.

Neste relato vou enfocar o trabalho realizado com alunos da 2ª série em 91 e 92.

I - A organização do trabalho

1. A organização dos grupos

Em primeiro lugar converso com os alunos. Eles precisam saber qual é a proposta de trabalho e porque irão trabalhar em grupo. Explico que para trabalhar em grupo precisa haver cooperação, companheirismo, quem sabe mais sobre um assunto deve ajudar os colegas, sem fazer por eles. Trabalho em grupo não quer dizer cópia.

No início, os grupos se formam espontaneamente, com quatro ou cinco elementos. Uma vez formados, não permito troca imediata de elementos. Se algum aluno reclama, peço para esperar uns 15 dias e em geral ele acaba se integrando. Também não impeço as trocas quando existe um acordo entre eles, mas em geral não incentivo mudanças constantes.

Vou observando os grupos, verifico se há algum composto apenas por alunos que precisam de mais ajuda. Nesse caso, faço alguma alteração, procuro introduzir um colega mais "adiantado", mais ativo, que possa ajudar o grupo. Percorro os grupos o tempo todo ajudando, observando, resolvendo as questões que vão surgindo.

Além disso, os grupos interagem, pedem ajuda a outros grupos para as dificuldades específicas de cada tarefa.

Não é um trabalho simples. É preciso ir observando, vendo como arrumar o grupo. Todo dia tem novidade.

2. A coordenação do grupo

Depois de algum tempo que o grupo está trabalhando junto, faz a escolha do coordenador.

O coordenador tem que ser um aluno que possa ajudar o grupo e que os colegas respeitem. Para respaldar o papel de coordenador combino com as crianças que procurem resolver dúvidas primeiro com ele. Caso a dificuldade persista devem solicitar ajuda do professor.

Trabalho com a idéia de que todos podem vir a ser coordenadores.

3. A rotina de trabalho

Na 2ª feira trabalho com o coletivo da classe, sem dividir em grupos.

Nesse dia planejamos o trabalho que será feito durante a semana, o que teremos que pesquisar, ler, material que precisaremos trazer nos vários dias da semana. Aproveito também para introduzir algum conceito ou técnica nova que poderá ser utilizada pelos grupos no decorrer da semana.

Na 3ª, 4ª e 5ª feiras trabalhamos o tempo todo em grupos. O trabalho gira em torno de temas a partir dos quais conteúdos das diferentes áreas do conhecimento vão sendo desenvolvidos. Por exemplo: no mês de julho/92 trabalhamos com o tema Olimpíadas. Atualmente estamos trabalhando com Eleições e também com o livro "As Brincotecas" que trata das diferenças sociais.

Na 6ª feira reunimos de novo o coletivo da classe e fazemos uma avaliação do trabalho. A cada 15 dias faço uma avaliação individual para ver se os alunos estão aprendendo, se o trabalho de grupo está funcionando.

4. Considerações finais

O trabalho com grupos não é fácil, mas é muito compensador.

Uma das dificuldades - que faz com que muitos professores desistam - é a arrumação das carteiras, o ruído, a "perda" de algum tempo para organizar a classe no início e no fim de cada dia. Este ano esse problema foi resolvido porque a professora do período seguinte está trabalhando em grupo também. Então, eu arrumo a sala na entrada e ela recoloca as carteiras em fileiras no final do seu período. Tem havido inclusive interesse das colegas em conhecer meu trabalho e tenho falado sobre isso no horário de trabalho coletivo. Os pais têm apoiado o trabalho e os resultados têm sido compensadores.

No ano passado quando peguei a classe, fiquei assustada porque a maioria não escrevia convencionalmente. O grupo "puxou" e no final do ano só tinha dúvidas em relação a quatro alunos que tinham tido um grande progresso somente no final do ano. Eles tinham avançado muito mas as notas não permitiam que eles fossem aprovados. Discutimos esses casos no Conselho de classe e decidimos aprovar. Se eles não passassem

estariamos matando os seus sonhos. Valeu a pena: eles estão acompanhando o 3º ano.

Este ano teve um caso de uma menina que chorava muito e não queria entrar na sala de aula. Conversei com a classe e pedi a ajuda deles. Um grupo convidou essa aluna para fazer parte dele. No início ela não fazia nada, parecia um bichinho assustado. Agora está participando e nunca mais faltou.

São coisas assim que a gente consegue num trabalho em grupo!

Relato 5

Prof^{as} Maria Rita Monteiro Sclerue - Maria Helena Mendes Guerreiro - Cristiane Fuckner - Luciano Gomes da Cruz - Sandra Aparecida Barros - Maria Anunciação Souza Cunha - Zelinda Maria de Oliveira - Cristiane Corradi - Marli Regina Leonel J. Konnelle - Vera Lúcia Moreira De Raphael - Deizi Terezinha Delovo.
EMPG " Carlos de Andrade Rizzini" -
Ciclo Inicial - 1989 - 1992.

Em agosto de 1989, o grupo de professores das 1ªs séries, do qual algumas de nós fazíamos parte, começou a participar do grupo de formação da escola, reunindo-nos durante 10 horas semanais (duas por dia), para estudar, discutir e refletir sobre como a criança aprende.

O conhecimento construído nesses encontros, provocou no grupo um grande conflito no final do ano: achávamos impossível "medir" se as crianças estavam ou não aptas a passar de ano, uma vez que todas estavam aprendendo, embora estivessem em diferentes momentos do processo.

Discutimos bastante e tomamos a decisão de "promover" todos os alunos e garantir a continuidade do trabalho desenvolvido, bem como os momentos de estudo e reflexão dos professores. Como não havia certeza de que todos os professores envolvidos permaneceriam na escola em 90 (remoção, professores comissionados que poderiam perder suas classes, etc), a coordenação pedagógica, junto com o NAE se dispôs a garantir a continuidade do projeto, com as 10 horas semanais, e a

participação dos professores que viessem a ficar com as classes de 1ª e 2ª séries em 90.

Com a vinda dos novos professores, não só nos integramos, como avançamos nas discussões e também nos conflitos: fazíamos relatos do processo dos alunos, mas não conseguíamos traduzir isso nem em nota nem em conceito.

Ao final do ano, começamos a nos deparar com os problemas das colegas do ano anterior, "agravado" pelo fato de que agora achávamos que no processo de construção da escrita pelos alunos, nem era possível mais separar os "novos" (1ª série) dos em "continuidade" (2ª série), uma vez que esses novos já haviam iniciado seu processo antes mesmo de entrar para a escola, portanto, para eles também era um momento de continuidade.

Decidimos então, para o início de 91, desmanchar as listas de classes dessas duas séries e deixar que os alunos se agrupassem espontaneamente: em 91, tínhamos em cada classe alunos com um ou dois anos de escolaridade, com pré-escola e sem nenhuma escolarização.

Foi feita, então uma ampla discussão com todos os professores do nível I, no último trimestre de 90, quando explicitamos para os colegas das outras séries a nossa prática de sala de aula, as nossas conquistas teóricas e como o sistema seriado se apresentava como um entrave para nossos alunos.

O projeto de desseriação foi votado na reunião final e os professores tinham que se manifestar sobre:

- 1 - se concordavam com a prática que vinha sendo desenvolvida;
- 2 - se em 91 aceitariam assumir essa prática junto com o grupo;

Por unanimidade os professores se manifestaram favoráveis ao trabalho que vinha sendo desenvolvido e somente três professores ainda não se sentiam seguros de fazer uma intervenção em sala de aula, tal como estava sendo proposta.

Para nós, o ano de 91 foi o do início do Ciclo. Surgiram as classes de alfabetização, não mais 1ª e 2ª séries.

Combinamos que no início do ano faríamos algumas dinâmicas para que os alunos pudessem interagir, se conhecer e conhecer todos os professores.

A cada dia os alunos se agruparam pela escolha de cores, formas geométricas, sorteios, etc. Ao final da 1ª semana todos se conheciam e já tinham tido oportunidade de participar de diferentes atividades (lúdicas, de leitura, escrita, matemática, dramatização, artes plásticas) e cada dia sob a orientação de um professor. Depois de uma semana alunos e professores sortearam suas classes definitivas.

Os alunos adaptaram-se maravilhosamente bem a esta situação; os pais tiveram um pouco mais de dificuldade em entender, por exemplo, que o seu filho, que deveria estar na 2ª série, estava junto com o do vizinho que estava ingressando na 1ª série, embora nós tivéssemos feito anteriormente reuniões de esclarecimento aos pais.

A insegurança de alguns pais e professores advinha principalmente da falta de amparo legal que garantisse as questões estruturais (transferências, registros de vida escolar, etc). A escola tentou legalizar o Projeto, mas não foi possível uma resposta a curto prazo. Diante disso e para que essa angústia não viesse a afetar os próprios alunos, decidimos, no final de maio, fazer novos agrupamentos, separando os alunos ingressantes (1ª série) dos alunos que já possuíam escolarização anterior no 1º grau (2ª série).

É importante ressaltar que nós, professores, percebemos, após separar os alunos da 2ª série e os da 1ª série, que as classes continuavam heterogêneas. Percebemos que o que atrapalhava na tentativa de desseriação não era a heterogeneidade e sim a nossa insegurança de lidar com ela e com a angústia dos pais e dos colegas frente à mudança.

Mas, já havia entre nós uma prática de intercâmbio entre os alunos e professores de classes diferentes.

Com a implantação do novo Regimento este ano, estamos conseguindo integrar os três primeiros anos e o nosso

trabalho está todo organizado em vivências que constantemente reúnem alunos de diferentes anos do ciclo.

Para o próximo ano, vamos nos reunir com os ciclos intermediário e final e tentar desmistificar a seriação. Sabemos que as mudanças serão lentas, uma vez que nossos colegas dos demais ciclos ainda estão começando esse processo, mas confiamos na força do grupo para sustentar as mudanças.

O trabalho com o Ciclo Inicial em 1992

No Ciclo Inicial, tendo como eixo a construção da escrita, temos desenvolvido nosso trabalho em torno de "vivências interdisciplinares": horta comunitária, jardim, produção literária, criação de uma "editora", jornal integrado e outras.

Em todas as vivências as classes participam através de representação em comissões. Os representantes se encarregam de levar as contribuições de sua classe, assim como de trazer as decisões das comissões.

Nesse relato vamos expor como está se desenvolvendo este ano a vivência do Jornal Integrado.

Esse jornal vem sendo feito desde 1990. Todas as classes do Ciclo Inicial participam elaborando e escolhendo as matérias que serão publicadas. Todos os textos são revisados e reescritos. Os representantes das diferentes comissões vão de sala em sala recolhendo as notícias, vão à secretaria da escola para aprender a usar o mimeógrafo, pesquisam preço do material a ser usado, calculam o preço do jornal.

Nós vamos orientando, aproveitando as oportunidades para desenvolver a leitura e escrita, bem como o conteúdo das demais áreas.

