

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Danusa Mansur Lopez

QUE PODE SER TÃO INTERESSANTE NA ESCOLA
QUANTO À HORA DO RECREIO?:
em busca de práticas alternativas na escola contemporânea

Porto Alegre
2010



Danusa Mansur Lopez

**O QUE PODE SER TÃO INTERESSANTE NA ESCOLA
QUANTO À HORA DO RECREIO?:
em busca de práticas alternativas na escola contemporânea**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Maria Luisa Merino de Freitas Xavier

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre

2010

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

L864q Lopez, Danusa Mansur

O que pode ser tão interessante na escola quanto à hora do recreio?: em busca de práticas alternativas na escola contemporânea / Danusa Mansur Lopez; orientadora: Maria Luisa Merino de Freitas Xavier. Porto Alegre, 2010.

103 f. + Apêndices + Anexos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010, Porto Alegre, BR-RS.

1. Recreio. 2. Aluno. 3. Aprendizagem lúdica. 4. Prática pedagógica. 5. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 5. Colégio de Aplicação. I. Xavier, Maria Luisa Merino de Freitas. II. Título.

CDU – 371.695

Danusa Mansur Lopez

**O QUE PODE SER TÃO INTERESSANTE NA ESCOLA
QUANTO À HORA DO RECREIO?:
em busca de práticas alternativas na escola contemporânea**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 15 jan. 2010.

Profa. Dra. Maria Luisa Merino de Freitas Xavier – Orientadora

Profa. Dra. Maria Isabel Habkcost Dalla Zen – UFRGS

Profa. Dra. Clarice Salete Traversini – UFRGS

Profa. Dra. Beatriz Daudt Fischer – UNISINOS

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, quero agradecer...

... à minha orientadora, Profa. Dra. Maria Luisa Merino Xavier, por todo o afeto, o rigor e a compreensão despendida em incansáveis horas de leituras, releituras, sempre disponível em me ajudar, sugerir e orientar. Pela paciência e pelo incansável trabalho, auxiliando-me a crescer nessa trajetória acadêmica durante o curso de Mestrado.

... à equipe de professores e alunos do Projeto Unialfas do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em especial aos professores participantes das oficinas dos semestres de 2007/2 e 2008/2: Valéria Noschang Carrion, Simone Fogazzi, Aline Roland de Jesus, Everton Luís dos Santos, Sabrina Bobsin, Gabriela Drumond, Cíntia Nunes e Jane Fischer;

... à equipe Diretiva e aos colegas do Departamento de Humanidades do CAP;

...às colegas e amigas Luciane Leite, Mônica Estrázulas, Marilse Gehlen, Dirce Guimarães e ao colega Ítalo Modesto Dutra, pelo incentivo e apoio.

... a todos meus familiares. Minha mãe, meu pai (in memoriam) e irmãos Daniel e Dânia, avós (in memoriam), e minhas tias Marli e Aura, pelo carinho, compreensão e estímulo.

... ao meu marido Leonardo, por seu jeito alegre, companheiro e amoroso de ser, me auxiliando em todos os momentos da minha vida.

... aos amigos de todas as horas que, em muitos momentos, compreenderam minhas ausências nos encontros e festividades.

... aos colegas e amigos construídos durante os encontros do grupo de orientação: Aline, Alexandra, Delci, Juliana, Kamila, Maurício, Marco, Michele, Rosângela, Tanise, Tatiane, obrigada pela acolhida, pela parceria e pelas ricas discussões e contribuições. Em particular à colega Maria Janete Baldissera pelo olhar atento e generoso na revisão e leitura deste trabalho.

... à Profa. Dra. Clarice Traversini pelo apoio, pelas contribuições e pelos momentos compartilhados no grupo de orientação.

... ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS pela oportunidade de realizar o Curso de Mestrado em um espaço de formação público, gratuito e de qualidade.

... a todos alunos e alunas que estiveram de alguma forma no meu caminho e me constituíram enquanto profissional da área de educação.

... à banca examinadora pelo aceite do convite e pelas sugestões no momento da qualificação do projeto, fundamentais na orientação da escrita dessa dissertação: Profa. Dra. Clarice Salette Traversini, Profa. Dra. Merion Campos Bordas, Profa. Dra. Maria Isabel Dalla Zen e Profa. Dra. Beatriz Daudt Fischer.

Do ponto de vista social, cultural e étnico, os públicos escolares são cada vez mais heterogêneos, e isso não é somente inevitável como também desejável. Jamais se deve encarar isso como um obstáculo para que a escola tenha um bom desempenho. É a diversidade que permite a contextualização de práticas educativas - ação imprescindível para que cada um dos envolvidos encontre um sentido positivo para o exercício do trabalho intelectual de aprender [...] O grande problema hoje não é só saber como será a escola do futuro, mas saber se há um futuro para a escola. O que vai acontecer não pode ser adivinhado, mas problematizado. Há várias perspectivas possíveis. A nossa capacidade de influenciar o que será daqui para diante depende do modo como agimos no presente. (CANÁRIO, 2009, [s.p.]).

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo descrever e analisar atividades do Projeto de Extensão *“Repensando o UNIALFAS: propostas alternativas para séries iniciais - o que pode ser mais interessante na escola que a hora do recreio?”* Atividades essas propostas sob a forma de oficinas inseridas no Projeto dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da UFRGS, denominado UNIALFAS. Tal prática configura-se como uma proposta pedagógica que inclui em seus objetivos, ações que visam desenvolver aprendizagens diferenciadas, de forma mais lúdica, entre crianças de diferentes faixas etárias reunidas em um mesmo espaço. Para tanto, esta investigação centrou-se no estudo das oficinas o qual resultou nas seguintes considerações possíveis: o espaço do prazer na aprendizagem; a proposição de temáticas diversificadas, vistas como saberes “não escolares”; e o agrupamento de crianças reunidas por interesse e não por faixa etária, forma de organização diferente da habitual presente nos processos escolares modernos. O estudo inscreve-se numa abordagem qualitativa de inspiração etnográfica, apoiando-se, para suas reflexões, nas observações realizadas nas oficinas, nas análises de materiais produzidos nas referidas oficinas e nos depoimentos de professores e de alunos sobre o referido projeto. Utiliza-se dos aportes teóricos ligados aos Estudos Culturais em Educação e busca tecer reflexões acerca da instituição escolar que ainda demonstra estar centrada nos moldes concebidos na Modernidade conflitando com as necessidades e os interesses dos alunos da Contemporaneidade.

Palavras-chave: **Recreio. Aluno. Aprendizagem lúdica. Currículo. Prática pedagógica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Colégio de Aplicação.**

ABSTRACT

This dissertation aims at describing and analyzing the activities promoted by the Extension Project *Rethinking UNIALFAS: Alternative Proposals for Initial Grades – what can be more interesting in school than break time?*, which were performed in the form of workshops during UNIALFAS, a project involving the initial grades of Colégio de Aplicação, a school associated to the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). This practice consists of a teaching proposal whose goals include actions aimed at developing distinct learning processes, in a more playful manner, among children in different age brackets gathered in the same place. To this end, this investigation focused on studying said workshops and arrived at the following possible considerations: the importance of joy in the learning process; the proposition of distinct themes known as “non-school” knowledge; and the grouping of children according to interest, not age bracket, an organization form that goes against the methods employed in modern schooling. This study adopts a qualitative ethnographic approach, and its reflections are based on the observations made during the workshops, analyses of material produced in said workshops, and the opinion of teachers and students about the project in question. It also uses the Cultural Studies in Education theoretical framework and seeks to discuss the school establishment which remains centered on Modern models, thus denying the needs and interests of Contemporary students.

Keywords: **Recreation. Student. Playful learning. Curriculum. Teaching practice. Federal University of Rio Grande do Sul. School of Application.**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAp – Colégio de Aplicação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

NSE – Nova Sociologia do Currículo

PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROEJA – Projeto de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Jovens e Adultos

PROJETO AMORA – Projeto de Ações Pedagógicas com Orientação Multi ou Interdisciplinar, em 5a. e 6a. Séries do Ensino Fundamental

UNIALFAS – Projeto Pedagógico das Séries Iniciais - Alfabetização

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>A Geada</i>	1
Figura 2 – Propaganda das Oficinas	52
Figura 3 – Produção em Tecelagem	61
Figura 4 – Produção em Tramas de Papel.....	62
Figura 5 – Desenho dos Personagens	65
Figura 6 – Mostra das Oficinas.....	74

SUMÁRIO

1 APRESENTANDO A TEMÁTICA E A AUTORA	13
2 DELIMITANDO O LOCAL DA PESQUISA - o Colégio de Aplicação da UFRGS ...	19
2.1 O COLÉGIO DE APLICAÇÃO: espaço de projetos institucionais diversificados.	21
3 “UNIALFAS”: o projeto das séries iniciais do Colégio de Aplicação da UFRGS	23
3.1 ““ <i>REPENSANDO O UNIALFAS</i> : o que pode ser tão interessante na escola quanto a hora do recreio?”: descrevendo o projeto oficinas do UNIALFAS	24
4 A ESCOLA: uma invenção moderna	28
4.1 A ESCOLA CONTEMPORÂNEA: exigências de práticas alternativas	36
5 CAMINHOS METODOLÓGICOS: delineando a pesquisa	44
5.1 OFICINAS OBSERVADAS EM 2007/2: o ponto de partida.....	45
5.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	50
6 DESDOBRAMENTOS DA INVESTIGAÇÃO: o percurso realizado em 2008/2 .	52
6.1 AS OBSERVAÇÕES NAS OFICINAS 2008/2 E EM ESPECÍFICO NA OFICINA SELECIONADA: “Tramando e Tecendo o Mundo”	54
6.2 DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES	74
6.3 DEPOIMENTOS DOS ALUNOS	81
7 CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS	85
7.1 O ESPAÇO DO PRAZER NAS APRENDIZAGENS	86
7.2 A PROPOSIÇÃO DE TEMÁTICAS “NÃO ESCOLARES”	91
7.3 O AGRUPAMENTO DE CRIANÇAS DE DIFERENTES FAIXAS ETÁRIAS.....	95
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICES	104
APÊNDICES A – Termo de Consentimento Informado	105
APÊNDICES B – Termo de Consentimento Informado	106
ANEXOS	107
ANEXO A – Oficinas Oferecidas em 2008/2	108
ANEXO B– Projeto UNIALFAS: inscrições oficinas	109
ANEXO C – Quadro Síntese das Entrevistas com os Professores (nov./dez. 2008	110

1 APRESENTANDO A TEMÁTICA E A AUTORA

Dentre as diversas situações possíveis de serem selecionadas para representar uma cena significativa do cotidiano escolar, inicio minha dissertação com a imagem de um dos momentos em que um grupo de alunos demonstra alegria e satisfação ao chegar ao colégio e encontrar algo novo, inusitado - a geada - inspirando-os à experimentação, à descoberta. Tal fato ocorreu numa manhã gelada do mês de julho de 2007, no Colégio de Aplicação (CAp) da UFRGS. Nesse dia, logo que as crianças chegaram à instituição, antes de tocar o sinal para o início das aulas, correram diretamente para o pátio porque haviam percebido uma camada branca que estava sobre a grama verde, observando-a, tocando-a, sentindo-a. A alegria, o prazer, assim como a postura de investigação, de curiosidade demonstrada me fez registrar e refletir sobre a cena observada.

Na organização atual de escola, nós, professores, assim como os alunos, sabemos que o tempo reservado para a brincadeira, o “faz-de-conta”, a imaginação, o encontro com o inesperado, a descoberta, é ainda restrito nos espaços e nos tempos escolares. Fortuna (2004) nos auxilia a pensar que, na maioria das instituições de ensino, o momento da rotina escolar em que as crianças se expressam com maior liberdade e experimentam outros modos de se relacionar, fazer descobertas, tem sido prioritariamente a *hora do recreio*. Tal momento é aguardado, ansiosamente, por alunos de qualquer faixa etária e, é possível reconhecer tal expectativa pela agitação que muitas vezes toma conta da sala de aula quando se aproxima da hora do recreio, pelas insistentes perguntas feitas pelos mesmos: “Prof., que horas são?”; “Quanto tempo falta pra hora do recreio?”, etc.

Com frequência, percebemos que é no momento do recreio, assim como nas aulas de Educação Física que os alunos demonstram maior alegria e satisfação em estarem na escola. Nas demais disciplinas, parecem participar, muitas vezes, apenas para cumprirem as exigências legais, mostrando pouca motivação e interesse pelos conteúdos programáticos, por vezes até discutindo as proposições escolares, apresentando resistência para muitas das práticas escolares e às normas disciplinares propostas.

Como docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do CAp dessa Universidade, tenho questionado algumas certezas e concepções ainda hoje existentes no interior da escola, na busca de encontrar outras possibilidades de

recriar os tempos e os espaços pedagógicos estabelecidos pelo currículo escolar vigente. Tais reflexões têm me conduzido a atravessar as fronteiras das disciplinas do currículo tradicional, pensando em novos arranjos e em diferentes formas de (re)organizar as propostas escolares.