No ano passado, inicialmente apenas uma classe foi responsável pela coordenação da elaboração do jornal, mas este ano estamos fazendo rodízio de coordenação. Os professores que ainda não passaram pela experiência se assustam, quando suas classes são sorteadas para coordenar, mas em seguida acabam encontrando uma

saída, conversando com as colegas e com os alunos que já ajudaram a fazer o jornal em anos ou meses anteriores.

No mês de setembro, duas de nossas classes de terceiros anos ficaram responsáveis pela coordenação do jornal. O grupo de professores estava sentindo a necessidade de aprofundar com os alunos o que é um jornal, para que serve e como é feito. As professoras dos 3^{os} anos sugeriram aos alunos que fizessem uma pesquisa sobre o tema.

Passaram-se alguns dias e os alunos não trouxeram nada. Então, percebendo que havia necessidade de orientação dissemos a eles: vamos aprender como se pesquisa. Fomos à sala de leitura, pesquisamos na enciclopédia. Os alunos ficaram sabendo que havia várias etapas e diferentes funções na elaboração de um jornal.

Colocamos o texto da enciclopédia na lousa, a pedido dos alunos, exatamente como estava no livro. A partir disso eles escolheram as funções e fizeram crachás com o nome e a função de cada grupo: revisores, ilustradores, pesquisadores, consultores, impressores, etc.

A partir desse ponto tocamos o trabalho sem dificuldade.

As crianças trazem para o jornal o cotidiano de suas vidas: familiar, social, escolar. Não têm medo de errar, de perguntar, vão se desinibindo e tornando-se críticas. Os alunos do 1^o ano discutem com os de 2^o e 3^o, dão palpites, opiniões, sem inibição. O jornal promove uma integração que não é imposta. Todos sentem que o jornal é seu e não apenas das classes que coordenam sua elaboração.

Prof^a Marina Valente Augusto - Relato 6

EMPG "Tarsila do Amaral"

4^a série (atual 1^o ano do Ciclo Intermediário) - 1991

Minha experiência com agrupamentos "heterogêneos" é recente (1991) e fruto de discussões que vinham se acumulando no grupo de professores de 4^a série, do qual fazíamos parte.

Até essa data, trabalhávamos com classes "homogêneas", por acreditarmos que essa forma de agrupamento era melhor por propiciar um planejamento único de atividades para o grupo-classe e facilitando o trabalho do professor.

No entanto, a partir das avaliações sistemáticas que fazíamos de nosso trabalho e dos estudos (Vygotsky e Luria) que realizávamos no grupo de formação de professores, na Unidade Escolar, com a equipe pedagógica, passamos a considerar a importância de revermos os critérios de organização de classes. Dessa forma, iniciamos o trabalho com classes heterogêneas, em 1991.

Isto nos levou a valorizar atividades que promovessem a integração entre os alunos a fim de aproveitar as diferenças que eles tinham de informações e experiências para a construção do conhecimento.

Dessa forma, as atividades em grupo se tornaram frequentes na sala de aula. No entanto, a realização de atividades individuais continuaram sendo necessárias como um momento de organização, reflexão e concentração pessoal. Considero importante também, que haja momentos de discussão com o coletivo da classe para troca de informações, levantamento de expectativas em relação a um determinado tema e avaliação de atividades. Aproveitei muito esse momento para a leitura de notícias de jornais que os alunos selecionavam e traziam. Fazíamos a leitura oral dessas notícias e trabalhávamos com a compreensão das mesmas.

Muitas dessas notícias suscitaram interesse e necessidade de outras leituras e pesquisas para aprofundamento do tema que eram, muitas vezes, realizadas com a ajuda da encarregada da sala de leitura ou de outros recursos, de dentro ou de fora da escola. Foi, por exemplo, o que ocorreu por ocasião da guerra no Golfo Pérsico. A partir das notícias trazidas, os alunos situaram geograficamente o Golfo, montando um planisfério e organizaram um álbum com informações. "Viajamos" pelos países dessa região para conhecê-los melhor, descobrir que língua seu povo falava e como vivia, além de explorar a questão do petróleo, um dos conteúdos previstos para a série.

Outro tema que gerou muito debate e desdobramento de atividades foi o da reprodução humana.

Para investigar as informações que os alunos tinham sobre o assunto e o que gostariam de saber pedi a eles que escrevessem, em papezinhos individuais e anônimos o que queriam saber sobre o assunto. Escolhi esse procedimento para que eles não se sentissem inibidos ao verbalizar suas dúvidas.

As questões foram tabuladas e, na aula seguinte, em grande círculo, fiz as mesmas perguntas para os alunos a fim de verificar que informações tinham. Aquelas que eram respondidas pelo grupo eram anotadas na lousa para posterior registro nos cadernos e aquelas que não eram respondidas, ou o eram de forma incompleta ou incorreta, eram anotadas por mim, para retomada através de pesquisas e outras atividades com o grupo nas aulas subsequentes.

Recorri à Semíramis, encarregada da sala de leitura, para selecionar livros, revistas e jornais que abordassem o tema os quais levei para a classe. Em pequenos grupos, os alunos faziam a leitura em buca de respostas às questões ainda não solucionadas.

Com a intenção de misturar meninos e meninas e garantir a diversificação de informações, utilizei o sorteio como critério de agrupamento.

As informações conseguidas nos grupos foram socializadas com a classe, discutidas e registradas coletivamente. Nesse momento apareceu a questão da AIDS e a preocupação em saber o que é, como se adquire, como se evita.

Partimos, então, para uma outra pesquisa buscando informações além da escola como por exemplo, no Posto de Saúde da Comunidade. Como esta pesquisa deveria ser individual e por escrito, elaboramos um roteiro de orientação para sua execução. Assim como os alunos, também recorri ao posto de saúde, onde consegui uma fita de vídeo que projetei para desencadear a discussão, que seria subsidiada pelas informações trazidas por todos nós.

Mobilizados por tais informações, sentiram a necessidade de divulgá-las. Discutimos o que eles, alunos de 11 anos, poderiam fazer para passar as informações em casa, para os familiares, para os amigos.

Fizemos o registro do que consideramos mais significativo.

Trabalhamos, também, com a "boneca Gertrudes", recurso didático que representa o corpo humano articulado em grandes dimensões e que permite a montagem e desmontagem do aparelho masculino e feminino.

Como fechamento, organizamos novos grupos que deveriam escolher um dos assuntos do tema e preparar uma apresentação para a classe, o que se constituiu em avaliação para mim e para os alunos, dos conhecimentos que foram construídos. Além disso, fizeram uma avaliação escrita, uma avaliação do grupo e uma auto-avaliação sobre o que haviam aprendido e se haviam gostado do processo.

Foi um trabalho interessante, muito rico, resultando na participação, por decisão da classe, do grupo que desenvolveu o tema AIDS, na Feira de Ciências que ocorreu, no final do ano na escola.

Cabe ressaltar que nas atividades em grupo, combinamos a necessidade de cooperação, responsabilidade e disciplina. O grupo sempre elege um "líder" que coordena o trabalho e organiza a distribuição de tarefas.

Faço o acompanhamento, circulando entre grupos e interferindo, quando necessário, na dinâmica. Este é um momento que me possibilita perceber as dificuldades que estão encontrando, o que já construíram, o que falta avançar. Esses dados são anotados numa ficha individual onde registro, também, os dados mais relevantes de saúde, de relacionamento e de organização.

Concluindo, gostaria de dizer que estou convencida de que o trabalho com agrupamentos heterogêneos possibilita o desenvolvimento de cada aluno, propiciando a troca e a solidariedade entre eles. Os que têm mais dificuldade, numa atividade específica, são auxiliados por quem tem mais facilidade.

E, como cada pessoa tem potencial diferente, em algum momento do grupo, ela se destacará. Nesse sentido, todos são e se sentem valorizados.

É importante ressaltar que, nesse trabalho, a relação professor/aluno se modifica. Nessa nova relação, o professor também aprende com os alunos.

Mesmo sendo esta uma proposta mais trabalhosa porque exige persistência, por parte do professor (não se conseguem resultados imediatos), maior organização e necessidade de pesquisa (os alunos perguntam mais, querem saber mais), bem como a necessidade de um planejamento contínuo das atividades para que não se percam de vista os objetivos propostos, não saberia mais trabalhar de outro jeito.

Professoras: Vilma Paulino - Maria José Pereira - Relato 7
Sociedade União e Progresso - Parque Araribá - Anexo à EMPG
"22 de Março"
Suplência I - 170 alunos (Vespertino e Noturno)

Na entidade foram formadas 4 classes (duas no vespertino e duas no noturno). Em cada período uma das classes é formada com educandos do 1º e 2º termos do ciclo I e a outra com alunos do 1º e 2º termos do ciclo II da suplência I.

A princípio, fizemos o levantamento das características dos alunos através de um questionário. Avaliamos, nesse processo, que o questionário era um instrumento inadequado, pois direcionava as respostas e os dados obtidos não eram reveladores da verdadeira realidade dos alunos.

Passamos então para uma sensibilização, através de gravuras e fotografias, para que os educandos pudessem dirigir o olhar para a realidade da comunidade. Foram colocadas essas imagens para que discutissem e registrassem as observações, em pequenos grupos formados espontaneamente, com alunos de todos os termos.

As primeiras observações foram superficiais e descritivas. Intervimos no sentido de relacionar as gravuras e fotos com a realidade do educando. Com isso, incentivamos as discussões que levaram ao levantamento de questões para uma pesquisa com a comunidade.

Os resultados dessa pesquisa voltaram para serem discutidos nas salas de aula, em pequenos grupos, com um aluno encarregado de registrar as observações dos demais. Em seguida, fizemos uma síntese dos dados, para posterior levantamento da situação significativa para a comunidade. Pelo fato de os grupos terem sido formados por alunos do 1º ao 4º termo da Suplência I, num mesmo grupo encontravam-se alunos alfabetizados e não alfabetizados. Esses últimos participaram das discussões, relataram, ilustraram o trabalho do grupo e realizaram tentativas de escrita. Todos os registros realizados pelos alunos foram confrontados com a escrita convencional e corrigidos.

A pesquisa que tinha sido realizada com a comunidade foi feita entre os educandos, agora ganhando significado por refletir a sua realidade.

Ela demonstrou que na região há quatro favelas, com a maioria de sua população desempregada. Esses dados revelaram a vida dos alunos, sem invadir a sua privacidade, como ocorreu na aplicação do questionário elaborado "a priori" por nós.

A partir das sínteses das pesquisas das quatro classes, nós, a presidente da Entidade e alunos representantes de todas as classes levantamos a situação significativa - desemprego - e os subtemas: enchentes, salários baixos e violência.

A situação significativa foi levada para as salas de aula e cada aluno, então, escreveu e participou de debates sobre o tema. A síntese geral desses momentos mostrou as primeiras hipóteses dos alunos:

- que as fábricas estão falindo:
- porque os seus produtos não estão sendo vendidos;
- porque o povo não tem dinheiro para comprar;

- porque os patrões não têm dinheiro para pagar os funcionários;

- os patrões não têm dinheiro porque o país está em crise;

- o país está em crise porque o governo não sabe administrar.