O descompasso existente entre a escola e a sociedade atual já é, há muito tempo, reconhecido e tal desencontro é compreensível. As razões e as necessidades atuais são diversas se comparadas àquelas postuladas na Modernidade, período em que foi firmada a instituição escola. As demandas enfrentadas pela escola vêm extrapolando ao longo do tempo o saber pedagógico consagrado e os muros da instituição escolar.

Apoiada em abordagens contemporâneas, inseridas no campo dos Estudos Culturais, foi-me possível perceber outras formas de ver, reconhecer e conceber a educação. Se para mim tal percepção foi, por um lado, instigante e provocativa, por outro, minhas certezas foram abaladas, conflitando meus saberes e tornando meus passos, muitas vezes, incertos e inseguros. Contudo, autores como Hall (2006), Bauman (2003 e 2007), Larrosa Bondía (1996 e 1999), Canclini (2005), Sarlo (1999), Veiga-Neto (2000, 2001, 2002a, 200b), Silva (1995, 1999, 2006), dentre tantos outros, permitiram-me transitar por caminhos até então desconhecidos e surpreendi-me com as diferentes possibilidades de ser e estar na escola.

O estudo que desenvolvi nesta dissertação tem como questão central o título da mesma: *O que pode ser tão interessante na escola como a hora do recreio?* Nela busco descrever e analisar um recorte da proposta pedagógica diferenciada realizada nas Séries Iniciais do CAp, instituição na qual estou inserida, que se constituiu nas *Oficinas do Projeto UNIALFAS*¹.

Minha inquietação sobre a instituição escola talvez se origine por me constituir uma professora em constante reflexão sobre o fazer pedagógico, e por ter sido uma aluna um tanto questionadora e resistente a adequar-me a certos moldes disciplinadores, bem como a realizar tarefas que, muitas vezes, se apresentavam distantes de meus interesses.

Ainda hoje, sinto que a escola não conseguiu me tornar totalmente disciplinada, formatada, encaixada em seus moldes. Entendo que a aprendizagem exige, em muitos momentos, seriedade, estudo, esforço, o que nem sempre

¹ Projeto Pedagógico das Séries Iniciais do Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) explicitado no terceiro capítulo deste trabalho.

representa atos prazerosos. No entanto, talvez seja possível aproveitar as brechas dos tempos e espaços na escola, ainda não percebidos e dados como legítimos e inquestionáveis, para proporcionar aos alunos momentos de aprendizagens significativas e de maior satisfação. Penso que foram algumas das reflexões e discussões compartilhadas com um grupo de colegas da instituição a qual pertencço, que propiciaram uma forma de conceber uma proposta curricular alternativa, surgindo, assim, as oficinas do projeto UNIALFAS do CAp.

É importante referir que, logo após concluir o curso de graduação em Pedagogia Séries Iniciais na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – em 1995, fiz concurso público para o CAp da universidade (onde fui bolsista de pesquisa, realizei o estágio curricular e atuei como professora substituta) em que ingressei como professora efetiva em 1997. Desde então, exerci diferentes funções, além da docência nas séries iniciais – etapa agora chamada de Anos Iniciais - assumi a coordenação pedagógica do projeto UNIALFAS. Também participei de projetos de pesquisa e de extensão, como também exerci a chefia do Departamento de Humanidades por dois mandatos.

Minha frequente “inquietação”, principalmente, em relação à distância entre as propostas escolares e os interesses e necessidades dos alunos, fez-me sentir a necessidade de voltar a estudar de forma mais sistemática. Foi quando procurei o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da FACED/UFRGS na Linha de Pesquisa dos Estudos Culturais em Educação, no qual ingressei, no ano de 2007.

Para a realização desta pesquisa, tendo em vista as reflexões acima mencionadas, optei pelo cenário do chamado Anos Iniciais do CAp. Selecionei, especificamente, para compor meu estudo, as oficinas inseridas no Projeto das Séries Iniciais, denominado UNIALFAS. Meus questionamentos iniciais foram:

- Em quais momentos, no planejamento pedagógico e ou na rotina escolar no planejamento pedagógico semanal, estão sendo propostas atividades que incluam o brincar, o divertimento, a aprendizagem e a descoberta como fontes de prazer aliados à construção de conhecimentos significativos?

- Em quais espaços e tempos da escola estão previstas propostas que promovam entre os alunos interações sociais, trocas de pontos de vista, sensibilizações para lidar com as diferenças identitárias, com a pluralidade cultural?

O projeto das oficinas configura-se numa proposta curricular diferenciada que inclui em seus objetivos, ações que visam a desenvolver aprendizagens de forma mais prazerosa. Meu interesse centrou-se no estudo das oficinas quanto: ao planejamento dos encontros das mesmas, considerando a dimensão lúdica das propostas; às temáticas diversificadas de aprendizagens que intitulavam cada oficina; às interações e relações entre os alunos, já que os mesmos estão agrupados por interesse e não por faixa etária, forma de organização diferente da habitual presente nos processos escolares modernos.

Fortuna (2004) entende como atividade lúdica, tanto a brincadeira como o jogo, isto é, ações que possibilitam dominar angústias, desenvolver habilidades, criatividade, adquirir conhecimentos. Para a autora, propiciar atividades lúdicas na escola desenvolve a articulação de diferentes pontos de vista, assim como os sentimentos de cooperação e de solidariedade entre crianças de diversas faixas etárias.

Conforme Torres Santomé (2001, p. 95) “[...] a aprendizagem por meio do jogo é uma maneira de ensaiar a vida adulta.” A simulação de diferentes situações da vida e a diversidade de papéis que podem ser representados (médico, bombeiro, piloto de avião, por exemplo) permite à criança vivenciar os “[...] riscos envolvidos numa situação real [...]” (TORRES SANTOMÉ, 2001, p. 95), experimentando física e emocionalmente as sensações que a fantasia e a imaginação podem proporcionar.

Após a qualificação do projeto desta dissertação, procurei seguir as orientações e sugestões feitas pela banca, o que me valeu para prosseguir meus estudos, desenvolvendo a investigação, a partir de uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico, no que pode ser considerado um ‘estudo de caso’ nas dimensões defendidas por Marli André e Menga Ludke que explicitarei no quinto capítulo.

A dissertação aqui apresentada foi organizada em sete capítulos. No primeiro capítulo, **Apresentando a Temática e a Autora**, refiro as aproximações da mesma com a temática dos Estudos Culturais em Educação, a escolha e os motivos que me levaram a propor o tema investigado.

No segundo capítulo, **Delimitando o Local da Pesquisa: o Colégio de Aplicação da UFRGS**, apresento a instituição de ensino na qual realizei o estudo, e na seção *O Colégio de Aplicação: espaço de projetos institucionais diversificados*, trago, sinteticamente, as propostas pedagógicas diferenciadas desenvolvidas na mesma instituição.

No terceiro capítulo, **“UNIALFAS”**: o projeto das **Séries Iniciais do Colégio de Aplicação da UFRGS**, faço um breve relato de como se deu o processo de construção e de implementação das Séries Iniciais do Ensino Fundamental na instituição. Na seção *“Repensando o Unialfas” - O que pode ser tão interessante na escola quanto a hora do recreio? – descrevendo o projeto de oficina do Unialfas*, apresento a organização inicial das oficinas que compõem essa proposta curricular, foco de meu interesse de estudo.

No quarto capítulo, **A Escola: uma invenção moderna**; traço um breve panorama histórico sobre tais invenções na sociedade ocidental. Na seção *A escola contemporânea: exigências de práticas alternativas*, refiro a necessidade de se repensar tais invenções na contemporaneidade, propondo uma discussão sobre diferentes dimensões da organização curricular, visando a uma maior correspondência da mesma às necessidades e exigências da sociedade e da população escolar atual.

No quinto capítulo, **Caminhos Metodológicos: delineando a pesquisa**, justifico a linha de pesquisa escolhida, bem como meus objetivos ao investigar as oficinas do *Projeto UNIALFAS*. Na seção *Oficinas observadas em 2007-2 – o ponto de partida* descrevo as atividades nelas realizadas e, na seção *Algumas Considerações*, faço algumas análises a respeito das três oficinas das quais participei mais efetivamente durante aquele semestre, as quais impulsionaram à continuidade desta investigação.

O sexto capítulo caracteriza-se pelos caminhos realizados no desenvolvimento da investigação, sendo intitulado **Desdobramentos da Investigação: o percurso realizado em 2008/2**. Esse capítulo também conta com mais três seções; na primeira, *As observações nas oficinas 2008/2 e em específico na oficina selecionada: “Tramando e Tecendo o Mundo”*, assinalo a seleção de uma das oficinas oferecidas em 2008/2 em que analisei os planejamentos dos encontros e as atividades propostas. Procurei identificar as aprendizagens que nela surgiram, a presença da dimensão lúdica e ainda como vinham sendo estabelecidas as interações e as relações entre os alunos, já que os mesmos estavam agrupados por interesse e não por faixa-etária. Na segunda seção deste mesmo capítulo seis, realizo alguns *Comentários Iniciais* a partir das observações feitas. Na segunda seção, encontram-se os *Depoimentos dos professores* e, na terceira, os *Depoimentos dos alunos*, além das observações feitas na oficina selecionada.

Por fim, no último capítulo, **Considerações Possíveis**, apresento alguns aspectos que considerei serem relevantes para se pensar na escola contemporânea: *O espaço do prazer nas aprendizagens; A proposição de temáticas não escolares; O agrupamento de crianças de diferentes faixas etárias*, seguidos das referências e anexos.

2 DELIMITANDO O LOCAL DA PESQUISA: o Colégio de Aplicação da UFRGS

Cabe aqui referir o local escolhido para a realização desta pesquisa, sendo ele o Colégio de Aplicação - (CAp) - ² da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), situado no bairro Agronomia, em Porto Alegre, no chamado Campus do Vale dessa Universidade. O Colégio funciona como uma unidade da Universidade, atendendo alunos do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da EJA³ e do PROEJA⁴, e tem como finalidade desenvolver o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Envolve-se em experiências e parcerias com outras escolas da rede pública e privada, além de constituir-se num campo de estágio para diversas licenciaturas, dentre elas, a Pedagogia.

Inicialmente, é preciso referir que a grande maioria dos alunos que ingressava no CAp, nas primeiras décadas de sua fundação ocorrida em 1954, poderia ser consideradas privilegiadas em termos socioeconômicos. Eram alunos que, em geral, residiam nos bairros centrais de Porto Alegre, pois o Colégio estava localizado no campus Central da Universidade. Até 1995, o colégio dividiu o mesmo prédio com a Faculdade de Educação da Universidade. A forma de ingresso dos alunos, até 1981, dava-se através de “prova de seleção”, nas turmas de primeira e quinta séries do Ensino Fundamental e primeiro ano do Ensino Médio. Após aquele ano, o ingresso de novos alunos começou a se dar somente por sorteio público.

Ao comparar os dados obtidos pelos levantamentos anuais do SOE⁵ da escola, constatou-se que, a partir de 1981, ocorreu uma série de modificações no perfil dos alunos ingressantes na instituição. Os índices relacionados à escolaridade dos pais com formação superior, por exemplo, caíram significativamente, bem como é possível constatar que a organização familiar dos alunos sofreu também muitas alterações, aparecendo outras configurações de família, como alunos residindo com avôs e avós, tios, tias, irmãos etc ⁶.

² A partir desse momento usarei somente CAp para referir o Colégio de Aplicação.

³ Educação de Jovens e Adultos (EJA).

⁴ Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Jovens e Adultos.

⁵ Serviço de Orientação Educacional.

⁶ Convém aqui explicar que as citações sobre as mudanças na estrutura familiar, local de moradia, escolaridade dos pais, não estão sendo mencionadas como indicativos de ‘problemas’, mas sim como uma constatação de que outras modalidades de vida, até então, ausentes no cotidiano do Colégio de Aplicação, passaram a fazer parte do mesmo.

Aprender a conviver com a multiplicidade de fatores decorrentes de uma população diferenciada: alunos oriundos de uma diversidade de ambientes familiares, de situações econômicas diversificadas, de culturas e valores diversos e provenientes de diferentes locais da cidade, fez com que o corpo docente e diretivo da instituição refletisse sobre a proposta pedagógica até então vigente.

Em 1996, o CAp enfrentou outro desafio com a mudança da sede do colégio para o Campus do Vale da Universidade, nos limites de Porto Alegre e Viamão. As novas instalações impressionaram, positivamente, alunos, pais, funcionários e professores. No entanto, novos elementos apareceram contribuindo para uma composição de alunos ainda mais heterogênea quanto à etnia, à condição socioeconômica e a interesses culturais face à nova localização da escola. O corpo docente do CAp passou a contar com alunos moradores de bairros como Lomba do Pinheiro, Restinga, Camaquã, Itapuã, dentre outros de Porto Alegre e de municípios vizinhos como Viamão, Alvorada, Cachoeirinha, Gravataí, Guaíba e ainda de outros municípios mais distantes.

Lidar com tais situações foi algo que causou estranhamentos e desafios, pois se tratava de promover o convívio de sujeitos com sistemas simbólicos e valores diferenciados. Reconhecer a referida pluralidade cultural, promover um espaço para inclusão e repensar a prática pedagógica não foram e não são tarefas fáceis.

As salas de aula foram invadidas pelas novas configurações de infância e “[...] de aluno [...]” (NARODOWSKI, 1998) que agem como desestabilizadores da prática docente, há tanto estabelecida. Ensinar nestes tempos pós-modernos, envolve aprender sobre os contextos que cercam a escola e as relações que ali se estabelecem, permitindo à população que está na escola a apropriação do conhecimento do patrimônio histórico e cultural da humanidade sem, é claro, abrir mão dos conhecimentos e tecnologias emergentes, assim como dos saberes próprios de suas comunidades.

Green e Bigum (1995) são autores que analisam os sentimentos de ambivalência que afetam os docentes, face às transformações acima citadas. O novo cenário implica considerar a ideia de que escolarizar significa, necessariamente, ensinar *para e com* a diferença.

A criança, independente de sua situação social, ingressa na escola trazendo suas histórias, suas vivências e seus valores, os quais nem sempre estão de acordo com as normas e regras da instituição. Para algumas dessas crianças “permanecer”

num mesmo lugar durante muitas horas, realizando atividades que muitas vezes divergem de seus hábitos, de sua cultura, de seus interesses, nem sempre é algo agradável e mesmo possível. Ter um horário específico para brincar, estudar, falar, conversar, comer, pode ser motivo de desconforto para algumas delas.

Dubet (1997, p. 223), relatando sua experiência docente, declarou que “[...] os alunos não estão ‘naturalmente’ dispostos a fazer o papel de aluno [...]”, o que se expressa na resistência em realizar muitas das atividades propostas e isso também se aplica às regras ou combinações escolares. O autor argumenta que num turno de aula se gasta mais tempo fazendo com que os alunos se organizem e relembrem as normas de trabalho do que com o conteúdo em si. Tais afirmações enfatizam o caráter de construção cultural do que vem a ser entendido como ‘aluno’. Ou seja, ser aluno não é algo que está determinado “naturalmente”, e sim, trata-se de uma construção datada e localizada historicamente, que precisa ser construída, o que nem sempre é lembrado nas instituições escolares, como os estudos de Xavier (2007) vêm alertando.

2.1 O COLÉGIO DE APLICAÇÃO: espaço de projetos institucionais diversificados

A LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (PCNs), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática. Art. 210. (BRASIL, 1998, p. 3).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil - LDB (Lei nº 9394/96) (BRASIL, 1996) estabelece que os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum complementada por uma parte diversificada. A legislação defende a diversificação das experiências escolares com o objetivo de proporcionar um enriquecimento curricular que possibilite a inserção do educando e da comunidade na construção do currículo para que este esteja em consonância com os interesses e necessidades tanto dos alunos como da comunidade.

É importante referir que, a partir de 2003, foi implementada uma proposta de organização curricular para o Ensino Médio no CAp, possibilitando aos alunos a realização de opções entre um elenco de disciplinas denominadas “Disciplinas de Enriquecimento Curricular”. Cada uma de tais disciplinas oferecidas dispõe de duas

horas semanais para a sua realização em cada semestre. A disciplina eleita pelo aluno passa a ter um caráter obrigatório. Como exemplo de tais disciplinas, cito: *Física Quântica e a Nova Consciência Humana; Leituras Orientadas – O Conto Universal no Século XIX; Matemática e Arte; Mídia, Saúde e Qualidade de Vida; Música e Mídia: Composição Através de Programas*, entre outras.

Nas turmas de sétimas e oitavas séries, eventualmente, também são propostas oficinas diferenciadas, não há, porém, em tais séries, um projeto constituído. Nas turmas que correspondem à quinta e à sexta série do Ensino Fundamental, é desenvolvido o chamado Projeto Amora⁷, que objetiva a reestruturação curricular, visando à construção compartilhada de conhecimentos, a partir de projetos de aprendizagem e a integração das tecnologias de informação e comunicação no currículo escolar. Já com as turmas de primeira a quarta série do ensino fundamental, vem sendo desenvolvido o Projeto UNIALFAS, foco de minha investigação, que será explicitado a seguir.

⁷ Para obter maiores informações sobre o Projeto Amora, Disponível em: <<http://amora.cap.ufrgs.br/>>.

3 “UNIALFAS”: o Projeto das Séries Iniciais do Colégio de Aplicação da UFRGS

As Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação surgiram após vinte e cinco anos de funcionamento do CAp e teve seu início com uma turma de primeira série em 1979 e, sucessivamente, as séries seguintes foram sendo compostas nos anos decorrentes. O ingresso dos alunos nas séries iniciais, nessa época, era feito por convite ou mesmo por indicação do corpo diretivo do colégio.

A equipe de professoras para exercer a docência nas primeiras turmas das séries iniciais também era organizada a partir do convite da então diretora Graciema Pacheco, que ficou no cargo durante vinte e quatro anos. Os professores, até meados de 1980, eram horistas. Após essa data, os mesmos foram inseridos no regime estatutário da Universidade. Desde sua fundação, a área das Séries Iniciais contou com profissionais que buscavam investigar o fazer pedagógico e estudar as crianças da faixa etária daquela etapa de ensino, globalmente, realizando pesquisas sob diferentes enfoques.

Devido ao crescente empenho em promover uma maior integração entre os alunos das quatro séries iniciais, bem como oportunizar práticas pedagógicas interséries e propor uma interlocução com a comunidade escolar do colégio como um todo, a equipe de professoras polivalentes que compunham o quadro docente na época⁸, em meados de 1999 (vinte anos após a criação das séries iniciais no colégio), criou o projeto intitulado de UNIALFAS, no sentido de estabelecer uma maior união entre as séries, realizando algumas atividades pedagógicas em conjunto com os alunos das turmas de Alfas I e II (primeira e segunda séries) e das turmas de Alfas III e IV (terceira e quarta séries, respectivamente).⁹

É importante referir que, com a transferência do CAp para o Campus do Vale, situado no bairro Agronomia, ocorrida em 1996, deu-se uma paulatina mudança nas novas identidades infantis e juvenis que começaram a circundar o meio escolar, conforme já comentado.

Com a mudança de sede do colégio, os professores do Projeto UNIALFAS, no ano de 2003, passaram a perceber, com maior intensidade, a nova configuração do

⁸ Faço parte do grupo de professores desde 1997, quando ingressei como docente na instituição.

⁹ ALFA, primeira letra do alfabeto grego, corresponde no contexto das Séries Iniciais do Colégio de Aplicação, à Alfabetização. Sendo considerada de ALFAS a primeira etapa da escolaridade do Ensino Fundamental do colégio.

público de alunos atendidos nas Séries Iniciais. A grande pluralidade sociocultural demonstrada pelos alunos, o alto grau de carência financeira de muitos deles, bem como o frequente desinteresse apresentado por alguns em relação aos trabalhos escolares, denotando um querer brincar constante, foram algumas das constatações efetuadas, fazendo parte do cenário encontrado. Tais alunos expressavam dificuldades em entender a escola como um lugar que também poderia ser prazeroso, onde poderiam aprender brincando.

A respeito desse tema, Torres Santomé (2001), ao citar Vygotski, argumenta que no jogo, na brincadeira, as crianças podem experimentar comportamentos que vão além daqueles esperados nas suas idades por propiciar a transcendência de suas condutas cotidianas.

Nas situações lúdicas, meninos e meninas 'adiantam-se a si mesmos' e incorporam os modos de funcionamento psicológico correspondentes a etapas ou subetapas superiores de seu desenvolvimento. (TORRES SANTOMÉ, 2001, p. 91).

Instigados com tais observações, o grupo de educadores passou a refletir sobre a importância de pensar uma prática pedagógica diferenciada, considerando um espaço para o lúdico, a fim de proporcionar mais prazer no fazer pedagógico, tanto para os alunos quanto para os educadores. Foi a partir destas reflexões que tiveram início, em 2003, as atividades do Projeto de Extensão *“Repensando o UNIALFAS: propostas alternativas para séries iniciais - O que pode ser mais interessante na escola que a hora do recreio?”*

3.1 “REPENSANDO O UNIALFAS - o que pode ser tão interessante na escola quanto a hora do recreio?” – descrevendo o projeto de oficinas do UNIALFAS

O trabalho nas Séries Iniciais tem mostrado que ser criança, nos dias de hoje, é diferente do que já foi um dia. Além disso, ser criança é diferente nas diferentes classes sociais e nas diferentes culturas. Também, nos diferentes momentos históricos, os interesses também são diferentes. Percebe-se que as práticas pedagógicas até então consolidadas no sistema escolar vigente já não são capazes de atender o interesse dos alunos em relação aos trabalhos escolares. Nota-se que, para algumas crianças, permanecer em sala de aula parece um sofrimento. Em

decorrência deste “desinteresse”, a indisciplina, a não realização das tarefas propostas, o movimento em sala de aula e os conflitos entre colegas aumentam.

O CAp da UFRGS, espaço de busca de inovação pedagógica nesses mais de 50 anos de atuação junto à comunidade, vem refletindo e discutindo, permanentemente, sobre as diversas práticas pedagógicas adotadas. Desde a sua criação, essa instituição baseia seu projeto pedagógico na consecução dos três pilares que constituem a ação pedagógica da Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão. Visando a integrar esses três eixos no cotidiano, as Séries Iniciais - UNIALFAS - do CAp propõem-se a investigar, experimentar e refletir, para produzir e fazer circular resultados de outras práticas pedagógicas como produção e construção do conhecimento, a partir da investigação, da ação do aprendiz e da cooperação entre seus pares.

Tendo em vista os resultados positivos alcançados com as fases anteriores do trabalho das oficinas (anos 2004, 2005, 2006), em termos de melhora nos relacionamentos interpessoais entre os alunos e entre alunos e professores e o aumento do interesse pelas atividades de aprendizagem, os professores das Séries Iniciais consideram importante a manutenção deste sistema de atividades, o Projeto Unialfas, com a integração de alunos das diferentes faixas etárias e com a proposição de propostas pedagógicas alternativas.

O referido trabalho tem como objetivos: continuar oferecendo um espaço de desenvolvimento e experimentação de práticas pedagógicas alternativas nas Séries Iniciais que suscitem o prazer em aprender; integrar as turmas que compõem as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando os diferentes interesses das crianças, independente de faixa etária e/ou série; ampliar para a comunidade escolar a possibilidade de oferecimento de oficinas, reiterando o propósito do CAp da UFRGS de atuar como espaço de inovação pedagógica e de formação profissional de educadores; manter a comunidade acadêmica informada sobre as etapas deste processo; possibilitar maior interação através da página – <<http://alfas.cap.ufrgs.br>> - possibilitando o retorno e participação da comunidade através do acesso ao site do projeto e reuniões realizadas com a equipe de professores.

O desenvolvimento do trabalho ocorre de forma semestral e sistemática, em dez encontros semanais, em que as crianças das quatro séries iniciais agrupam-se conforme critério de interesse no conjunto de oficinas oferecido pelo corpo docente, composto por profissionais das diferentes áreas do conhecimento.

O planejamento, a execução e a coordenação das atividades de cada oficina são construídos entre o professor e o grupo de alunos (por volta de 10 ou 11 alunos por oficina) oriundos das quatro séries (totalizando em torno de 110 alunos em 2008), distribuídos em dez oficinas.

Para realizar esse projeto, inserindo-o no currículo das Séries Iniciais, a escola teve o apoio de professores das diferentes áreas de ensino. E, para dar conta dessa proposta, foram organizadas oficinas a partir das demandas surgidas do grupo de alunos; das observações realizadas na hora do recreio, nos momentos de aula e do interesse demonstrado pelos alunos em determinadas propostas de ensino. Também foram consideradas as especificidades dos professores que compunham a equipe do projeto UNIALFAS, ou mesmo, de professores de outras etapas do ensino que se interessou em participar do projeto.

Nessa proposta pedagógica, cada professor coordena a sua oficina para crianças das quatro séries iniciais, o que diverge do projeto disciplinar moderno que, de um modo geral, separa as crianças por faixa etária e nível de conhecimento de uma forma mais rígida. Nessas oficinas, é propiciado um espaço diferenciado de aprendizagem, podendo o aluno escolher o tema/assunto que mais lhe interessa aprender e, ao mesmo tempo, estabelecer relações com crianças de faixas etárias diferentes das suas.