Partindo dessas hipóteses, investigamos o pensamento dos alunos e levantamos algumas categorias: pensamento ingênuo, fatalismo, misticismo, preconceito, desconhecimento, descrédito e visão estática do mundo.

Analisamos o que sabíamos do assunto e solicitamos a assessoria das equipes pedagógicas do NAE 5 (Oficina e Gestão), para a ampliação de nossos conhecimentos. Nesse intuito ainda, os educandos voltaram à observação da realidade, com novas pesquisas junto à comunidade, buscando aprofundar algumas questões: as enchentes e o porque da escolha desse local para moradia.

O aprofundamento dessas questões, além de ampliar os conhecimentos dos alunos, e conseqüentemente, a sua visão de mundo, desdobrou-as em outras tantas questões. Por exemplo, no que se refere à moradia, descobriram que os moradores desse lugar tinham sido expulsos de suas pequenas terras por latifundiários e por isso vieram para São Paulo. Portanto, não foi uma questão de escolha deles ou de seus pais ou parentes, como tinha aparecido na hipótese inicial. Isto levou o grupo de alunos a uma reflexão sobre igualdades e diferenças entre pessoas, enquanto cidadãos. Evidenciou-se, no trabalho realizado, a contradição pobreza/ riqueza e o preconceito dos próprios alunos com relação a ela.

Fomos então pesquisar por que existem pobres e ricos. A síntese desta pesquisa revelou que para a comunidade, portanto para os alunos, a riqueza ou a pobreza é uma questão de destino. Que sempre foi assim. Que tem que ser assim porque é o rico que dá emprego para o pobre. A problematização ocorreu quando colocamos na lousa duas colunas com os títulos: "Ricos por herança" e "Pobre não tem oportunidade", para serem discutidas e completadas.

Essa atividade levou a uma caracterização da classe trabalhadora e a uma necessidade de os alunos entrevistarem os próprios padrões. A síntese dessas últimas entrevistas chegou à mesma conclusão: há uma lei da natureza em que os mais adaptados, com maior inteligência e esforço, vencem na vida.

Como professoras, fizemos a mediação levando as classes ao estudo da hipótese da apropriação de terras nas comunidades primitivas, ao estudo das migrações no Brasil - a relação entre o processo de industrialização e a expulsão dos pequenos agricultores de suas terras - e das más condições de vida do imigrante que vem para a metrópole que não tem infraestrutura para recebê-lo. Esses estudos nos levaram de volta à questão das enchentes no seu local de moradia.

Os trabalhos dos grupos foram passados para o grupo-síntese (responsável pela síntese de todos os registros) que montou a História do local. Esta foi lida para a classe, mimeografada e, distribuída para os educandos, foi confrontada com a história oficial.

Enquanto o grupo-síntese elaborou a história do local, o grupo-classe montou o mapa do caminho percorrido da Entidade até as suas casas.

A cada atividade é formado um novo grupo-síntese que, em alguns trabalhos, faz também a dramatização da síntese.

Cada uma das sínteses das pesquisas ficou extremamente rica porque aproximou o real percebido do real vivido, da visão ingênua e fatalista do mundo foi surgindo uma consciência crítica. Ao mesmo tempo, a partir do levantamento geral das dificuldades com a língua, nesse processo, foi-se aperfeiçoando a escrita: educandos contribuíram com explicações sobre ortografia, pesquisas em jornais e revistas, manuseio e utilização de dicionários; todos se empenharam em tornar os registros claros e coerentes.

A troca de pontos de vista, de diferentes conhecimentos e produções propiciaram a ampliação da visão de mundo, das idéias, de questionamentos e principalmente o respeito pelos outros. O processo individual foi considerado dentro do crescimento no coletivo.

Para efeito de sistematização individual do trabalho os alunos escreveram o que entenderam da História do Parque Araribá.

Profª Sueli Chiqueta Ribeiro - Relato 8
EMPG "Barão de Mauá" - Vila Prudente
Área: Geografia - 1991
5ª série (atual 2º ano do Ciclo Intermediário)

A partir do estudo da localidade onde se encontra a EMPG "Barão de Mauá", o grupo de professores da 5ª série que optou pelo Projeto da Interdisciplinaridade percebeu uma situação que, naquele momento, poderia ser significativa: a recente inauguração (novembro/90) do trecho final da Avenida Salim Farah Maluf e sua possível influência na vida dos moradores do Parque Sevilha e arredores (Zona Sudeste da Cidade). Passamos, então, a trabalhar, tendo os temas geradores "Trabalho e Transporte" como ponto de partida.

Como professora de Geografia, percebi que a contribuição dessa área para desvelar os temas escolhidos seria abordar a temática "Metrópole de São Paulo", sob o aspecto dos transportes.

O tema proposto me obrigava a uma série de leituras e pesquisas que possibilitassem a obtenção de informações, que auxiliassem a elucidar questão tão complexa. Enquanto investia nisso, iniciei o trabalho, abordando alguns aspectos do município de São Paulo, com a exploração de mapas: sua morfologia e a drenagem, uma vez que, nessa ocasião, a cidade enfrentava sérios problemas de enchentes.

Ao conversar com a coordenadora pedagógica Eliete, fui alertada para o fato de que os alunos haviam trabalhado alguns aspectos do Rio Tietê, na 4ª série, por ocasião do aparecimento inesperado de um jacaré em suas águas, em local não muito distante da escola.

Na tentativa de valorizar as experiências vividas pelos alunos e resgatar o que eles haviam construído de conhecimento sobre o assunto, propus que escrevessem uma frase

sobre o Rio Tietê e que esta frase fosse registrada no caderno e na lousa. A partir daí, a classe selecionou as frases consideradas mais significativas e produziu um texto coletivo.

Percebi, no desenvolvimento dessa atividade, que nenhum aluno mencionou a questão das enchentes. Resolvi, então, criar situações que oportunizassem a exploração desse aspecto.

Para o desenvolvimento desse trabalho, os alunos foram agrupados em trios, considerando-se a proximidade das carteiras. Combinamos algumas regras como: não arrastar as carteiras, falar baixo para não atrapalhar os outros. Combinamos também que não haveria apenas um relator em cada grupo porque pretendia que todos participassem, registrassem e relatassem a produção do grupo para a classe.

Em seguida, os alunos receberam jornais e revistas com vários recortes sobre as enchentes em São Paulo e deveriam discutir as idéias mais significativas (que melhor explicitassem o título da notícia), elaborar um resumo e registrar, cada um, no seu próprio caderno.

Procurei, a todo momento, estar presente em cada um dos grupos, pois considero que, nesse tipo de trabalho, o meu papel é de mediar, articular, isto é, ajudar os alunos nas dificuldades que forem surgindo.

Concluindo essa etapa, um texto coletivo foi elaborado a partir da produção de cada grupo.

Para ampliar o conhecimento foi trabalhado pela prof^a Edna, de Português, o texto "O reino da águas claras está escondido bem perto daqui", do suplemento "Estadinho" de 02/05/91. Foi proposto também aos alunos que entrevistassem moradores de áreas atingidas pelas enchentes. Para isso, os grupos organizaram suas próprias questões e saíram em campo. Os dados foram registrados, organizados e socializados, em classe.

O relato aqui apresentado não foi a única experiência de trabalho em grupos, realizada em sala de aula. O trabalho em grupo foi uma constante durante o ano, tomando-se sempre o cuidado de variar a sua constituição, levando-se em conta o objetivo da atividade proposta e a construção do conhecimento

pelas diferenças, porque acredito que a troca entre alunos com diferentes saberes e experiências é fundamental para essa construção.

Para finalizar, tentarei enumerar alguns aspectos positivos que conclui dos trabalhos em grupos. O fato de os alunos serem agrupados em duplas ou trios facilitou a interação entre eles e aumentou a oportunidade de participação na elaboração do registro do grupo. Convém lembrar que, neste processo de participação e envolvimento dos alunos, a indisciplina não se constituiu num problema.

Houve sensível mudança de qualidade na relação professor-aluno, como consequência da maior proximidade de ambos no momento do trabalho em grupos.

Quando o professor é articulador dos integrantes do grupo e sua presença é constante junto a eles, a participação de todos os alunos fica bem clara e não permite "acomodações".

Durante o trabalho em grupos, isto é, no coletivo menor, os alunos respeitam mais as opiniões do outro e esse respeito acaba desinibindo, aos poucos, os que não gostam de falar para todos.

Além disso, permite ao professor o acompanhamento do desenvolvimento de cada aluno, dando elementos de avaliação para ambos, professor e aluno.

Espero com este relato, ter colaborado para que muitos colegas ainda "resistentes" a este tipo de trabalho possam refletir, até talvez, mudar sua postura e oportunizar a seus alunos a riqueza que o trabalho em grupos oferece.

EMPG "Dr. José P. Leite Cordeiro".

Os relatos de prática que se seguem referem-se à nossa experiência como professores da EMPG "Dr. José Pedro Leite Cordeiro".

A escola está situada no subdistrito Cidade Kemel, Itaim Paulista na periferia de São Paulo, zona leste. A comunidade estende-se geograficamente por quatro municípios: São Paulo, Poá, Ferraz de Vasconcelos e Itaquaquecetuba. Provavelmente devido a essa peculiaridade é que a mesma ficou quase que esquecida por sucessivas administrações desses municípios.

Desde o início, a administração popular da Prefeita Luiza Erundina tem feito germinar e reanimar os movimentos populares, as associações de moradores, os conselhos de escola que, por vezes, fizeram desta escola um núcleo de debates e reivindicações.

É nesse contexto que em 1991, implementamos o projeto de interdisciplinaridade em todas as classes de 5ª série (atual 2º ano do ciclo intermediário) do 3º período (5 classes). A opção pelo projeto nos levou a fazer o levantamento preliminar da realidade, envolvendo a comunidade escolar e pesquisas de campo.

Constatamos que a região é carente de vários equipamentos básicos nas áreas de saúde, educação, segurança, saneamento e habitação, razão pela qual definimos como tema gerador: Infra-estrutura.

A adesão ao projeto nesse ano não foi por acaso e será preciso voltarmos ao ano de 1989, para chegarmos ao princípio de todas as mudanças que ocorreram conosco: o Curso de Formação para Professores de 5ª série.

Naquele ano, alguns professores iniciaram sua participação nesse curso. Em 1990, mais colegas aderiram. Éramos todos do 3º turno. A partir desses encontros começamos a tomar consciência dos porquês da indisciplina, da indiferença e do desânimo de alguns educandos que, por vezes e da mesma forma, afetava a nós professores.

Foi fundamental nesses encontros a troca e o debate entre professores de vários componentes curriculares, de várias escolas, com diferentes visões de mundo, bem como a participação em dinâmicas/vivências que nos remetiam à nossa experiência pessoal e profissional.