► Exemplo de horário semanal das Séries Iniciais:

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Polivalência	Educação Física	Polivalência/Projetos de Pesquisa	Polivalência	Polivalência
Polivalência	Língua Inglesa/ Educação Musical	Polivalência/Projetos de Pesquisa	Educação Física	Língua Inglesa/ Educação Musical
Polivalência	Língua Inglesa/ Educação Musical	Polivalência/Projetos de Pesquisa	Biblioteca	Língua Inglesa/ Educação Musical
Merenda/Recreio	Merenda/Recreio	Merenda/Recreio	Merenda/Recreio	Merenda/Recreio
Artes/Informática	<i>OFICINAS</i>	Artes/ Polivalência	Polivalência	Polivalência
Artes/Informática	<i>OFICINAS</i>	Artes/ Polivalência	Polivalência	Polivalência

- Polivalência: é a nomenclatura utilizada para designar as atividades realizadas pela professora titular da série.

Em uma data e horários marcados com a professora titular da série, é apresentado o conjunto de oficinas elaboradas para o semestre aos alunos. Na forma de pôsteres ou cartazes, são apresentadas as oficinas, uma a uma, sem constar o nome do professor ou professora ministrante da mesma. Estimulados pela curiosidade com as propostas das referidas oficinas, cada aluno vai assinalando com um “X” aquelas de seu maior ou menor grau de interesse¹⁰.

Em 2007/2, quando se deu o início de meu estudo investigativo, estavam sendo oferecidas as seguintes oficinas: 1) *Construir e jogar, é só começar*; 2) *Um baú, boas poesias e muitas esquisitices*; 3) *Uma pirueta, duas piruetas*; 4) *Para brincar é só transformar*; 5) *Objetos voadores*; 6) *Lata de Surpresas: Histórias e poemas*; 7) *Avançar? Retornar? A sorte é que vai mandar*; 8) *Vira, vira gostosura*; 9) *De olho na ciência*; 10) *Era uma vez... Cantando e brincando histórias*.

As oficinas são realizadas semestralmente, com dez encontros semanais de duas horas de duração cada uma delas. Em 2009, o projeto se encontra no seu sexto ano de edição. Com a intenção de divulgar as atividades realizadas nas práticas pedagógicas alternativas desenvolvidas nas oficinas, bem como promover a reflexão e a interlocução entre pais, professores, alunos e demais interessados, a escola criou um espaço virtual de divulgação, caracterizando-o como um projeto de extensão intitulado: “Repositório Virtual de Propostas Alternativas Para as Séries Iniciais – Repensando o UNIALFAS II”, onde ocorrem postagens de fotos das oficinas, assim como as oficinas ofertadas no semestre, produções dos alunos, comentários, novidades, eventos, artigos, dentre outras informações, o que pode ser conferido na página: <<http://alfas.cap.ufrgs.br>>.

¹⁰ Anexo A: ficha de inscrição nas oficinas.

4 A ESCOLA: uma invenção moderna

Apresento, neste capítulo, uma breve revisão histórica sobre a emergência da instituição escolar na Modernidade. Para melhor compreensão do processo de escolarização na sociedade ocidental, apoiei-me no estudo de Ariès (1981), através de sua obra *“A História Social da Criança e da Família”*, assim como nos estudos contemporâneos de Veiga-Neto, Silva, Ribeiro, Moreira, Canário, Nóvoa, entre outros. Busquei organizar a escrita deste capítulo de forma cronológica, percorrendo o que dizem autores sobre a emergência da escola nos períodos Medieval, Moderno e Contemporâneo.

Ribeiro (2006) aponta três importantes pensadores que se dedicaram ao estudo sobre o complexo processo que a sociedade ocidental realizou para promover a emergência da instituição escolar. Segundo esse autor, as publicações de Durkheim (1939), Dewey (1946) e Lerena (1986), em diferentes épocas e com perspectivas distintas, “[...] ordenaram e traduziram as identidades de escolarização em três modelos ou modos de a sociedade promover a escola.” (RIBEIRO, 2006, 54).

Segundo Ribeiro (2006), o modo feudal de organização da escola foi denominado por Durkheim (1939) e Lerena (1986) de “escolástico” (difusor da leitura, da escrita e do contar); já Dewey (1946) apresenta tal modo de organização na metáfora da “escola mosteiro” (conforme os objetivos da cristianização). Na instauração do capitalismo, em que foi privilegiada a instrução para o trabalho, Durkheim (1939) denominou de “renascimento” o modo moderno de escolarização, enquanto Dewey (1946) chamou-o de “instrução de oficina” e, Lerena (1986) de “liberal”. E, o modo mais atual de escolarização, caracterizado pelo período de consolidação do capitalismo, é identificado nas mesmas obras, por Durkheim, como “realismo”, por Dewey como “instrução de laboratório” e, por Lerena, como “tecnocrático”. Nessas modalidades, a “[...] oferta escolar tem a pretensão de ser universal, laica e mantida pelo Estado [...]”, ainda segundo Ribeiro (2006, p. 55).

Segundo Ariès (1981), na Europa no período Medieval, entre os séculos XIII e XV, na sociedade feudal, logo que a criança era considerada capaz de dispensar a ajuda das mães, ou das amas, por volta dos sete anos, misturavam-se com os adultos, participando dos trabalhos, jogos e costumes da comunidade em que vivia. Logo após os primeiros anos de vida, as crianças participavam das atividades na

comunidade sem diferenciação da vida dos adultos. Nesse período, era a família que se encarregava da transmissão dos valores e dos conhecimentos necessários para que as crianças pudessem se integrar aos modos e aos costumes da comunidade. Os ofícios e as artes do trabalho existentes eram, igualmente, transmitidos pela família, através da convivência e da oralidade. (RIBEIRO, 2006), nas diferentes classes sociais.

Ariès (1981) refere haver ocasiões em que homens e crianças se agrupavam nas ruas, como se lá fosse um auditório público, sentando-se no chão para aprenderem os números e as letras. Não havia diferenciação de idade na escola, no período Medieval, quando se podia encontrar um menino de sete anos ao lado de um jovem, de um adulto ou de um idoso. A infância ainda não tinha sido reconhecida em sua especificidade. Portanto, não havia um espaço diferenciado para as crianças. Muitas vezes, em tais espaços, reuniam-se mais de duzentas pessoas. Posteriormente, ainda para o mesmo autor, alguns mestres começaram a alugar salas para ministrar suas aulas. Na época, havia alunos que viviam com suas próprias famílias, havia aqueles que viviam em regime de pensão na casa do próprio mestre e, ainda outros, que moravam na casa de um padre ou cônego.

No século XIII, os colégios eram denominados asilos para estudantes pobres, fundados por doadores. Estavam organizados segundo estatutos inspirados em regras monásticas. Não havia ensino nesses colégios-asilos. Somente a partir do século XIV é que essas pequenas comunidades se tornaram institutos de ensino, ainda segundo o mesmo autor.

Para Hamilton (1992a), a escolarização medieval foi caracterizada pelos críticos como uma forma educacional de “textura frouxa”, como uma resposta às demandas da época, ou seja, a atividade artesanal, predominante em tal período, não exigia o conhecimento da leitura e da escrita. Com a expansão da atividade comercial, foi crescente a necessidade de haver mais leitores, bem como indivíduos capazes de contar, fazer cálculos e medidas.

Durante os séculos XIV e XV, para Ariès (1981), foi se instalando a ideia de que os mestres eram também responsáveis pela moral e pela alma de seus alunos. A ênfase na disciplina começou a tomar corpo com destaque para os sentimentos de respeito à autoridade e à hierarquia. A escola começou a ser vista como um espaço para a educação de crianças e jovens prioritariamente dos meninos, sendo que às meninas somente era conferida a aprendizagem doméstica.

Nessa época, os professores aceitavam estudantes de todos os níveis de conhecimento e, conseqüentemente, organizavam seu ensino, geralmente, numa base individual. Não havia o pressuposto de que todo o estudante deveria aprender o mesmo conteúdo, nem a necessidade de que todos os estudantes devessem permanecer na presença do professor o tempo todo. Também não havia expectativa de que os estudantes permanecessem na escola por muito tempo após terem alcançado seus objetivos educacionais - ler, escrever e realizar cálculos. (HAMILTON, 1992a).

Na análise feita por Ariès (1981), as primeiras escolas da Europa eram ligadas aos conventos e mosteiros e tinham como finalidade formar futuros monges. Por volta do século XVI, é que elas começaram a dar lugar aos colégios.

A ideia de seriação foi encontrada mais claramente a partir do século XV, quando se iniciou a divisão da população escolar em grupos do mesmo nível de conhecimentos, num mesmo local, sob a orientação de um único mestre. Ainda assim, os estudantes não eram separados por idade nessa divisão escolar. A atenção estava mais focada no grau de conhecimento em que cada indivíduo se encontrava e não propriamente na idade. Havia então uma relação direta entre o professor e o aluno.

Conforme Ribeiro (2006), entre os séculos XVI e XVII, o modo medieval de escolarização foi se transformando no contexto da crise da sociedade feudal. O absolutismo caracterizava o sistema político e a economia era expressa pelo mercantilismo, marcada pela expansão marítima e pela formação do Estado.

Para Hamilton (1992a), o conflito entre a sociedade feudal de cunho católico e as tendências protestantes e mercantilistas foram alguns dos fatores que terminaram influenciando a Revolução Francesa. Associou-se o ideário iluminista do período ao surgimento das principais correntes de pensamento que caracterizaram o século XIX: o *liberalismo*, o *socialismo* e a *social-democracia*. É importante destacar que, ao final de século XIX, as transformações pedagógicas acompanharam as mudanças da economia.

Com a expansão comercial e marítima, com a Revolução Industrial, com a formação de novas classes sociais, com a derrocada dos regimes absolutistas e com a constituição da emergente sociedade capitalista, os colégios passaram a ser vistos como instituições essenciais na sociedade. Ampliaram-se e abriram suas portas para um crescente número de leigos, nobres, burgueses, até mesmo para as demais

parcelas da população. Nasce o período Moderno que irá transformar a sociedade e os comportamentos sociais. (RIBEIRO, 2006).

Entre os séculos XVII e até o fim do século XIX, não havia, nas classes escolares, homogeneidade em relação às idades dos alunos, conforme já referido, embora houvesse tentativas de aproximá-las. Após essa época, mesmo não sendo muito clara a distinção entre a segunda infância, a adolescência e a juventude, os mestres foram se habituando a comporem suas classes em função das idades dos alunos.

Um dos aspectos que também caracterizou o período Moderno consistiu na luta religiosa entre católicos e protestantes, gerando a necessidade de um maior envolvimento das diferentes frações sociais no processo de escolarização. “O movimento reformista gerou a necessidade de formar bons cristãos para as Igrejas que se degladiavam.” (HAMILTON, 1992a, p. 18). O ensino religioso tratou de ordenar e formular um novo desenho para ação pedagógica da época. O espaço escolar, com sala de aula, refeitório, dormitório, iria compor além de uma nova estética, uma nova forma de convivência e disciplinamento, o que resultaria na institucionalização da escola. (RIBEIRO, 2006). O método, a autoridade e a disciplina orientaram a composição do currículo¹¹. A estruturação do tempo delineou a organização das atividades por horas, dividindo e distribuindo os conteúdos por séries e graus. Tanto os católicos como os protestantes possuíam seus preceitos de projeto escolar: o livro *Ratio Studiorum* que orientava os jesuítas (1599), o livro lassalista “*Conduta das Escolas Cristãs*” (1720) e a “*Ordem do Colégio*” (1559) que pautavam as ações da educação protestante. (RIBEIRO, 2006, p. 59).

Nessa época, por volta do século XVII, devido à expansão do comércio, diversos fatores sociais e políticos apareceram, modificando a estrutura social. De acordo com Hamilton (1992a, p. 21), para evitar a migração e manter a força de trabalho local, foram criadas as “[...] escolas de caridade [...]” como um recurso importante para fixação da população em seus locais de origem. “[...] em tempos de alto desemprego, por exemplo, a escolarização de caridade podia conservar um conjunto local de força de trabalho ao reduzir a migração para fora do distrito.” A disseminação das escolas de caridade em países europeus fortaleceu o vínculo entre a escolarização e o mercado de trabalho. Inserida num sistema capitalista, a

¹¹ Currículo referido pela primeira vez por Ramus *apud* Hamilton (1992a, p. 15).

escolarização tinha uma essencial função social: regular o acesso ao mercado de trabalho através de processos de regularização pedagógica e estrutural da sociedade.

A educação foi sendo proposta de forma diferenciada para as classes sociais existentes na época: “*As Letras Para o Clero*”, a “*Arte das Armas*” para a nobreza e as “*Atividades Liberais Para a Burguesia*” (artesãos, comerciantes, banqueiros, etc). Para os demais, conferia-se o *trabalho físico*, que exigia pouca ou nenhuma instrução, segundo Xavier (2003).