Viver essa experiência nos levou a perceber o quanto a troca de conhecimentos no grupo nos auxiliava a elaborar mais o nosso próprio conhecimento. Em razão disso, o trabalho com grupos passou a fazer parte do cotidiano de nossas aulas

Relato 9

Profª Marymélia Di F.F. Filócomo e Profª Eliete Pereira Passos
EMPG "Dr. José Pedro Leite Cordeiro"

Área: Português

5ª série (atual 2º ano do Ciclo Intermediário)

No ano de 1991, todas as 5ªs. séries do 3º turno (A, B, C, D e E) estavam envolvidas no Projeto da Interdisciplinaridade e a questão específica que coube à área de Português foi: "O bairro todo tem a mesma linguagem?"

Optamos por trabalhar em grupo com os alunos por vários motivos, entre eles, proporcionar a interação, envolvimento, compromisso, participação e conseqüentemente avaliar o desempenho do aluno dentro do grupo.

Primeiramente fizemos o estudo da realidade com relação às variedades lingüísticas, questionando os alunos com perguntas do tipo: Por que será que falamos Português? Qual a língua que deveríamos falar? Você conhece e entende outra língua? E na sua casa, todos falam igual? E nos outros estados, as pessoas falam igual a você? Todos falam a linguagem dos livros, revistas e televisão? As pessoas que falam "errado" se comunicam? Vocês sabem o nome dessa linguagem "correta"? Existem tipos de linguagem para cada situação? A partir das respostas obtidas com este questionamento, que foi oral, elaboramos coletivamente um texto que esclarecia as dúvidas sobre o assunto.

Para esclarecer tais dúvidas, tivemos que resgatar a história do descobrimento e colonização do Brasil, a influência dos imigrantes. Os alunos então reescreveram individual e coletivamente diversos textos, músicas e poemas que tratavam tanto da linguagem culta quanto da popular.

No desenvolvimento do trabalho, o grupo-classe foi reordenado em grupos menores de 2 a 5 elementos, que tinham como objetivo a elaboração de um texto que envolvesse situações

do cotidiano, cujos diálogos mostrassem as diferentes variedades lingüísticas e que, posteriormente, seriam dramatizados para a classe.

Permitimos que os alunos se agrupassem espontaneamente, pois a classe ainda não se conhecia muito bem, tratando-se de 5ª série, ainda no início do ano letivo. Orientamos que, além da afinidade, outro critério para a formação dos grupos deveria ser a proximidade de suas residências, pois este trabalho deveria ser desenvolvido com atividades intra e extra classe.

Os textos foram elaborados em sala de aula, após termos estabelecido, em conjunto, critérios mínimos para o bom desenvolvimento dos trabalhos: falar um de cada vez dentro do grupo, respeitar e analisar as opiniões dos colegas e eleger um redator.

Durante os trabalhos, esclarecíamos as dúvidas que surgiam e também tornávamos a ressaltar a necessidade de todos exporem suas idéias. Chegávamos inclusive a intervir no comportamento de alunos que se mostravam desinteressados, apáticos, eufóricos demais e também dos que monopolizavam o grupo com suas idéias ou habilidades.

Após o término dessa fase, os trabalhos foram recolhidos, revisados e posteriormente entregues aos alunos, para serem rediscutidos pelo grupo (sob nossa orientação), a fim de se prepararem para a dramatização proposta.

Utilizamos, preferencialmente, aulas dobradas, principalmente quando a classe se dividia em grupos, sendo que esse processo durou cerca de dois meses.

Finalmente, cada grupo apresentou para a classe a dramatização do texto e algumas dramatizações foram apresentadas para outras classes e até registradas em vídeo.

Acreditamos ter alcançado nosso objetivo satisfatoriamente, pois a maioria dos grupos conseguiu produzir o texto e representá-lo mostrando situações comuns e até cômicas onde a linguagem é usada nas suas mais diferentes variedades. Pudemos também, no desenrolar dessa atividade, avaliar os alunos em diferentes momentos e situações do processo de construção do

conhecimento: sua interação com o grupo, sua participação nas atividades escritas e sua atuação na apresentação diante dos colegas.

Após esse trabalho, outros foram realizados coletivamente, e vale dizer que, dependendo do objetivo do trabalho proposto, muitas vezes interferimos na formação dos grupos que, por vezes, ficavam menores para facilitar as atividades.

Prof. Geraldo Majela da Silva - Relato 10
EMPG "Dr. José Pedro Leite Cordeiro"
Área: Matemática - 1991
5ª série (atual 2º ano do Ciclo Intermediário)

Em 1991, as 5^{as} séries A e E estavam no Projeto da Interdisciplinaridade e Matemática ficou com a seguinte questão específica: "Como você poderia ocupar o espaço no seu bairro?".

Vários conteúdos foram trabalhados desde o início do projeto, (meados de abril). Em setembro, eu resolvi atender a uma reivindicação constante dos alunos: eles queriam aprender a jogar xadrez.

No ano anterior (1990), eu havia trabalhado com esse jogo de modo sistemático, com um grupo de alunos e, como muitas vezes ficávamos expostos no pátio (por falta de salas livres), aproximavam-se muitos curiosos.

Então, eu tinha que resolver dois problemas: o de ensinar-lhes o xadrez e ainda desenvolver conteúdos matemáticos tais como: perímetros, áreas e números racionais absolutos. A solução para os dois problemas veio, ao final de setembro, com o projeto: "Matemática através do Xadrez". Esses e muitos outros conteúdos matemáticos podem ser desenvolvidos através deste jogo, numa combinação dos movimentos das peças no tabuleiro.

Providenciei um tabuleiro-mural (100 X 100 cm) e carimbo-tabuleiro (8 x 8 cm), de modo que todos pudessem visualizar, respectivamente, no quadro e no caderno, as explicações específicas do jogo, bem como as específicas da Matemática. Ainda

consegui, num primeiro momento, emprestados de uma escola de 2º grau, 9 conjuntos de peças e tabuleiros. Mais tarde, ampliamos para 18 conjuntos.

Eu ainda tive que resolver mais um probleminha: apesar de a maioria estar interessada, havia um grupo minoritário que não queria saber do jogo de xadrez. A alternativa encontrada foi restringir essa atividade a apenas 02 aulas semanais (dobradinhas) das 05 de que dispõe a disciplina. As três aulas restantes, ficariam para o desenvolvimento do mesmo conteúdo sem ser através do jogo de xadrez.

É claro que o grupo majoritário não concordou, pois queria todas as aulas dentro da atividade. Porém, como era um projeto inédito (pelo menos para mim), sem referências bibliográficas, eu não podia ter certeza, naquele momento (hoje eu já teria), se atingiria meus objetivos de desenvolver aqueles conteúdos, exclusivamente através dessa atividade. Dialoguei e "negociei" com o menor grupo de maneira que eles fossem aos poucos se interessando pelas aulas de matemática com xadrez.

Inicialmente, a formação dos grupos de trabalho veio mais em função do material disponível (tabuleiros e peças) do que de uma metodologia ou estratégia definida a priori. Com o material disponível foi possível agrupar os alunos 4 a 4. Como a atividade era feita nas aulas dobradinhas e em dias predeterminados, foi prudente discutir com eles alguns critérios para o melhor aproveitamento do tempo: ao término da aula precedente, as carteiras deveriam ser preparadas para a atividade; um grupo de alunos deveria buscar o material; conversar em voz baixa; tentar esclarecer qualquer dúvida, primeiro na interação com os componentes do grupo e, depois, se necessário, dirigí-la ao professor ou a um dos monitores (que viriam a ser escolhidos mais tarde).

Para trabalhar a Matemática através do jogo de xadrez, é evidente que teriam que conhecer, pelo menos, noções básicas do jogo (movimento das peças, casas dominadas e anotação algébrica do jogo). Portanto, planejei algumas aulas para o ensino dessas noções básicas.

Iniciamos a atividade com grupos de 4 elementos para cada tabuleiro e jogo de peças.

Três a quatro semanas depois, mudei para a formação de duplas, pois havia conseguido dobrar a quantidade de conjuntos de peças e tabuleiros, dado que a organização 4 a 4 não é a mais adequada ao jogo de xadrez. Até esse momento já se haviam passado quase 4 semanas e o grupo classe já tinha algumas noções básicas sobre o jogo de xadrez, noções estas obtidas também em atividades extra-classe, aos sábados, às quais compareceram voluntariamente uns 35 alunos, justamente aqueles alunos que queriam aprender mais um pouco sobre o jogo, bem como jogá-lo mais livremente, sem a pressão do tempo.

Como em ambas as séries, o número de alunos não era par, passei a deixar fora das duplas 3 ou 5 alunos, aqueles que haviam assimilado muito bem, não só o jogo de xadrez, mas também os conteúdos matemáticos trabalhados, para serem monitores.

O trabalho dos monitores começava antes mesmo de cada encontro semanal. Dependendo do grau de dificuldade dos "desafios", eu os preparava previamente, com antecedência de 1 a 2 semanas, para que eles fossem assimilando o desenvolvimento do problema e as dúvidas que poderiam surgir. A participação dos monitores era fundamental, por ser praticamente impossível ao professor dar conta sozinho, do acompanhamento dessa atividade, devido às suas peculiaridades.

O cotidiano dessas aulas pode ser resumido assim:

a) primeiramente, cada dupla teria que estar com o tabuleiro disposto sobre as carteiras, algumas peças ao lado e ainda com seus cadernos de anotações devidamente carimbados com o tabuleiro (feito pelos monitores);

Nota: No caderno de anotações, era feito o registro de todo o desenvolvimento da aula, a resolução dos "desafios", etc.

b) em seguida eu colocava no quadro-negro (ou trazia mimeografado ou "xerocado") o "desafio" que era quase sempre um cálculo de perímetro e/ou de uma figura plana (regular ou não), de modo que sua resolução também envolvesse as quatro operações com números naturais, e ainda a adição, a subtração e a multiplicação com números racionais absolutos;

c) através do movimento das peças, descrito no enunciado de cada "desafio", era possível visualizar uma figura plana que deveria ser feita no tabuleiro do caderno; Nessa parte, surgiam muitas dúvidas, pois às vezes a figura plana poderia ser desenhada de 2 ou até 3 maneiras diferentes. A minha função era acompanhar e orientar os grupos para optarem pela maneira que os levassem a cálculos mais fáceis, pelo menos, nos primeiros encontros; a parte dos cálculos era mais tranqüila por causa do auxílio dos monitores;

d) finalmente (às vezes, não dava tempo), o "desafio" era resolvido no quadro, sanando-se as dúvidas que ainda restassem.

Nas outras três aulas semanais, eventualmente formávamos grupos de trabalho e espontaneamente os alunos se agrupavam de 2 a 2 ou de 3 a 3. Nestas aulas, alguns daqueles "desafios", agora já registrados no caderno, eram refeitos sem o auxílio do jogo de xadrez.

É importante ressaltar que os alunos reclamavam quando as aulas de xadrez não aconteciam, o que ocorria pela falta de tempo de prepará-las adequadamente, pois tais "desafios" demandavam muitos cuidados na sua elaboração: não podiam ser nem tão fáceis, nem tão difíceis que os desestimulassem.

Analisando o avanço dos educandos dentro do grupo de 4 a 4 com os de 2 a 2 elementos, são notórias as vantagens da dupla, neste caso específico (jogo de xadrez): favoreceu uma maior proximidade entre o material (objeto de estudo) e o aluno; deste com seu colega e entre aluno e professor.

Na relação dois a dois o diálogo acontecia fatalmente, bem como conflitos de idéias e maneiras de resolução dos "desafios", os quais propositadamente ou não levavam a isso. Tais situações exigiam a presença constante do professor, com conseqüente estreitamento e amizade entre aluno-professor.

Matemática e Xadrez, união que leva ao infinito a criatividade de situações problema, fez com que alguns alunos criassem eles próprios figuras planas (quase sempre irregulares), desenhando-as sobre o tabuleiro carimbado no caderno, e com

tentativas, às vezes malogradas, de solução. Lembro-me de que cheguei a passar para a turma toda dois "desafios" propostos por alunos, com citação autoral.

Outros alunos tiveram um desenvolvimento tão extraordinário que fui obrigado a preparar "desafios" de resolução mais elaborada, como o cálculo de áreas de figuras planas totalmente irregulares, as quais, com certeza, exigiram um nível de raciocínio lógico-matemático tão complexo que convencionalmente, só se espera de alunos do 2º grau.

Percebi, ainda, através das avaliações, que naquelas em que o aluno poderia optar por uma das duas maneiras trabalhadas de encontrar a solução, alguns faziam pelo jogo de xadrez, mesmo que a solução pudesse ser obtida mais rapidamente pela forma convencional. Também preciso deixar claro que outros alunos optaram por "decorar" alguns conceitos e fórmulas.

Essa atividade, iniciada praticamente em outubro de 91, estendeu-se até o final de novembro. O xadrez fascina tanto os alunos nessa faixa etária (10 a 13 anos), que nesse curto período, eles aprenderam também a jogar xadrez, e ainda participaram de 2 torneios infanto-juvenis promovidos pelo Clube de Xadrez de São Miguel Paulista, com direito a transporte gratuito. Participaram cerca de 40 alunos dessas e de outras séries que ou tinham aprendido comigo em outra oportunidade ou entre eles mesmos.

É evidente que muitos deles queriam ficar apenas jogando xadrez, o que nunca foi possível nas aulas, a não ser nas aulas vagas, nos raros encontros extra-classe ou nos torneios do Clube de Xadrez.

Dois meses, de outubro a novembro, acredito ter sido muito pouco tempo, para chegar a conclusões muito claras, porém creio, com muita veemência, que muitos daqueles alunos (não saberia quantificá-los) aprenderam conteúdos matemáticos, num clima de plena interação com o colega, de forma lúdica, ao contrário do que ocorre quando o conteúdo é trabalhado de forma tradicional. (como eu fazia e ainda, às vezes, faço!)

Finalizando, acredito que é possível desmistificar o ensino de Matemática, tornando-o como realmente ele deveria ser :
PRAZEROSO

Profª Ana Inês Valverde Magalhães - Relato 11
EMPG "Dr. José Pedro Leite Cordeiro"
Área: Ciências - 1991
7ª série (atual 1º ano do Ciclo Final)

Este relato refere-se a um trabalho desenvolvido durante doze aulas, com alunos da 7ª série A, em 1991. Acho importante registrá-lo uma vez que acompanhei este grupo-classe, desde a 5ª série, ocasião em que participei, com outros professores da escola, do Grupo de Formação de Professores de 5ª série (1989). Através de experiências advindas desse grupo, tivemos condições de desenvolver um trabalho mais consistente, que se constituiu no alicerce para um trabalho mais amplo que viríamos a desenvolver com as 5ªs séries, envolvidas no Projeto da Interdisciplinaridade, em 1991.

A 7ª A era uma classe dinâmica e por isso mesmo, ainda no início do ano letivo de 91, numa discussão coletiva, aprovamos alguns "padrões de comportamento" tais como: falar um de cada vez; respeitar o colega; ter responsabilidade na execução da sua parte nas atividades intra e extra-classe.

Como o conteúdo da série previa estudos sobre o corpo humano, fiz durante algumas aulas, questões problematizadoras para verificar o conhecimento que já possuíam sobre o tema (Estudo da Realidade - 1º momento da metodologia proposta na visão de área de ciências - pág. 29 - 30). Percebi, então, os pontos que mais chamavam a atenção dos alunos, suas dúvidas e afirmações sem base científica (do senso comum).

Numa das problematizações, constatei que muitos alunos e seus familiares se serviam da automedicação. Frases como, por exemplo, "toma tal remédio que é bom", levaram-me a desenvolver atividades que propiciassem uma maior interação entre os alunos, buscando atingir os seguintes objetivos:

a) desenvolver a conscientização dos perigos de auto-medicação;

b) desenvolver conhecimentos sobre as funções dos órgãos do corpo humano;

c) entender os efeitos colaterais causados pelos remédios em geral;

d) adquirir o hábito de verificação do período de validade dos remédios;

A avaliação foi feita durante o processo, através das perguntas surgidas nos grupos de debate, das apresentações e dos registros individuais do trabalho realizado. Com essa avaliação constatei que os objetivos foram atingidos e que a produção do grupo extrapolou as expectativas iniciais, pois notei que outros temas científicos pautaram as discussões.

Nesse trabalho todos os envolvidos no processo, alunos e professores, aprenderam. Incluo-me neste caso, pois nunca me apercebera dos efeitos colaterais de alguns analgésicos mais comuns.

Quando nós professores propomos trabalhos em grupos, corremos muitas vezes, o risco de ouvir "fulano não fez nada", "ciclano faltou" ou de constar no trabalho escrito o nome de todos os componentes, porém a responsabilidade da autoria ser relativa.

No entanto, estas questões podem ser superadas com o planejamento do trabalho com a classe, o acompanhamento e a intervenção do professor.

Assim, com estas propostas de trabalho, o professor pode conseguir que:

a) o aluno registre os dados obtidos, pois não poderá confiar na sua memória, nem na do colega (estará sozinho na exposição);

b) cada um se responsabilize por todo o processo, pois quem não participa não será capaz de se expressar, de explicar;

c) o aluno perceba que para falarmos sobre determinado assunto, precisamos compreendê-lo;

Com uma atividade em grupo para análise das bulas de remédios, trazidas pelos alunos formamos sete grupos com cinco componentes em cada um (agrupamento espontâneo). Cada grupo ficou com a tarefa de analisar duas bulas das quais deveriam retirar informações sobre a ação do remédio no corpo humano e, principalmente, seus efeitos colaterais. Palavras e termos científicos desconhecidos, não encontrados no dicionário, eram relacionados no quadro e esclarecidos, sempre que possível, no mesmo dia.

A seqüência da atividade iniciada com as bulas se deu na Sala de Leitura onde cada grupo procurou localizar no Atlas do Corpo Humano, os órgãos citados nas bulas, tanto aqueles que seriam curados, como os que seriam atingidos pelos efeitos colaterais. Os grupos ainda voltaram à sala de leitura, fora do horário regular das aulas, para completar dados para a atividade. Neste processo eu era freqüentemente solicitada para sanar dúvidas que livros e colegas não resolviam.

O passo seguinte era o de proporcionar uma maior interação entre os grupos com a desejável troca de informações entre eles. Por isso, fiz uma intervenção na formação original dos grupos, reorganizando-os em sete novos agrupamentos.

Em cada um desses novos grupos havia um representante de cada um dos grupos anteriores, e dessa forma, todas as informações puderam ser socializadas para o grupo-classe. Quando solicitada e quando necessário, auxiliava os alunos durante as exposições para garantir o atendimento do grupo.

Interessante notar que raramente eu precisei lembrá-los dos "padrões de comportamento" que deviam seguir, pois todos levaram muito a sério o trabalho.

Finalmente, houve o fechamento da atividade com um grande debate, na qual os alunos puderam falar e comentar sobre as histórias, às vezes trágicas, da automedicação entre familiares e amigos. Questionaram a atuação médica ao receitar medicamentos contra-indicados, com casos fatais. Concluíram então que:

a) é importante o hábito de ler a bula, mesmo quando há receita médica;

b) não se deve praticar auto-medicação (ficaram admirados com os efeitos colaterais do analgésico Novalgina, proibido em alguns países do 1º mundo);

c) divulgariam aos familiares e amigos os perigos da auto-medicação;

d) estariam sempre atentos aos prazos de validade dos medicamentos;

Aos poucos, os mais tímidos perderam a inibição e, ao mesmo tempo, passaram a acreditar que também eram capazes de expor suas idéias.

Às vezes, como professores, esperamos soluções rápidas. Tentamos e logo desanimamos de um trabalho em grupo na sala de aula, por causa da "indisciplina" que este tipo de atividade pode gerar. Imediatismos. Não é assim. Esta série não estava pronta desde a 5ª série. Ela é fruto de um trabalho sistemático de 3 anos. O importante é que o professor seja coerente no seu trabalho, tenha consciência de suas atitudes e ações, seja objetivo, persistente e conseqüente, tenha ideais e equilíbrio e saiba que "quem sabe faz a hora não espera acontecer.

"Sempre vale a pena, quando a alma não é pequena"

Profª Deise Pini Haddad - Relato 12
EMPG "Antonio Sampaio Dória"
Ciclos III e IV da Suplência II - 1992

O trabalho em grupo exige, tanto do professor como do aluno, reflexão, respeito, postura e acato às decisões do grupo.

Sou professora de Português e no começo do meu trabalho docente, não aceitava trabalhar em grupo, pois me sentia insegura, não sabendo lidar com as diferenças individuais dos alunos, e achando muito complicado encontrar soluções para os conflitos e para a indisciplina.

Nessa época tive incentivo de uma coordenadora pedagógica com quem tive muitos conflitos por não aceitar o trabalho em grupo. Hoje me sinto à vontade para falar sobre a minha frustração anterior e me colocar favorável ao trabalho com grupos heterogêneos.

Este ano de 1992 é o primeiro em que trabalho com a Suplência II e estou aprendendo a lidar com as diferenças encontradas neste grupo: cor, raça, valores culturais, situação sócio-econômica e principalmente aquelas ligadas ao mundo do trabalho. Para que este processo fosse desencadeado, foi fundamental o trabalho coletivo com o grupo de professores, pois, havendo uma integração tentamos falar a mesma linguagem e adotar a mesma postura quando esbarramos com os problemas cotidianos. Aprendi a participar e discutir no grupo de professores.

O grupo de alunos caracterizou-se por serem todos adultos, por muitos já terem freqüentado a escola anteriormente e por estarem voltando para mais uma tentativa.