Nesse período, as classes populares passaram a reivindicar ostensivamente a educação pública, sendo que a Prússia, em 1717, já havia instituído tal obrigatoriedade. A Revolução Francesa viria reforçar as exigências populares de um sistema educacional e por influência das ideias de Rousseau, ainda no século XVIII, foi realizada a transição do controle da educação da Igreja para o Estado.

Segundo Nóvoa (2005), os trabalhos dos jesuítas e de outras congregações docentes, delinearum um modelo escolar moderno, definindo uma educação para crianças e jovens distinta da recebida no seio familiar, reservando para um ou vários mestres a responsabilidade do ensino de um elenco de matérias definidas previamente, através de determinados procedimentos didáticos. As reformas no âmbito educacional ocorridas na Europa Católica, durante o século XVIII, substituíram a tutela religiosa exercida pela Companhia de Jesus na direção e organização dos sistemas de ensino pelo sistema estatal de ensino, isto é, pelo Estado educador, que expandiu o processo de sistema escolar antecipando a ideia de instrução pública. Na segunda metade do século XVIII, “[...] consolida-se a intervenção do Estado na educação que, no essencial, não se alterará até os dias de hoje.” (NÓVOA, 2005, p. 23).

No início do século XIX, o Liberalismo, expresso pela Revolução Francesa, enfatizou a exigência de um ensino gratuito, laico e obrigatório – aspectos que marcaram esse período. Com o aumento da população, o Estado gestou formas de controle pretensamente mais eficazes e foi pela “escolarização das massas”, através da escola, do currículo e da pedagogia que o Estado buscou manter os indivíduos mais controlados e disciplinados.

No final do século XVIII, o modo de *ensino individual* já havia sido substituído pelo modo de *ensino simultâneo*, como o ato de “ensinar” a muitos ao mesmo tempo. Já, no início do século XIX, é central a ideia do *ensino mútuo*, “[...] o qual

permite multiplicar a ação do mestre com aulas em que são instruídos centenas de alunos.” (NÓVOA, 2005, p. 27).

Tornou-se mais explícito o debate sobre os métodos e os modos de ensino, entendendo método como sendo a maneira de dirigir e guiar o processo de ensino-aprendizagem e modo entendido como a forma de organizar o ensino numa escola. O modo de ensino mútuo traz consigo uma forte alusão à mudança, uma “[...] solução mágica [...]” para a educação de crianças e jovens, propondo-se a ensinar o maior número de alunos no menor tempo possível. Compõe-se em uma pedagogia geométrica, em que a “[...] distribuição dos espaços, a disposição dos alunos, os níveis de graduação dos estudos e as modalidades de transmissão dos conteúdos são organizados de uma forma hierárquica e racional.” (NÓVOA, 2005, p. 27).

Segundo os autores consultados, a Pedagogia Liberal em suas diferentes versões acompanhou a transição do século XIX para o século XX: a chamada Pedagogia Tradicional, ligada às aspirações da Igreja; a Pedagogia Nova, conhecida como Escola Nova, fruto das aspirações da burguesia e das classes que buscavam a modernização do Estado e a Pedagogia Libertária, vinculada aos movimentos populares e operários pelo desejo de transformação social. A Pedagogia Liberal elegeu a escola como a instituição capaz de acolher todos e de possibilitar condições para ascensão do indivíduo a postos mais elevados na sociedade. Ela tornou-se, com a vitória da Revolução Francesa, a instituição responsável pela transformação do súdito em cidadão (XAVIER, 2003).

Segundo Hamilton (1992a), diante das demandas da sociedade industrial, a população necessitava de especificações profissionais para o mercado de trabalho e é a escola que tratará de dar conta dessas necessidades, compartimentando os saberes e organizando o currículo escolar por especialidades técnicas. A família e a comunidade não eram mais capazes de suprir a preparação das crianças e jovens frente às novas exigências da sociedade.

Em oposição às pedagogias liberais, surgidas no século XIX, houve o avanço do pensamento socialista de Marx. Estudiosos desse movimento defendiam a ideia do desenvolvimento de todas as potencialidades humanas e de uma escola igualitária para todos, independente da classe social.

Os movimentos pedagógicos que ocorreram durante o século XX foram variados. Conforme Silva (1999) Dewey, em 1902, da corrente progressista, escreve “*The Child and the Curriculum*” e em 1918, Bobbit publica “*The curriculum*”.

Considerado um marco na educação norte-americana, esse último autor propunha que a organização do sistema educacional fosse como o de uma empresa. Ou seja, propunha transferir para a escola o modelo usado por Taylor, da indústria automobilística “Ford”.

Durante as primeiras décadas do século XX, as chamadas Pedagogias Tecnicistas foram adotadas e valorizadas concorrendo com as propostas progressistas da Escola Ativa encabeçadas por Dewey que criticava as instituições de ensino que obrigavam “[...] os alunos a trabalharem com excessiva compartimentação da cultura em matérias, temas, lições [...]” (TORRES SANTOMÉ, 1994, p. 14).

Agitações e transformações culturais e sociais marcaram a segunda metade do século XX. Principalmente na década de 60, os movimentos de independência das antigas colônias europeias, o movimento feminista, a liberação sexual, a luta contra a ditadura militar no Brasil, dentre outros eventos que caracterizaram o período, houve também, um significativo número de publicações - livros, artigos, - que contestaram os modelos tradicionais de escolarização até então vigentes, através do movimento chamado de Reconceptualização do Currículo. (SILVA, 1999).

A crítica dos Reconceptualistas do Currículo ao movimento racional tecnológico foi gestada e alimentada pelas análises do pensamento marxista e neomarxista sobre o papel da educação na sociedade. Tais autores colocam no cerne da discussão o questionamento sobre *o que e para que* a escola ensina. Apontam que numa sociedade capitalista, a escola estaria encarregada da transmissão dos conhecimentos técnicos, contribuindo, assim, para a manutenção das injustiças sociais e garantindo a legitimidade das diferentes classes sociais, dos valores, das atitudes consideradas “corretas” e necessárias ao convívio social. (BORDAS, 1982).

O movimento de Reconceptualização do Currículo expressava a crescente insatisfação com os parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelos modelos de Bobbit e Tyler. As críticas neomarxistas às teorias tradicionais e ao papel ideológico do currículo estavam fortemente identificadas com o pensamento de Apple.

Ainda conforme Apple *apud* Silva (1999), nas décadas de 80 e 90, toma como ponto de partida os elementos centrais da crítica marxista da sociedade - a dinâmica da sociedade capitalista. Apple coloca o currículo no centro das discussões das teorias educacionais, percebendo-o em termos estruturais e relacionais (estruturas

econômicas e sociais) e entende o currículo como um campo de saber não neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. Questiona qual conhecimento é considerado verdadeiro; por que certos conhecimentos e não outros compõem o currículo; quais os interesses e relações de poder envolvidos no processo de seleção que resulta em determinado currículo, chamando-o de “currículo oficial”. Apple coloca as *relações de poder* no centro de suas análises e descreve o currículo como um campo de resistência, pois a reprodução social não é um processo tranquilo e garantido. (SILVA, 1999).

As discussões relativas às teorias curriculares críticas ocorridas em diferentes países, como também no Brasil, apesar de efervescentes, estavam sendo vistas como em *crise* e padecendo de um grave problema que se caracterizava pelo distanciamento entre a produção teórica e a realidade vivida no cotidiano das escolas. (MOREIRA, 1998, p. 19).

O movimento da “*Nova Sociologia do Currículo*” – (NSE) liderado por Young (1971), bem como outros teóricos da Sociologia da Educação, esforçou-se para definir novos rumos ao estudo do currículo. O conhecimento corporificado como currículo não podia mais ser visto fora de sua constituição social e histórica. (SILVA, 1999).

Conforme Moreira (1998), o cenário se agitou em função das novas críticas, influências e problemáticas. A compreensão do processo curricular era questionada ao se delinear uma nova concepção da teoria crítica com as contribuições do pós-estruturalismo, dos estudos de gênero, da psicanálise, dos estudos ambientais, dos estudos culturais e dos estudos de raça. A incorporação e análises dessas questões contribuíram para um possível entendimento de como enfrentar a ‘crise’, redimensionando categorias até então empregadas, rejeitando os dogmatismos teóricos e demonstrando a necessidade de rever, renovar, ampliar e flexibilizar argumentos.

Nesse período, expandiram-se os estudos sobre o currículo que buscaram contribuir para uma maior compreensão das relações entre currículo, poder e identidade social. Entre esses estudos, destacaram-se as problematizações realizadas por Foucault *apud* Moreira (1998). As análises pautadas pelos Estudos Culturais também contribuíram para ampliar o entendimento entre cultura e currículo, permitindo que diferentes artefatos culturais, como filmes infantis e adultos, fossem examinados e analisados, criticamente.

A temática dos Estudos Culturais enriqueceu, também, o debate sobre as diferenças e suas implicações para a construção de um currículo no qual as vozes dos grupos oprimidos fossem representadas e confrontadas, no sentido de compor um currículo orientado numa perspectiva multicultural. Tal perspectiva sugere “[...] a criação de ambientes educativos nos quais se torne possível tanto identificar as relações de poder entre as diferentes culturas como sensibilizar o engajamento na luta por transformá-las.” (MOREIRA, 1998, p. 27).

[...] a idéia de cultura é inseparável da de grupos e classes sociais. Em uma sociedade dividida, a cultura é o terreno por excelência onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais. O currículo educacional, por sua vez, é o terreno privilegiado de manifestação desse conflito. (MOREIRA e SILVA, 2005, p. 27).

É possível associar tais questionamentos aos esforços para romper os limites de sistemas educativos, muitos deles distantes das necessidades dos alunos frequentadores das escolas de hoje, e buscar outras formas ou teorias capazes de captarem as complexidades dos indivíduos e suas manifestações culturais.

A partir dessa perspectiva, acredito que a alternativa do projeto UNIALFAS, na proposta das oficinas diversificadas inseridas no currículo, possa ser vista como uma tentativa de atender, de certa forma, tais necessidades e/ou exigências.

4.1 A ESCOLA CONTEMPORÂNEA: exigências de práticas alternativas

A escola, instituição que abrigou as demandas surgidas na sociedade ocidental, sustentou-se calcada em certezas até meados do século XX. Nas palavras de Canário (2006, p. 16):

A escola que temos hoje não corresponde à mesma instituição que marcou a primeira metade do século XX. Durante esse século fomos conhecendo três escolas [...] a escola passou de um contexto de *certezas*, para um contexto de *promessas*, inserindo-se, atualmente, em um contexto de *incertezas*.

Canário (2006) identifica a *escola das certezas*, pós Segunda Guerra Mundial. Nessa época a escola constituía-se numa “fábrica de cidadãos” com valores estáveis e permitia a alguns a ascensão social, ficando isenta de responsabilidades na produção das desigualdades sociais. Posteriormente, é marcada a transição de escola até então de caráter mais elitista para uma escola de massas e,

consequentemente, um período da chamada *escola de promessas*. “Paradoxalmente, a democratização da escola comprometeu-a com a produção das desigualdades sociais [...]” (Canário, 2006, p. 17), deixando de ser vista como uma instituição justa e acentuando os níveis de frustração e desencanto, o que marca sua entrada para era das incertezas, na contemporaneidade. A *escola das incertezas* caracteriza-se pelo acréscimo de qualificações, de desigualdades, do desemprego de massas, da precariedade do trabalho e da desvalorização dos diplomas escolares. (Canário, 2006).

Historicamente, o aparecimento da escola representou a institucionalização de práticas que proporcionaram a liberação parcial das famílias do trabalho educativo das crianças. Essa transferência de responsabilidades foi um processo complexo e envolveu, em cada sociedade e em cada momento histórico, as diversas relações existentes entre o público e o privado. (ORTIZ, 2006).

Conforme Silva (1999), diferentes concepções surgiram na Contemporaneidade, problematizando os modos e as formas de organizar e estruturar os conteúdos escolares instalados na Modernidade. Na tentativa de compreender as diversas questões que a Contemporaneidade trouxe para a educação, estudiosos têm se debruçado sobre os espaços educacionais, buscando “ver”, sob outras lentes, a vida cotidiana de professores e alunos, investigando práticas, ações e as relações presentes na escola. O objetivo tem sido compreender tais movimentos para que sejam traçados novos ou outros significados para as práticas educacionais.

Muitos teóricos do pós-estruturalismo e dos Estudos Culturais trouxeram contribuições nesse sentido, fazendo análises que promoveram a desconstrução de muitas “certezas” tidas, até então, como inquestionáveis. Tais perspectivas vêm contrapor-se às ideias de razão, ciência, racionalidade, pureza, da existência de verdades absolutas, reagindo assim ao pensamento moderno. (SILVA, 1999).

A passagem de uma sociedade industrial para uma sociedade de consumo e informação, na Contemporaneidade, gerou crises e colocou em questão a organização curricular das escolas. O currículo como invenção e entendido como um artefato escolar, tanto foi produzido por uma nova forma de pensar, quanto foi produtor deste pensamento, ressignificando as experiências de espaço e de tempo devido às mudanças ocorridas na Modernidade nas esferas econômicas, políticas, religiosas, culturais. (VEIGA-NETO, 2001).