Assim como esse agrupamento era uma experiência nova para eles, também era para mim, porque a minha experiência anterior era com o Regular Noturno, onde as diferenças não eram tão marcantes. Em função disso propus o trabalho em grupo para as quatro turmas da Suplência II.

A formação dos grupos no início foi espontânea. Infelizmente na organização desses grupos, os próprios alunos usavam o critério do aproveitamento escolar e procuravam os seus "iguais". Nesse processo sobravam sempre os alunos rejeitados pelo grupo "sala de aula", por serem "alunos lentos" na aprendizagem. Os mais velhos, aqueles que já se consideravam inúteis num trabalho de grupo pois "nada sabiam", iam ficando de lado e acabavam se organizando no grupo dos "fracos".

Com o decorrer das aulas, foi importante a minha ação como educadora, considerando o aluno como agente transformador para mudar a situação. Para isso levantamos aspectos para que o grupo-classe discutisse:

a) conscientização e valorização de cada um;

Alguns alunos mesmo com muita dificuldade na escrita, tinham facilidade para discutir vários temas. Eu sempre intervinha para mostrar que o conhecimento de todos devia ser aproveitado.

b) enquanto grupo todos são importantes;

Foi decisiva a minha intervenção em garantir a participação de todos no grupo, tentando garantir as falas daqueles considerados "menos espertos".

c) respeito pela individualidade de cada um;

O tempo todo foi necessário que se incentivasse o grupo-classe para que percebessem e respeitassem os colegas, desmistificando preconceitos com relação à idade, ao tipo de trabalho, à vida anterior de cada um deles, às dificuldades encontradas.

d) processo contínuo e coletivo;

Explico que o professor não pode caminhar sozinho. É fundamental a participação de todos os grupos e de cada um dos alunos em todas as discussões, decisões e que todos aprendemos juntos.

e) solidariedade e companheirismo;

Sempre intervenho para que, no grupo, todos troquem conhecimentos, que um ajude o outro nas tarefas, que aqueles que têm mais facilidade num aspecto "puxem" os outros, que todos sejam responsáveis "por todos". Percebo assim, que o "sabido" se sente valorizado e colabora muito mais para o crescimento dos outros, naquele momento.

f) acatar os critérios estabelecidos com o coletivo;

Mesmo no grupo de professores, esta é uma questão séria. Na classe e no trabalho em grupo é muito difícil estabelecer critérios que sejam resultado de discussão e de um consenso. Fazer com que os critérios sejam respeitados é mais difícil ainda. É sempre preciso voltar à discussão.

g) todos devem participar, ouvir e ser ouvidos;

No trabalho em grupo, sempre aparecem aqueles que falam o tempo todo e não ouvem mais ninguém e aqueles que se omitem, uma vez que sempre tem o outro que fala e resolve tudo. Neste caso, é sempre necessário voltar à questão de que todos devem participar da discussão, devem ouvir e ter garantia de que a sua contribuição seja ouvida e discutida pelo grupo. Os alunos que se consideram com mais dificuldade sempre acham que não têm nada a falar, daí a necessidade da atuação do professor no incentivo a essas pessoas.

h) todos merecem o "sol do saber".

Num grupo específico de Suplência II, só com adultos, é necessário que o educador, fique todo o tempo alerta, no sentido de estar mostrando que todos têm direito ao conhecimento, todos têm conhecimento para trocar; é o resgate freqüente desses adultos que ficaram fora da escola e se consideram sem nenhum valor.

Durante e após todas as discussões fui interferindo na formação de grupos para garantir que o processo tivesse um bom andamento, introduzindo os tais "alunos lentos" nos grupos, desenvolvendo a responsabilidade de cada grupo na participação e avanço de todos.

Por exemplo, no início, o Sr. Josino, considerado pela classe (e por ele mesmo) alguém com pouco saber (mal sabia escrever), ficava no grupo dos "rejeitados". Após as discussões Josino mostrou muita facilidade em falar e desenvolver no grupo, um trabalho de coordenação das falas dos colegas.

Quando a classe percebeu os "outros saberes" do Sr. Josino, começou a disputar a sua participação nos grupos.

Assim, quando algum aluno fica sem grupo, procuramos qual grupo quer a sua participação e colaboração. Sempre surgem vários grupos que se oferecem para receber o colega.

Para tal processo caminhar, o educador deverá estar comprometido com tal mudança e resgate da identidade do adulto

na reintegração e construção do conhecimento, que ele já julgava perdido.

Profª Rosemeire Terzi Maricato - Relato 13

EMPG "Rodrigues de Carvalho"

Áreas: Português e História

3º ano - Ciclo Intermediário - 1992

Este trabalho desenvolvido na EMPG "Rodrigues de Carvalho" região de Sapopemba - bairro Jardim Mascarenhas de Morais, envolve 180 alunos do 3º ano (Ciclo Intermediário - turmas A, B, C, D, E). A escola funciona com quatro períodos, atendendo ao 1º grau Regular e Suplência.

A grande maioria dos nossos alunos habita a Fazenda da Juta, uma região de ocupação clandestina, foco de muita luta e resistência. A outra parte dos alunos vive em melhores condições no Conjunto Habitacional Mascarenhas de Morais.

No ano de 1991, desenvolvemos o Projeto de Interdisciplinaridade com as 5ªs séries e para tanto fizemos um Estudo da Realidade que nos levou aos seguintes temas geradores: Moradia, Trabalho, Saúde e Lazer.

Em 1992, para dar continuidade ao Projeto Interdisciplinar permanecemos com as mesmas turmas de alunos, agora no 3º ano do Ciclo intermediário: dessa forma poderíamos estar acompanhando o seu processo de construção do conhecimento.

Retomamos então o Estudo da Realidade feito em 1991 e o reavaliamos, procurando atualizar as informações através de questionários e entrevistas. Assim, traçamos um novo perfil da realidade que não fugiu do que já tínhamos conhecimento, apenas precisamos melhor as caracterizações.

Os temas geradores permaneceram os mesmos, dando maior enfoque à Moradia. Na área de Português o objetivo era desenvolver o tema Preconceito Social, que seria um desdobramento decorrente do tema Moradia, a fim de que os alunos pudessem adquirir conhecimento e argumentação suficientes para produzirem textos analíticos, críticos e coerentes.

Para concretizar esse objetivo, procuramos inicialmente desenvolver leituras e interpretações coletivas de textos jornalísticos, prosa e poesia sobre o tema Favela e, posteriormente, algumas atividades em grupo que relataremos a seguir.

Sobre a formação dos grupos cabe uma explicação. Como em todas as atividades coletivas os alunos procuram seus pares prediletos e muitas vezes acabam formando as "panelinhas" ou "clubinhos", procuramos dirigir uma nova formação de grupos com alguns critérios previamente discutidos com os alunos:

1º) os grupos deveriam ser mistos, com homens e mulheres;

2º) em cada grupo deveria ter, no mínimo, um aluno que se destacasse em liderança, ou coordenação, ou organização ou criatividade ou em todos os aspectos;

3º) desfazer as "panelinhas", procurando agrupar alunos que pouco se conheciam, com características variadas e que pudessem combinar entre si;

4º) cada grupo, depois de formado, deveria eleger um coordenador, com a função de organizar o grupo em todas as suas ações e buscar sempre a harmonia no trabalho e no relacionamento;

5º) ao final do trabalho, o grupo deveria apresentar um relatório, por escrito, fazendo uma auto-avaliação, ou seja, apontando os avanços e as dificuldades do trabalho em equipe.

Como houve um pouco de resistência por parte de alguns alunos, na formação desses grupos, propusemos que assim fosse feito dessa vez, como uma experiência, um desafio e que posteriormente, analisaríamos essa experiência, com base nos resultados alcançados. E assim fizemos com as cinco salas.

A primeira atividade dos grupos foi escrever um texto sobre o tema "Favela", desenvolvendo os aspectos que desejassem e que fossem considerados importantes, na visão da equipe. Para esta produção foram formados grupos com, no

máximo, dois ou três componentes, já que a produção escrita requer uma concentração maior. Além disso, grupos menores garantem maior participação dos integrantes, na discussão e na negociação dos registros.

Em seguida, os alunos assistiram ao filme "Estrada das Lágrimas, 1.400", um documentário sobre o dia a dia da "Favela de Heliópolis", documentário este realizado durante uma semana e apresentado pela TV Cultura.

Para essa atividade, os grupos foram ampliados. Formamos 7 grupos com 5 ou 6 componentes. Cada grupo ficou responsável por registrar e depois relatar um dia da semana vivido na Favela e também, elaborar duas perguntas a serem feitas quando da apresentação do relatório dos outros grupos, criando o debate.

Para a projeção do vídeo foram utilizadas duas aulas por classe. Os grupos foram registrando tudo que lhes parecia significativo.

Apresentaram o relatório do seu dia e em seguida, abriu-se espaço para os outros grupos que fizeram perguntas pertinentes ao conteúdo dos relatórios apresentados. Esse encaminhamento possibilitou um debate sério e de qualidade, que foi dirigido pelo professor de História, em suas aulas.

Paralelamente, a professora de Português fez a leitura e a interpretação de um texto jornalístico de 1988 sobre a Favela, com o título: "Origem da Favela: Quilombo ou Senzala".

Nesse texto as informações são baseadas em dados estatísticos e com importantes referências históricas. Foi uma leitura lenta, discutida parágrafo por parágrafo para que todos tivessem um bom entendimento.

Para finalizar, retomamos aquela produção de texto inicial feita pelas duplas que se reuniram novamente e fizeram uma nova leitura do que produziram no 1º dia.

E agora, um novo desafio: os grupos deveriam rescrever os próprios textos, reelaborando-os e reestruturando-os, a partir dos conhecimentos construídos nas atividades desenvolvidas.

Os grupos conseguiram superar as produções iniciais, pois foram acumulando um maior conhecimento sobre o assunto abordado.

Para os alunos, o desafio enfrentado no trabalho coletivo, com grupos diferenciados trouxe-lhes uma nova forma de aprender, de trocar idéias e experiências e melhorou a qualidade do trabalho.

De nossa parte, professores, percebemos uma sensível mudança na relação entre os colegas: o respeito ao outro; a responsabilidade de cada um e a solidariedade, comprovada em ações. Ficamos plenamente satisfeitos com a mudança de comportamento e com o avanço dos alunos em relação aos temas trabalhados: Favela, Moradia, Preconceito Social.

Relato 14

Professores: Antônia V.M. Santos - Carlos E.B. da Silva -
Genuína Guedes - Ismael de O. Campos - Márcia R. Rosalino -
Maria Berenice dos Santos - Marilan A. Cechine - Regina
D.Barbosa - Simone Sauro.

Coordenadoras Pedagógicas: Mary Viviane de Oliveira Fedato
Atsuko Marcondes Machado

EMPG "Pracinhas da FEB"

**Curso Regular Noturno - Ciclos Inicial, Intermediário e
Final, 1992.**

Em 1989, criamos em nossa escola o curso regular noturno, com classes de 1ª a 4ª série, para atender à procura dos pais de nossos alunos do diurno. Havia por parte deles grande interesse em estudar as mesmas coisas que seus filhos estudavam e acompanhar as mudanças que estavam ocorrendo na escola.

Desde o início percebemos, professores e equipe pedagógica, que seria muito difícil organizar um curso seriado como o que conhecíamos. Partindo do conhecimento dos alunos, fomos percebendo que não havia limites para os conteúdos a serem trabalhados, pois eles traziam questões, discussões e comparações que, com a intervenção do professor, faziam cair por terra o que

previamente imaginávamos que um adulto analfabeto ou com pouca escolaridade devesse aprender.

Sempre apostamos muito nos alunos, aproveitando seus conhecimentos, sua cultura e principalmente trabalhando sua auto-estima. Sempre consideramos o fato de que o adulto e o jovem têm na vida "uma escola" onde constroem conhecimentos.

Em 1991, fizemos o estudo da realidade envolvendo todos os alunos, organizados em grupos inter-classes. O tema levantado foi "O trabalho". Começamos então nosso estudo a partir da comunidade primitiva, das relações e modos de produção da humanidade, sempre confrontados com a experiência concreta dos alunos.

Este ano, 1992, houve algumas alterações no curso que interferiram, não só no seu desenvolvimento, como também nas relações: a primeira refere-se ao fato de recebermos muitos alunos de outras regiões - anteriormente as classes eram formadas principalmente por pais de alunos, moradores do bairro; outra mudança deve-se à ampliação do curso que passou a contar com as classes dos ciclos intermediário e final; finalmente, houve mudanças no quadro de professores.

Com tantas modificações, tornou-se necessário criarmos atividades que sensibilizassem e entrosassem alunos e professores. Resolvemos, então, fazer um trabalho de oficina com músicas, envolvendo todos os alunos, agrupando-os independentemente do ano ou ciclo que estivessem cursando, nos primeiros quinze dias de aula.

O trabalho, nesse período, desenvolveu-se em cada sala mais ou menos da mesma maneira: os alunos ouviram e receberam letras de algumas músicas selecionadas por nós - Alagados (Paralamas do Sucesso), Coquetel Beneficente (Língua de Trapo), Brasil (Cazuza) e Soldados (Legião Urbana). Discutiram letra, música e autor em pequenos grupos.

Em seguida, cada grupo classe escolheu uma forma de apresentar suas conclusões: teatro, maquete, dança, mural, etc.
Além de promover o entrosamento, esse trabalho serviu para quebrar alguns estereótipos:

- os professores não tinham a "sua classe", os "seus alunos": todos eram alunos de todos;

- não houve limites para os conteúdos trabalhados, uma vez que os alunos trouxeram, para a sala de aula, diferentes "conteúdos" ligados à sua vivência;

- os alunos perceberam que o conhecimento se constrói na troca, que ele não está pronto para ser doado, transmitido por alguém: de início, os professores foram muito cobrados, pelos alunos que estavam chegando à escola, com relação aos conteúdos e metodologias tradicionais. Surgiam perguntas como: "quando vou ter aula?", "quando vai ter lição?", perguntas essas que foram desaparecendo, à medida que o trabalho foi-se desenvolvendo;

- nem sempre os alunos com mais escolaridade foram os que mais contribuíram com o grupo. Houve casos em que alunos "analfabetos" e com menos escolaridade conduziram as discussões nos pequenos grupos, tanto no sentido de ampliá-las quanto de organizar as conclusões;

- alunos com comportamento problemático foram absorvidos pelo grupo e viram suas potencialidades valorizadas;

- finalmente, foi possível administrar conflitos com relação à diversidade de interesses dos adultos e adolescentes, fazendo com que emergissem e fossem discutidos nos grupos.

Ao encerrar-se a "Oficina", os alunos foram para suas classes oficiais com uma visão muito mais ampla, tanto com relação à escola, quanto com relação ao conhecimento. Conscientes do quanto têm a ensinar e do quanto a aprender.

V - COMO TRABALHAR COM A DIFERENÇA PARA CONSTRUIR CONHECIMENTO

- o que nos mostram os relatos -

Os relatos apresentados são riquíssimos e os pontos que destacaremos a seguir não pretendem, nem poderiam, dar conta dessa riqueza. Cada leitor, cada grupo enriquecerá essa

leitura percebendo outras contribuições e questões que não foram por nós destacadas.

Em primeiro lugar, os relatos nos mostram que é preciso disposição para aceitar o desafio de fazer um trabalho diferente do que tradicionalmente tem sido feito em muitas escolas.

Nenhum educador/educando está "pronto", preparado para esse trabalho. É no fazer (pensado) que essa competência irá sendo construída e ao se construir irá transformando educador, educando, escola.

Os relatos nos mostram que esse fazer às vezes tem sido o resultado de um projeto mais amplo da escola, discutido coletivamente, e outras vezes tem partido da iniciativa isolada de alguns educadores e, aos poucos, influenciado o todo da escola, com potencial para tornar-se um projeto coletivo. Em ambos os casos fica claro que a possibilidade de um espaço/tempo de discussão coletiva na escola (hoje facultado pelo horário coletivo) é condição fundamental.

A formação permanente aparece como condição necessária, pois a maioria dos relatos faz referência a cursos ou grupos de formação coordenados pela escola ou pelo NAE. Alguns relatos fizeram referência ao apoio recebido da coordenação pedagógica da escola.

Evidenciam entre outras coisas a importância da integração com o trabalho da sala de leitura, bem como a utilização do seu acervo, o recurso a problemas e desafios reais, ao trabalho em pequenos grupos, ao uso de "materiais concretos" para desenvolver noções complexas e uma perspectiva interdisciplinar.

A prática do Estudo da Realidade apareceu com força em vários relatos, evidenciando uma mudança de postura na condução do trabalho pedagógico.

Os trabalhos relatados levaram em conta a realidade dos alunos, não na perspectiva da carência cultural, da diferença entendida como deficiência, mas para estabelecer com eles uma verdadeira interlocução, fazendo disso a base e não obstáculo para o trabalho.

"... em termos do discurso pedagógico, fala-se sempre em levar em conta a capacidade da criança e aceitar seu ritmo de desenvolvimento, mas esse levar em conta quer dizer precisamente "coitada, ela (ainda) não é capaz de aprender...", então não se pode (ainda) ensinar"(8)

O mesmo preconceito atinge o adulto, só que às avessas, quando em nome do respeito ao seu ritmo, a escola muitas vezes considera que "ele não pode mais aprender..."

Esses educadores apostaram na interação, na troca, na ajuda mútua, na construção da autonomia, trabalhando com a classe como um todo, em pequenos grupos ou duplas e individualmente. Foram capazes de respeitar divergências, "negociar" com os alunos, aprender também com eles, levar em conta seus interesses, sem perder de vista a função da escola fundamental de apropriação do conhecimento elaborado.

O desenvolver dos trabalhos em sala de aula se diferenciou, mostrando que não há receitas. Porém, alguns ingredientes são comuns a todos eles e certamente são responsáveis pelo bom andamento do trabalho. Destacam-se neste sentido:

- o planejamento cuidadoso do trabalho envolvendo os alunos;
- o estabelecimento de algumas (poucas, claras e fundamentais) regras com os alunos;
- tarefas claramente definidas;
- divisão de tarefas com os alunos sem que o professor abdique do seu papel;
- organização da classe valendo-se das diferenças;
- preocupação do professor em garantir a participação de todos;

(8) Ana Luiza B. Smolka, A criança na fase inicial da escrita, p. 42

- acompanhamento e intervenção do professor;
- incentivo ao companheirismo e à cooperação;
- avaliação contínua e diversificada;
- atitude de pesquisador (professor e aluno);
- registros das atividades;
- trabalho contínuo, persistente, sistemático e coerente.

- valorização do saber trazido pelo aluno e, no caso específico da educação de adultos, houve a preocupação de resgatar a confiança na própria capacidade de aprender, "na construção do conhecimento que ele já julgava perdido"(9);

- convivência de alunos com diferentes idades.

VI - O PAPEL DO PROFESSOR

"Por um lado, não posso ser autoritário. Por outro lado, não posso cair no laissez-faire. Tenho que ser radicalmente democrático, responsável e diretivo. Não diretivo dos estudantes, mas do processo no qual os estudantes estão comigo. Enquanto dirigente do processo, o professor libertador não está fazendo alguma coisa aos estudantes mas com os estudantes". (Paulo Freire)

O professor tem um papel fundamental na condução do processo educativo na escola, porque lidera um movimento de transformação que não ocorreria espontaneamente.

(9) Relato da professora Deise Pini Haddad da EMPG "Antonio Sampaio Dória"

Historicamente o papel atribuído ao professor pela sociedade tem se diferenciado. A pedagogia tradicional atribui ao professor o papel de transmissor do conhecimento e repousa numa concepção de relações assimétricas entre professor e alunos, gerando, freqüentemente, obediência acrítica, conformismo, passividade e dissimulação. A reação a esse modelo tradicional, ao questionar o autoritarismo, acabou idealizando um professor que deveria abrir mão de sua autoridade, atuando basicamente como facilitador do processo ensino-aprendizagem, criando a ilusão de uma falsa simetria, com conseqüências danosas para os educandos.

Atualmente acreditamos ser possível um professor democrático e que não abre mão de sua responsabilidade na direção do processo ensino-aprendizagem.

A intervenção do professor é vital para que as interações na sala de aula levem à construção do conhecimento elaborado.

Na diversidade do grupo-classe, cabe ao professor garantir a participação de todos, evitando que uns se calem, outros apenas obedeçam enquanto outros dominam, uma vez que em todas as interações sociais há uma certa dependência, segregação, competição e disputa pelo poder. Cabe ao professor ir criando, junto com a classe, as condições de colaboração e comunicação produtiva. Da mesma forma, compete ao professor o planejamento das ações capazes de promover a aprendizagem, envolvendo os alunos, deixando claros os objetivos a serem alcançados. Isso implica que o professor pesquise, estude, procurando ampliar cada vez mais o seu próprio conhecimento.

O professor é responsável por introduzir os alunos no diálogo com o conhecimento elaborado/acumulado pela humanidade. Tem a função de interpretar o que o aluno produz e para isso precisa saber ouvir, olhar, sentir, procurar entender a forma como o educando é capaz de se expressar num determinado momento do seu processo de aprender.

Ao professor cabe informar, mas também questionar e colocar desafios, ajudando o aluno a recortar o real, não para fragmentá-lo mas para ampliar o conhecimento.

O movimento de transformação exige do professor que seja capaz de estabelecer limites, construir margens sem estancar o processo dos alunos.

O professor não pode estar sozinho nessa caminhada. A troca com os colegas e o intercâmbio com os pais é imprescindível. Igualmente é vital que ele receba o apoio, assessoria e o acompanhamento da equipe técnica da escola e de outros profissionais de fora dela.