A disposição do currículo como uma ordem geométrica, dispôs os saberes, hierarquizando-os, matizando-os, classificando-os e atribuindo-lhes valores, organizando-os e distribuindo-os num determinado tempo, em rotinas e ritmos desenvolvidos através de prescrições didáticas no espaço escolar, como um dispositivo de controle, de disciplinamento, de professores e de alunos. Ao pensar sobre o disciplinamento, Veiga-Neto (2000) refere que a palavra “*disciplina*” tanto pode se referir ao campo dos saberes, quanto a uma maneira de estar no mundo. A organização da escola moderna centrou-se no currículo cuja estrutura é disciplinar. Através das práticas pedagógicas, sustentadas pela disciplinaridade, é que o currículo nos subjetiva enquanto sujeitos adequados ao mundo disciplinar e hierarquizado. As configurações e as necessidades da sociedade contemporânea levam ao questionamento sobre o que deve ou não ser processado na sala de aula e nos convoca a buscar outras formas de conceber as propostas curriculares, formulando práticas que possibilitem despertar maior interesse e entusiasmo por parte dos alunos e dos professores.

As práticas escolares propostas nas salas de aula pelos professores, para cumprirem o currículo pré-estabelecido, frente às práticas dos alunos com o uso constante de celulares, “*internet*”, “*hi pod*”, “*mp3*”, etc, estão, muitas vezes, visivelmente, desconectadas dos ritmos e interesses dos alunos de hoje. Esse cenário aponta para uma necessária ressignificação da escola quanto à redistribuição dos tempos e dos espaços, como também uma (re)orientação do currículo, dos saberes escolares tradicionais, sobre aquilo que deve ou não ser aprendido, contextualizando-os com ações pedagógicas que incluam a diversidade de sujeitos presentes nas salas de aula.

Os estudos acerca das diferenças em sala de aula e sobre as práticas docentes vêm se fazendo necessários, bem como reflexões que problematizem as verdades produzidas no espaço da escola que ainda determinam as condições de inclusão/exclusão de crianças e jovens. Para Veiga-Neto (2001, p. 239):

Aprender a conviver com o pluralismo disciplinar poderá nos ensinar a conviver com o pluralismo das idéias, dos gêneros, das etnias, das idades, das aparências físicas e comportamentais, das religiões, etc. Em suma, a prática de currículos mais integrados pode ser vista como um exercício de diálogo entre as diferenças.

O currículo é hoje entendido como um artefato histórico e cultural, não neutro, atravessado por relações de poder e produtor de identidades individuais e sociais. Seu percurso histórico caracterizou-o como um instrumento de controle e disciplinarização social. A escola, através dele, tratou de inculcar valores, condutas e hábitos adequados aos propósitos de formar uma sociedade organizada e disciplinada, ajustando-a as novas necessidades econômicas. (SILVA E MOREIRA, 2005).

Ainda hoje se observa, nos sistemas educacionais, que os propósitos da Modernidade continuam a marcar presença. De um lado, temos os conhecimentos estruturados em verdades que são expostos como necessários às novas gerações, de outro, vemos professores, filósofos, antropólogos, pesquisadores buscando novas alternativas para lidar com os comportamentos, as linguagens, os códigos, os símbolos e as experiências culturais que se apresentam sob diferentes lógicas no cotidiano escolar. Desse modo, constituem-se, paulatinamente, outras formas de convivência e aprendizagens próprias desta época.

O currículo concebido como uma área contestada, uma arena política, onde são travadas lutas culturais de grupos e classes sociais para a manutenção ou superação das divisões sociais, é um terreno de conflitos atravessado por relações de poder, manifesto pelos diferentes grupos em termos de raça, etnia, gênero, etc.

Neste sentido, é possível conceber uma educação que construa condições de acesso à dignidade social via um currículo que trabalhe a partir e com a diversidade. Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, não meras diferenças individuais, mas diferenças sociais ligadas à classe, à raça, ao gênero. Além de ser um reflexo de interesses sociais determinados, o currículo também produz identidades e subjetividades sociais determinadas. (MACEDO, 2007).

A sala de aula é um cenário diverso, composto por atores oriundos de diferentes situações socioeconômicas, valores, hábitos, opções sexuais, etnias. A ideia da homogeneização do ensino inventada como um ato de solidariedade não correspondeu aos ideários de uma sociedade diversa e heterogênea. Como também não soube desenvolver dispositivos pedagógicos que acolhessem e trabalhassem para e com a diferença, chegando até parecer utópico conseguir adequar um ensino de qualidade em que os conteúdos escolares fossem articulados num processo dialógico e interativo.

O reconhecimento da existência de uma crise na instituição escolar pode nos conduzir a rever nossas ideias sobre ela, descrever as “práticas escolares”, seus componentes (as mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações, avaliações, resultados escolares, etc...) e relacioná-los com as condições sociais, políticas e econômicas em que estamos vivendo. Pois, somente a manutenção sistemática dessas práticas, sem reflexões e questionamentos, não conseguirá ampliar a discussão da complexa crise da instituição escolar.

Já faz algum tempo que “dar aulas” se tornou uma tarefa árdua e complexa para muitos professores diante do cenário acima referido, tendo ainda de competir com todos os variados estímulos tecnológicos acessíveis à grande maioria dos alunos. Por outro lado, para muitos alunos, permanecerem numa mesma sala, sentados, disciplinados e atentos a uma proposta linear e homogênea de trabalho, por no mínimo quatro horas, parece algo quase impossível.

Alunos provenientes de diferentes culturas e de hábitos variados parecem exigir dos professores que formulem práticas pedagógicas capazes de dar conta de tantas variáveis contidas no universo de uma sala de aula. Os professores vêm sendo desafiados a planejar práticas curriculares que flexibilizem os conteúdos, os tempos destinados a cada atividade e a organização dos programas curriculares. Parece-me que tais questões, que vêm caracterizando a educação na Contemporaneidade, precisam estar presentes na composição das práticas curriculares aproximando-as das culturas e dos hábitos dos alunos.

O CAp vem recebendo, desde 1986, quando o ingresso começou a se dar por sorteio público, alunos muito heterogêneos em termos sociais, culturais e econômicos. Alunos esses oriundos de diferentes localidades de Porto Alegre e da região metropolitana, provenientes de famílias com situações econômicas e culturas diversas. Se por um lado essa heterogeneidade é um terreno fértil para criatividade e fomento para novas propostas educacionais, por outro, muitas vezes, torna-se complexo compor práticas escolares que atendam a extensa gama de interesses e necessidades desses alunos.

Hoje, o mundo globalizado expande as possibilidades de contato com diferentes culturas, bem como com os produtos culturais de consumo. Os meios de comunicação não servem somente para comunicar, mas também para definir padrões de compreensão e representação da sociedade, os quais também

produzem seus reflexos nos currículos educacionais. Sarlo (1999) sugere pensar que os recursos midiáticos podem ter um caráter benéfico para os alunos, pois é possível desenvolver outros saberes e habilidades a partir do raciocínio lógico e abstrato contidos, por exemplo, nos videogames, como também ampliar a expressão linguística e os diferentes papéis assumidos pelos personagens nos jogos, novelas, programas televisivos. A autora diz ainda ser necessária a atenção às condições e aos efeitos produzidos nos alunos, observando-se os estímulos de consumo indiscriminados.

O mundo contemporâneo vem exigindo um estudo de práticas curriculares que contemple um amplo campo de inovações e debates, necessitando, assim, de um contínuo compromisso com a aprendizagem significativa. Talvez seja possível, a partir de profundas reflexões, a viabilização da reorganização da estrutura escolar tal como é disposta desde a Modernidade, ressignificando as pedagogias curriculares sem cair num excessivo “ataque” às lógicas curriculares existentes. (VEIGA-NETO, 2001).

Xavier (2004) sugere um maior investimento nos planejamentos pedagógicos com vistas à construção do sujeito-aluno, reafirmando a função humanizadora, civilizatória e cultural da escola contemporânea. O currículo ainda centrado nas disciplinas tradicionais pode e deve ser repensado a partir de reflexões e propostas alternativas diferenciadas, aproximando-o das crianças e dos jovens que frequentam a escola, sendo mais compatível com as necessidades e exigências da atualidade (LEITE, 2001).

Conforme Canen e Oliveira (2002), na busca de respostas para os desafios da educação na contemporaneidade, a escola tem encontrado, no movimento teórico e político do multiculturalismo, a possibilidade de compor práticas escolares que levem em conta a questão do múltiplo, do diverso, a pluralidade cultural que podem contribuir no debate sobre a discriminação, o preconceito, desconfiando dos discursos embasados em verdades únicas. Para a autora, as construções de práticas curriculares na perspectiva multicultural podem promover a sensibilidade às diferenças individuais, o diálogo entre os padrões culturais plurais, permitindo “[...] compreender as identidades como construções sempre provisórias e híbridas.” (CANEN E OLIVEIRA, 2002, p. 191).

Para Nóvoa (2005), as novas e possíveis transformações na educação não acontecerão sem que passem pela ação dos professores. Reinventar práticas

curriculares está diretamente ligado à reinvenção do professor, isto é, é preciso também constar nos debates educacionais espaço para discutir o professor e sua formação.

Na atualidade, sabe-se da existência de diversas experiências ancoradas em uma concepção de currículo diferente daquele caracterizado como tradicional, somente organizado em torno das disciplinas historicamente valorizadas. A proposta inserida nos PCNs, nos chamados *Temas Transversais*, por exemplo, sustenta a possibilidade de flexibilizar os tempos e os espaços do currículo, apontando para a oferta de práticas pedagógicas selecionadas a partir da liberdade de escolha dos alunos, permitindo aos mesmos participar mais na decisão daquilo que irão estudar (VEIGA-NETO, 2002a). A partir disso, é possível pensar em novos modos de enfrentar a crise da escola, propiciando formas mais criativas e flexíveis de organizar o currículo, resistindo à rigidez instaurada nas rotinas e práticas até então exercidas que vem desencantando o viver e conviver de professores, alunos, funcionários e, até mesmo, de alguns pais.

Talvez a escola - e seus diversos dispositivos, dentre eles o currículo - possa proporcionar um maior equilíbrio, tanto na distribuição da justiça social quanto no acesso aos recursos que o mundo atual pode oferecer com as novas tecnologias: a mobilidade de pensamento, a rapidez dos tempos, a versatilidade dos espaços, etc. (VEIGA-NETO, 2002a).

Longe de tentar realizar prescrições sobre o que deve ou não estar presente em um currículo, pretendo contribuir, quem sabe, incitando reflexões sobre algumas possibilidades ainda existentes e não percebidas no cotidiano escolar. Encontrar brechas, saídas que propiciem (re) inventar caminhos singulares, provocativos, para que a criatividade possa adentrar nas propostas formativas do currículo, subvertendo outras lógicas de produzir conhecimentos.

A escola, se por um lado tem um caráter repetitivo e ritualizado em suas práticas, por outro lado, imprevistos, encontros e desencontros também fazem parte de seu cotidiano. Muitas vezes, estar imerso nessa cotidianidade torna difícil ao professor perceber aspectos rotineiros, ali naturalizados como aspectos a serem considerados passíveis de serem pesquisados.

Canário (2006) argumenta sobre a necessidade da construção de uma “outra” educação, isto é, de uma nova legitimidade para a *educação escolar* que permita a reinvenção: do ofício do professor, como um produtor de inovações articulando seu

exercício profissional com as dimensões da pesquisa e da formação; dos tempos e dos espaços escolares, inventando formas alternativas de compor os saberes disciplinares e do trabalho colaborativo num sistema de produção de saberes ao invés da repetição de informações; da ação educativa, no sentido de promover uma ação educativa globalizada, propiciando uma multiplicidade diversa de oportunidades de aprendizagem, trocas no âmbito da escola e entre diferentes estabelecimentos de ensino, criando modalidades de colaboração em redes de escolas. (CANÁRIO, 2006, p. 20).

Conforme Ó (2008) é difícil conceber, em nosso imaginário, outro registro de escola que não seja aquela consolidada no período Moderno e que ainda persiste até hoje. É possível pensar uma sociedade sem uma instituição escolar? Não há dúvida de que a escola é uma das mais importantes instituições educativas, mas convém reconhecermos a importância das aprendizagens não formais, pois grande parte de nossas aprendizagens também se dão fora da escola, na família, no bairro, com amigos, em viagens, em museus, etc. A instituição escolar pode e deve ser ressignificada corroborando com as necessidades e as exigências que fazem parte do contexto social atual.