Cabe à equipe técnica promover assessoria ao professor, buscando lideranças dentro e fora da escola, acompanhando o trabalho, buscando a articulação entre professores de diferentes ciclos, classes e períodos, enfim entre todos os trabalhos realizados na escola.

VII - CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

O trabalho com classes heterogêneas, na atual conjuntura das escolas públicas de São Paulo, é um projeto em construção, cujas principais contribuições têm vindo, sem dúvida, das próprias salas de aula, onde inúmeros professores vêm enfrentando este desafio.

Consideramos, entretanto, importante socializar algumas contribuições teóricas relacionadas ao tema deste texto.

Essas contribuições referem-se à interação como elemento imprescindível para a construção do conhecimento. Estamos entendendo interação no sentido que Vygotsky confere a este termo: como fator constitutivo do ser humano, que possibilita o desenvolvimento das funções cognitivas superiores, pela transformação das funções interpsicológicas em intrapsicológicas. É na relação com o outro, nas ações comuns, que o ser humano, mediado pela linguagem em função dos conteúdos da cultura se constitui e se desenvolve como sujeito. Para que haja apropriação dos conteúdos culturais é preciso haver interiorização, isto é, a transformação de um processo interpessoal, externo, num processo intrapessoal em que a atividade é reconstruída internamente. Para Vygotsky, as funções psicológicas superiores originam-se sempre nas relações reais entre indivíduos reais e concretos.

"É possível assim considerar que a apropriação cultural se dá, de forma ampla, no e pelo processo educativo e, de forma mais restrita, no e pelo ensino, por parte de adultos e companheiros mais experientes, das conquistas das gerações precedentes. Desta maneira, o desenvolvimento cognitivo depende tanto do conteúdo a ser apropriado como das relações que se estabelecem ao longo do processo de educação e ensino".(10)

Acreditamos, portanto, que quanto mais o "clima", a organização de uma escola ou de uma sala de aula favorecer a interação entre seus integrantes, melhor estarão sendo criadas as condições para que o conhecimento se dê e com mais qualidade.

A interação de que falamos, porém, não se confunde com o simples "estar sempre juntos", nem com as trocas esporádicas, nem com o coletivo desorganizado. Também não estamos sugerindo que não haja mais tarefas individuais. O trabalho com classes heterogêneas, tendo como eixo a interação, terá momentos coletivos, individuais e de pequenos grupos, bem como intercâmbio com outras classes, pessoas e grupos da escola e de fora dela.

Estamos cientes também de que um certo nível de interação sempre ocorre mesmo nas classes onde o trabalho docente é tradicional e a despeito de toda a rigidez.

Sabemos que em todos os agrupamentos humanos existe uma interação informal, espontânea, através da qual também se constroem conhecimentos. Mas isso não é suficiente quando se trata da escola, instituição que tem como objetivo principal a construção do saber elaborado pelo educando.

Queremos enfatizar, portanto, a interação planejada, eixo do trabalho a ser desenvolvido pelo grupo-classe, pelos subgrupos ou pela escola como um todo, e que possibilita

(10) Claudia Davis et alii "Papel e Valores das Interações Sociais em Sala de Aula", *Cadernos de Pesquisa* 71, p. 50.

coordenação de conhecimentos, articulação de ações, superação de contradições e problemas.

Para isso "é preciso que certezas sejam questionadas, o implícito explicitado, lacunas de informações preenchidas, conhecimentos expandidos, negociações entabuladas, decisões tomadas. Tal interação, no entanto, ocorrerá apenas na medida em que houver conexões entre seus objetivos (conhecimentos a serem construídos) e o universo vivido pelos participantes, entendidos enquanto atores que possuem interesses, motivos e formas próprias de organizar sua ação. Para que os parceiros de uma dada interação abram mão da individualidade que os move, é fundamental que o significado e a importância da atividade conjunta estejam claros para todos os envolvidos".(11)

Aos poucos, os agrupamentos (classes, escolas, subgrupos) vão ganhando autonomia, mas isso não acontece a curto prazo, nem por magia. Trata-se de um trabalho que vai sendo gradativamente estruturado com os integrantes do grupo no qual o professor tem um papel fundamental. A diversidade é imprescindível, pois sem ela não seria possível a troca, o crescimento moral e cognitivo possibilitado pelo esforço compartilhado. É necessário garantir a simetria, entendida como igualdade de oportunidades no que se refere à ocupação do tempo e do espaço interativo, onde diferentes contribuições são valorizadas como igualmente necessárias e onde as diferenças não são empecilhos mas constituidoras do conhecimento.

"De igual forma, é absolutamente imprescindível que a organização escolar se transforme para acolher as interações educativas que nela se passam. Assim, se a construção de conhecimento se dá na interação social - entre professores e alunos e entre os próprios alunos - faz-se urgente refletir sobre a estrutura e o modo de funcionamento da escola, buscando fazer dela um espaço onde o saber socialmente construído seja, de fato, socialmente distribuído".(12)

(11) Claudia Davis et alii, op. cit. p. 52/53

(12) Claudia Davis et alii, op. cit. p. 54

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste documento procuramos aprofundar algumas questões fundamentais para a implementação do sistema de ciclos.

Centralizamos na questão da mudança de postura com relação à organização (formação, composição) de classes e ao trabalho a ser desenvolvido com essas classes. Assim, apontamos a contradição dos "recortes homogeneizadores" dentro de cada ano/termo dos ciclos ou de cada classe, com o princípio de Ciclos. Nesse sentido, enfatizamos que os alunos ingressantes no ensino fundamental não devem ser submetidos a testagens ou classificações tendo como objetivo a formação de classes. Da mesma forma os alunos em continuidade não devem ser reagrupados pelos conceitos que lhes foram atribuídos no ano letivo anterior.

No que se refere à organização de classes, a escola se deparará com muitas outras questões tais como:

- devemos manter o mesmo agrupamento de alunos ao longo de um ciclo ou dos vários ciclos?
- deve o mesmo professor acompanhar a turma ao longo do ciclo?
- como distribuir as classes ou ciclos pelos diferentes períodos?

A escola terá que pesar as vantagens e desvantagens de cada opção tendo em vista a sua realidade, as necessidades da comunidade a que atende, qual decisão está mais coerente com sua proposta pedagógica e diretrizes do Regimento.

O importante é que a escola discuta isso com todos os interessados (alunos, pais, educadores) para que essas decisões sejam democráticas e garantam a qualidade do trabalho que nela se desenvolve.

No que se refere à qualidade do trabalho docente, a partir dos relatos de prática apresentados (e sabemos que há muitos outros na Rede) pudemos apontar vários fatores relevantes.

Enfatizamos a necessidade de a Escola partir de uma problematização da sua proposta pedagógica, expressa no Plano Escolar e concretizada nas ações realmente desenvolvidas.

É fundamental que ao caminhar para o fechamento do ano letivo a escola se pergunte:

- que ações desenvolveu, como desenvolveu, com que objetivos;
- como envolveu a todos nesse fazer;
- de que forma tem explicitado seu trabalho para os pais, tornando possível sua participação;
- como tem sido a atuação do seu Conselho de Escola;
- em que medida sua proposta pedagógica tem fornecido as diretrizes gerais para os diferentes trabalhos, garantindo a integração todo/partes.

A escola terá certamente muitas outras perguntas a se fazer. Não basta, entretanto, levantar problemas. É necessário encaminhá-los e para isso é preciso aproveitar todos os espaços de que a escola dispõe:

- as horas adicionais;
- as horas atividade e de trabalho excedente;
- as reuniões pedagógicas;
- as reuniões de pais;
- o Conselho de Escola.

Nesses espaços e fóruns as escolas estarão discutindo e encaminhando suas questões e tornando real o sonho de uma outra escola.

Bibliografia

Davis, C.S., Setúbal, M.A. e Espósito, Y. "Papel e Valor das Interações Sociais em Sala de Aula". Cadernos de Pesquisa, 71, São Paulo, FCC, Nov. 89, 49-54.

Freire, P. e Shor, I. Medo e Ousadia, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986

PMSP/SME - Regimento Comum das Escolas Municipais, 1992.

Regimento em Ação nº 3, 1992.

Schmidt, L. M. et al. "A Disciplina na Sala de Aula: Educação ou Repressão". Disciplina na Escola: Autoridade versus Autoritarismo, São Paulo, EPU, 1989,20 - 40.

Smolka, A.L.B. A Criança na Fase Inicial da Escrita: a alfabetização como processo discursivo, São Paulo, Cortez, 1989.

NOTA

Considerando que, no Caderno "Regimento em Ação nº 5", ocorreu um lapso que omitiu, na qualidade de co-autores e responsáveis da redação daquele documento, os representantes do NAE 8, consignamos que os Professores Dinorá de Souza Lima e Julio César Zorzenon Costa, participaram, no âmbito da Comissão do Regimento, da produção do texto "A frequência do aluno no Ensino Fundamental: uma responsabilidade coletiva".

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
Luiza Erundina de Sousa
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Mário Sergio Cortella

Este documento é resultado do processo de discussão entre as equipes de DOT e NAEs e incorpora as contribuições de várias escolas

Redação final a cargo de:

América dos Anjos Costa Marinho
Angelina Ferrara Lopes
Elizabeth Castellão Martins
Ivone do Canto Almeida
Luis Carlos Pestana
Luzia Suely Bernardi
Margareth Venci Bueno
Maria Cecília Ayres Moreira
Maria José Reginato Ribeiro
Maria Luiza de Almeida Nahas
Marilene de Camargo
Marlene Coelho Alexandroff
Meyre Venci Chieffi
Regina Inês Villas Boas Estima
Rosângela Lúcia Desiderá Moraes
Rosemary Sanches de Oliveira
Zoraide Inês Faustinoni da Silva - (coordenação da elaboração do documento).

COMISSÃO DE REGIMENTO

COORDENAÇÃO

José Cleber de Freitas - Assessoria de DOT

REPRESENTANTES

ATP/SME GAB

Cecília Guaraná

Elmir de Almeida

DOT/CONAE

Rosângela Lúcia Desiderá Moraes

NAE 1

Marilisa Gonzaga Cesar

Nádia Maria Silvestre

NAE 2

Cecilia Maria Bittencourt

Emília Pires Araújo de Oliveira

NAE 3

Maria José Mendes

Roseli Franciulli

NAE 4

Elisabete Maria de Almeida Andrade

Rosa Maria Mattos Sabato

NAE 5

Cláudia Jéssica Marcondes Silva

NAE 6

Marlene Car Rosa Borges

Rosa Maria Dôgo de Resende

NAE 7

Magali Reche Genga

Pérola Aparecida Nunes de França

NAE 8

Dinorá de Souza Lima

Júlio César Zorzenon Costa

NAE 9

Karla Nazareth Correa de Almeida

Marívia P. de Souza Torelli

NAE 10

Alberto Francisco Lazer

Shirley Cotrim Caetano