A alternativa pedagógica estudada nessa investigação - as chamadas oficinas inseridas no currículo do Projeto Unifas nos Anos Iniciais do CAp - vem demonstrando ser uma tentativa de ressignificar as propostas escolares. As oficinas têm oportunizado aos professores vivenciar outra forma de trabalho pedagógico ao diversificar as temáticas a serem exploradas com os alunos, propiciando-lhes outros agrupamentos – não por faixa etária ou nível de conhecimento – e oferecendo um outro tempo e espaço de aprendizagens e convivência para além da sala de aula clássica.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS: delineando a pesquisa

Com a leitura de autores como Geertz (1989), Gastaldo e Mackeever (2002), percebo o quanto é possível os caminhos metodológicos, escolhidos previamente, serem redirecionados, irem se modificando ao longo do percurso desenvolvido, permitindo ao pesquisador deixar-se envolver numa proposta com vistas a explorar, sob diferentes olhares, a situação a ser estudada. É importante considerar que não há uma única verdade a ser desvelada. As práticas utilizadas pelo pesquisador necessitam ser questionadas com frequência quanto à pertinência dos instrumentos utilizados, das questões levantadas, da forma de abordá-las, dos cuidados éticos nos caminhos adotados. Também, cabe ao pesquisador atentar para a possibilidade de se envolver com o ambiente, com as pessoas, vendo-se como parte desse ambiente, deixando em segundo plano seu lugar de pesquisador.

Conforme Ludke e André (1986, p. 11), a pesquisa qualitativa pressupõe o “[...] contato e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada [...] através do trabalho intensivo de campo.” As autoras apontam que a pesquisa qualitativa pode assumir várias formas. Dentre elas, destacam-se: a pesquisa tipo etnográfico e a de estudo de caso, pois ambas as formas demonstram um crescente potencial para estudar as questões relacionadas à escola.

No estudo etnográfico “[...] os dados coletados são predominantemente descritivos”. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 14). Ocorre a descrição das pessoas, das situações, dos acontecimentos. A abordagem etnográfica na pesquisa educacional utiliza-se da observação direta das atividades do grupo estudado, de entrevistas, podendo se valer também de levantamentos de histórias de vida, análise de documentos, testes psicológicos, vídeos, fotografias com a intenção de obter tantas informações possíveis a fim de tornar mais viva e completa a situação estudada (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 14).

A etnografia é caracterizada como uma descrição cultural “densa”:

[...] interessa-se pelo o que as pessoas fazem, como se comportam como interagem entre si, bem como, procura descobrir quais suas crenças, seus valores, perspectivas, motivações, modo como estas questões se desenvolvem em tempos e situações diferentes. (FERRI, 2001, p. 24).

Já, a modalidade do estudo de caso é o estudo de um caso sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do

estudo. “O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular.” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 17).

Realizar uma investigação no campo da pesquisa qualitativa me permitiu encontrar uma variedade de materiais empíricos de que me servi no intento de dar visibilidade ao assunto a ser investigado (DENZIN E LINCON, 2006). Ao adentrar pelos caminhos do cotidiano escolar, busquei estar ciente da diversidade de elementos passíveis de serem investigados, dos diversos significados e representações que constroem as realidades de cada grupo observado.

5.1 OFICINAS OBSERVADAS EM 2007/2: o ponto de partida

No segundo semestre do ano de 2007, realizei observações nas oficinas semanais oferecidas na escola, foco de meu estudo, já referido. Com o auxílio de dois bolsistas de extensão, foram feitas filmagens de um encontro em cada uma das oficinas oferecidas. Para um melhor conhecimento da temática a ser investigada e efetivar o estudo proposto, elegi, então, três oficinas dentre as observadas para analisar os objetivos das mesmas, as interações estabelecidas, o interesse, o envolvimento e a participação dos alunos nos grupos durante os encontros. A escolha por tais oficinas se deu pelo fato de apresentarem um número expressivo de alunos inscritos. As oficinas eram assim intituladas: “*Um baú boas poesias e muitas esquisitices*”; “*Objetos voadores*”; e “*Vira, Vira Gostosura*”. (Disponível em: <<http://alfas.cap.ufrgs.br>>).

Nas salas onde as oficinas eram realizadas, com no máximo doze alunos em cada uma delas, observei que havia alunos que se agrupavam com seus colegas de série e outros que já demonstravam ter ampliado suas relações de convivência, trabalhando, cooperativamente, com colegas de diferentes séries.

Ao participar da Oficina “Um baú, boas poesias e muitas esquisitices”, constatei que a professora ministrante era substituta na instituição e titular da turma de Alfa III. O planejamento da mesma tinha como objetivo “a experimentação através da leitura (oral e internalizada), interpretação, análise e fruição da poesia, bem como ampliar o repertório de leitura das crianças. Apresentar a poesia como um modo particular de ver o mundo”, segundo registro da escola.

As atividades planejadas, inicialmente, constavam de leitura individual e coletiva de uma poesia, dramatização, pintura, brincadeiras, exploração de

instrumentos musicais e de outros sons, reflexão sobre os poemas apresentados e produção escrita.

Pude perceber, pelo envolvimento e entusiasmo das crianças, o significativo interesse das mesmas pelas atividades propostas nessa oficina, possivelmente por despertarem a criatividade e a curiosidade das mesmas. Naquele espaço diferenciado da sala de aula regular, os alunos tiveram a oportunidade de se expressar através de falas, produções escritas e ações sem que estivessem preocupados com as possíveis críticas ou advertências que a professora poderia fazer. Observei que as crianças, participantes dessa oficina, puderam exercitar e desenvolver habilidades e competências pela observação, análise, atenção e concentração ao escutarem, discutirem e escreverem sobre os poemas e as cantigas lidas, como, também, ao manusear diversos materiais como tesoura, retalhos, cola, tinta para confeccionarem a “serpente” do grupo, denominada “Tina”. Também foi possível perceber que se envolveram nas ações de uma forma lúdica e descontraída.

Conforme Fortuna (2004), a criança, através de atividades lúdicas, entra em contato com desafios. Na busca de saciar sua curiosidade, controla impulsos e estabelece uma ordem interna para o convívio social e interindividual. Tanto as brincadeiras quanto os jogos são práticas coletivas que exigem uma série de conhecimentos e regras.

Para a autora, a brincadeira e o jogo são práticas coletivas e para as quais objetos são utilizados tornando-se brinquedos. A brincadeira não pressupõe regras definidas, enquanto o jogo é pautado por regras estabelecidas. Ambos contêm a ideia de relação, de vínculo e supõem interação social. Já o brinquedo pressupõe a existência de um objeto – artesanal ou industrial – e é expresso por uma ação. O “[...] brincar, como criação social, sofre, como a infância, determinações culturais entre diferentes povos e momentos dos processos civilizatórios.” (FORTUNA, 2004, p. 48).

Ao participar da oficina “*Objetos Voadores*”, observei que a professora ministrante da mesma era efetiva da área de Artes Visuais e exercia a docência nas turmas do Ensino Médio da instituição. Conforme o planejamento, essa oficina tinha o objetivo de “oportunizar o desenvolvimento das habilidades na construção de objetos voadores: motricidade fina, senso estético. Promover jogos com os objetos visando à integração das crianças no grupo”, segundo registro da escola.

As atividades previam a construção de aviões de papel, bonecos com paraquedas, petecas, pipas, discos voadores flexíveis – para se deslocarem no ar. A dimensão lúdica dessa oficina estava expressa com clareza já que previa, em seu planejamento, a construção de ‘objetos voadores’. Como referi anteriormente, conforme Fortuna (2004), objetos podem se tornar brinquedos a partir de uma ação, ações essas expressas pelos sujeitos que brincam com o objeto.

Nessa oficina, os alunos vivenciaram situações que envolveram as habilidades de antecipação, quando levantaram hipóteses sobre como seria o vôo de suas pipas quando fossem lançadas ao vento. Também de argumentação quando tentavam explicar sobre como seria o desempenho de suas pipas, além de proporcionar o desenvolvimento da motricidade, pois necessitou fazer recortes, colagens, amarrar as varetas de suas pipas umas às outras. Também a criatividade foi estimulada.

Observei que essa oficina oportunizou aos alunos formularem novas indagações, estimulou-os à curiosidade e instigou os mesmos a fazerem descobertas. Questionamentos e ponderações relacionados a alguns conceitos de Física - na construção da pipa - referentes à velocidade, à força, à distância, foram expressos pelas crianças. As constatações feitas pelo grupo demonstraram a necessidade de um maior diálogo entre as áreas de conhecimento e uma maior aproximação dos conteúdos que atravessam as diferentes temáticas com outros campos de conhecimento, o que nem sempre pode ser observado.

Veiga-Neto (2002, [p. 9]) defende a flexibilização dos espaços entre as disciplinas, aproximando “[...] saberes que hoje estariam dissociados entre si e do mundo [...]”, promovendo uma maior integração entre os referidos saberes. A lógica da fragmentação disciplinar impõe barreiras ao trânsito dos conteúdos entre as diferentes disciplinas, dentre aqueles estabelecidos para cada uma delas. As fronteiras das disciplinas tendem a desaparecer enquanto limites disciplinares e com a possibilidade dos *temas transversais*¹² é possível considerar uma nova lógica disciplinar que admite outras formulações de espaços e de tempos nas rotinas e práticas escolares.

O currículo como um artefato cultural escolar não se configura apenas como uma expressão de interesses sociais determinados, mas também como produtor de

¹² Temas Transversais – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) vinculados à Nova LDB – 9.394.

identidades e subjetividades sociais (GOODSON, 1995). Num mesmo espaço físico, como o da sala de aula, partilham diferentes culturas os diversos sujeitos que ali convivem.

Destaco, a partir dessas primeiras observações das oficinas realizadas em 2007, o quão intensas apareceram às relações de ajuda estabelecidas entre os diferentes participantes das mesmas. As pequenas dificuldades ou diferenças demonstradas na realização das atividades eram percebidas e atendidas conforme as possibilidades de cada um de seus integrantes. O exercício do respeito, levando em conta o ponto de vista do outro, pode corroborar para o desenvolvimento de condutas mais cooperativas, solidárias e justas, (LEITE, 2001), o que, de certa forma, parece ter acontecido nas situações observadas.

Em relação à oficina “*Vira, Vira Gostosura*”, observei que a professora ministrante também era substituta na instituição e titular da turma Alfa IV. Essa oficina tinha como objetivo “*experimental, reaproveitar e produzir diferentes alimentos a partir da conscientização, da reciclagem e reutilização das sobras. Oferecer maior conhecimento sobre a riqueza nutricional que eles oferecem, evitando, assim, o desperdício*”, segundo registro da escola.

As atividades, inicialmente, planejadas pela professora constavam de conversas sobre o que as crianças entendiam por “reaproveitamento” de alimentos, seguidas do registro das ideias manifestadas. A professora havia solicitado aos alunos a pesquisa de uma receita em que estivesse presente o reaproveitamento de diferentes alimentos.

Nessa observação, percebi que as crianças estavam ansiosas para darem início à preparação da receita do dia: pão de minuto. Algumas habilidades foram exploradas como a observação dos ingredientes que seriam inseridos na receita, a experimentação ao manipularem os ingredientes, o levantamento de hipóteses sobre como ficaria o ‘pão’ após o cozimento e, ao final da oficina, o porquê do pão não ter crescido como esperavam. Notei que essa oficina ressaltou o sentimento de coletividade, ou seja, o trabalho conjunto entre os participantes, não sendo privilegiada a elaboração individual das tarefas.

Fazer pensar sobre a coletividade pode proporcionar aos alunos a compreensão da existência de diferenças culturais, econômicas, sociais, de necessidades específicas existentes num mesmo grupo. Reconhecer as especificidades individuais como “potencializadoras de enriquecimento pessoal e

social”, permite um melhor conhecimento de si e o (re)conhecimento dos outros. (LEITE, 2001, p. 56). Neste sentido, as diferentes culturas, presentes numa mesma sala de aula, podem ser consideradas não como um obstáculo para o ensino, mas podem ser pensadas como mais um elemento enriquecedor às aulas, desde que sejam criadas oportunidades de troca e reciprocidade entre os alunos. (LEITE, 2001, p. 56).

Moreira e Canen (2001) contribuem com essa visão ao pensar formas de valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares, refletindo sobre os mecanismos discriminatórios que excluem a voz de diferentes identidades culturais consideradas minoritárias. Tais concepções, defendidas ou criticadas, “[...] constituem a base do que tem sido denominado de multiculturalismo em educação.” (MOREIRA E CANEN, 2001, p. 16).

Pensar em uma proposta de ensino que leve em conta a diversidade cultural como também as diferentes necessidades que os alunos da sociedade atual apresentam, tem o objetivo proporcionar aos mesmos aproximações com seus interesses educacionais, compondo, assim, um projeto pedagógico em constante construção e reconstrução. “O projeto multicultural, insere-se numa visão pós-moderna de sociedade em que a diversidade, a descontinuidade e a diferença são percebidas como categorias centrais.” (CANEN E OLIVEIRA 2002, p. 61).

Ainda nessa oficina, foram levantados aspectos climáticos e físicos, quando a professora tentou explicar que o pão de minuto não havia crescido conforme esperado, devido à umidade e ao frio, fazendo referencia a outras áreas do conhecimento.

Para Veiga-Neto (2001), tal procedimento colocaria em tensão a fragmentação das disciplinas, possibilitando promover a interdisciplinaridade ou mesmo a transdisciplinaridade. Apesar de não ser possível, até o momento, a construção de um currículo sem uma estrutura disciplinar pré-estabelecida, pois a lógica disciplinar gestada na Modernidade ainda prepondera, é possível a criação de práticas alternativas escolares que aproximem os diferentes conteúdos escolares. “Conviver com o pluralismo disciplinar poderá nos ensinar a conviver com o pluralismo das ideias, dos gêneros, das etnias, das aparências físicas e comportamentais, das religiões.” (VEIGA-NETO, 2001, p. 239).

5.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Foi possível perceber, nas observações das oficinas acima citadas, que os alunos aguardavam com satisfação o dia e o horário das mesmas. Naquele dia da semana, às terças-feiras após o recreio, a maioria dos alunos se encaminhava com autonomia para as salas das respectivas oficinas, levando seus materiais. Os maiores auxiliavam os menores no deslocamento de um prédio para o outro, demonstrando entusiasmo com o início das atividades.

Percebi que as professoras das oficinas observadas buscaram seguir seus planejamentos, tentando estabelecer algumas relações entre as diferentes áreas do conhecimento.

Na oficina “*Um baú, boas Poesias e Muitas Esquisitices*”, a professora buscou ampliar as relações com outras áreas do conhecimento ao desenvolver atividades no pátio, promovendo espaço para a música e a poesia, bem como propôs a confecção de uma serpente, que virou motivo para a construção de uma história coletiva. As crianças interagiram o tempo todo, bem como com a professora com elas.

Na oficina “*Objetos Voadores*”, a professora oportunizou às crianças a construção de uma ‘pipa’ e estas demonstraram-se instigadas a fazerem descobertas a partir da referida proposta: sobre como ela iria voar, em que velocidade, etc.

Na oficina “*Vira-Vira Gostosura*”, foram considerados, de início, alguns aspectos de higiene ao preparar alimentos e as crianças demonstraram entusiasmo pela atividade, desejando iniciar logo a receita que seria preparada. A exploração dos valores nutricionais de cada alimento, as vitaminas presentes nos mesmos, as calorias ou mesmo a composição de cardápios saudáveis não foram enfatizados, o que me deixou um tanto surpresa, pois imaginava que tais aspectos seriam explorados.

Nas três oficinas, era visível a intenção de propiciar um ambiente prazeroso com vistas a promover novas aprendizagens, centrando-se no que estava sendo proposto. Também foi notória a satisfação dos alunos na realização das atividades. Penso que um aspecto importante a ser considerado diz respeito à participação e ao envolvimento das crianças do ano inicial (Alfa I), em alguns momentos das práticas observadas. Tais alunos nem sempre se demonstraram à vontade para expor seus

comentários ou ideias, necessitando o constante auxílio das professoras ou dos colegas para iniciarem, realizarem e/ou concluírem as propostas das oficinas. Mas por outro lado, o desenvolvimento das relações de ajuda e de cuidado por parte dos alunos maiores em relação aos menores chamou-me a atenção.

Observei que, através das oficinas do Projeto Unialfas, propõe-se o ensino de temas ditos não escolares, propiciando a criação de outros espaços e de outros tempos dentro do currículo formal. Bem como a possibilidade do reconhecimento e do convívio com as diferenças, sejam elas relacionadas à cultura, aos hábitos, aos interesses ou às necessidades específicas das crianças, o que pode ser percebido nas diferentes temáticas presentes no conjunto das oficinas oferecidas a cada semestre. A partir das reflexões acima, senti-me instigada a delinear a proposta para a continuação dessa investigação.

6 DESDOBRAMENTOS DA INVESTIGAÇÃO: o percurso realizado em 2008/2

No segundo semestre de 2008, período proposto para produção e análise dos dados coletados durante período da investigação, visando a aprofundar os estudos já iniciados e tendo em vista as importantes sugestões das professoras que compuseram a banca de qualificação de meu projeto de mestrado¹³, apresentado em julho de 2008, busquei realizar pelo menos uma observação em cada uma das dez oficinas que estavam sendo oferecidas naquele semestre¹⁴ a fim de proporcionar ao leitor um maior conhecimento sobre as temáticas e propostas de ensino que o projeto das oficinas tem oferecido.

No primeiro dia da oferta de oficinas - 16/09/2008 – participei de algumas delas para observar as propostas de atividades de cada uma, a fim de colher subsídios sobre as mesmas, para realizar a escolha de uma delas para acompanhá-la durante o semestre.



Figura 2 – Propaganda das Oficinas

¹³ A referida banca foi composta pelas professoras doutoras Beatriz Fischer (UNISINOS), Mérión Bordas (UFRGS) e Clarice Traversini (UFRGS), além de minha orientadora Maria Luisa Merino de Freitas Xavier.

¹⁴ Conjunto de oficinas ofertadas em 2008-2: 1) Poetando: costurando música, dança e poesia; 2) Brincando com as línguas; 3) Brincadeiras antigas; 4) Brincando de teatro; 5) Álbum de Brincadeiras; 6) Aprendendo com as Tecnologias Digitais; 7) O Versês; 8) Mosaicos; 9) Tramando e tecendo o mundo; 10) De olho na Ciência.

A escolha se deu pela oficina “*Tramando e Tecendo o Mundo*”, ministrada pela professora do Ano Inicial do Ensino Fundamental, professora S.¹⁵ em parceria com o professor de Artes Visuais do CAP, professor E., para nela centrar minha investigação. Na súmula dessa oficina, entre seus objetivos, constava a ideia de permitir aos participantes a compreensão do significado de tramar e tecer que consiste no entrelaçamento de fios, relacionando-o a tramar/tecer, também, histórias e planos, tema até então nunca desenvolvido nas edições anteriores do projeto. Dentre os objetivos da referida oficina, constavam também, o desenvolvimento de habilidades motoras finas, pelo uso de agulha e linha.

A proposta chamou-me a atenção por propor uma prática não comum no ambiente escolar, ainda mais com meninos e meninas, alunos dos anos iniciais, com idade entre seis e dez anos. Tive curiosidade em observar como os alunos iriam interagir com os materiais disponibilizados, as possibilidades de relações que poderiam ser estabelecidas entre eles, o grau de interesse pelas atividades, e ainda, como se daria o aprendizado das habilidades envolvidas na proposta da oficina. Participei dos dez encontros propostos pela referida oficina e da chamada Mostra das Oficinas¹⁶. Realizei registros das observações feitas em um Diário de Campo e, ainda, fiz registros fotográficos dos referidos encontros.

Na busca de melhor conhecimento dos objetivos e intenções do projeto como um todo, realizei entrevistas, com o auxílio de um gravador, com os alunos participantes da oficina selecionada. Entrevistei também os dois professores ministrantes da mesma; as professoras titulares dos Anos Iniciais; a articuladora pedagógica dos Anos Iniciais da instituição; uma professora efetiva do colégio, que vem oferecendo a mesma oficina, há três anos; e a Orientadora Educacional do Projeto Uniafas. No total, entrevistei oito professores participantes do projeto e as dez crianças participantes da oficina selecionada.

Aos professores, fiz questionamentos sobre sua visão geral do projeto; sobre as aprendizagens ocorridas durante as oficinas; sobre as trocas de aprendizagens entre alunos de diferentes séries; sobre a possibilidade das experiências ocorridas durante o período das oficinas, tanto entre alunos como entre os professores, serem transferidas para outros momentos do cotidiano escolar. Fiz também

¹⁵ Utilizarei somente as letras iniciais dos nomes dos sujeitos que participaram desse estudo, a fim de preservar a identidade dos mesmos.

¹⁶ A Mostra das Oficinas acontece ao final de cada semestre com apresentações de trabalhos e produções dos alunos desenvolvidas em cada oficina.

questionamentos sobre os planejamentos semanais das oficinas, tendo em vista verificar se eram previstas atividades específicas visando a propiciar uma maior convivência e interação entre crianças de faixas etárias diferentes. E ainda, como era inserida a dimensão lúdica nos planejamentos semanais das propostas.

Para as crianças, busquei privilegiar um questionamento com vistas a entender o porquê da escolha da referida oficina. Questionei-as sobre aquilo do que estavam gostando e não gostando nas atividades desenvolvidas na mesma; o que estavam aprendendo com a proposta da oficina e, ainda, se haviam aprendido algo novo no decorrer da mesma.

Na próxima seção deste capítulo, relato as observações feitas em algumas das oficinas oferecidas no semestre e, após, apresento os registros das observações realizadas na oficina selecionada: “Tramando e tecendo o mundo”.

6.1 AS OBSERVAÇÕES NAS OFICINAS DE 2008/2 E EM ESPECÍFICO NA OFICINA SELECIONADA: “Tramando e Tecendo o Mundo”

No primeiro encontro da oficina intitulada “*Tramando e Tecendo o Mundo*”, dia dezesseis de setembro/2008, os professores ministrantes da mesma apresentaram, inicialmente, aos alunos, a história da tecelagem e os conceitos de urdume¹⁷ (o fio da costura vertical) e trama (fio da costura horizontal). Propuseram a produção de um trabalho com tiras verticais (urdumes) e horizontais (trama) em uma superfície plana. A confecção se deu manualmente, com tiras de papel sulfite branco e colorido, formando tramas de papel com o entrelaçamento das tiras.

A oficina foi ministrada na sala de Atividades Múltiplas do prédio B, sala que recebe esse nome por ser uma sala ampla com mesas sextavadas grandes, com duas pias, além do quadro negro e classes quadradas, onde há, também, uma televisão com videocassete.

¹⁷ Um fio de tecido é composto de filamentos na horizontal (trama) e vertical (urdume). Trama e Urdume entrecruzados formam o tecido. A regra simplificada, para fabricar qualquer tecido de nylon ou algodão é Trama (horizontal) e Urdume (vertical).

FIOS DE TRAMA: fios horizontais (longitudinal), o comprimento do tecido plano.
FIOS DE URDUME: fios verticais ou transversais, largura do tecido. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Urdupe>>. Acesso em: 27 jul. 2009.

No início do trabalho, os alunos estavam dispostos em pequenos grupos. Ao todo eram quatro meninas e cinco meninos. Havia entre eles um aluno da Alfa I que é cadeirante. Os professores, juntamente com o grupo de alunos, haviam conversado sobre o que o título da oficina sugeria que seria desenvolvido na mesma. No quadro negro, foram escritas as ideias levantadas pelos alunos: fio, linha, agulha, tecido, fantoches, escrever e criar histórias, desenhar... Após, o professor E. contou-lhes uma história sobre o tempo das cavernas, na qual apareceram os diferentes significados de ‘tecer’ e ‘tramar’: tramar e tecer para formar um tecido, e tramar e tecer no sentido de planejar, fazer planos.

Ao começar os trabalhos os alunos estavam um tanto inquietos e os professores precisaram chamar sua atenção algumas vezes. As meninas pareciam estar mais envolvidas com a proposta e interessadas em participar. Alguns meninos pareciam escutar a história, mas seus comentários e participações tinham um caráter de brincadeira ou deboche.

Após, os professores propuseram a construção de uma trama com papel colorido que representaria o entrelaçamento dos fios na formação de um tecido. Observei que os professores já haviam marcado previamente com lápis as linhas sobre o papel onde os alunos deveriam cortar as tiras para formar a trama. Essa atividade estava prevista para ser realizada até o final do período da oficina. Sendo assim, fui visitar a oficina “O Verses”, que também estava se desenvolvendo naquele período, tendo em vista a minha intenção de escolher uma das oficinas oferecidas para nela centrar meu estudo.

A referida oficina estava ocorrendo no segundo andar do prédio A, em uma sala de aula pequena, perto da sala da Direção do colégio, utilizada para Laboratório de Aprendizagem ou para aulas em pequenos grupos. No meio da sala pintada de azul, havia uma mesa retangular comprida e, em um dos cantos, uma TV de tela plana grande. Os alunos dessa oficina encontravam-se todos em pé quando cheguei. Estavam olhando o desenho dos *Simpsons* que passava na TV. Nesse momento, uma das professoras perguntou:

__ O que o Homer Simpsons faz?

E as crianças responderam “de comer”.

A outra professora falou em Inglês:

__ To eat! E os alunos repetiram:

__ ‘To eat!’ (comer)

Logo após, as professoras passaram para outra imagem de desenho, era da boneca *Polly* e perguntaram:

__ O que a Polly gosta de fazer?

As crianças responderam:

__ De cantar!

A outra professora diz:

__ To sing! Cantar!

E os alunos repetiam:

__ To sing!

As professoras mostraram mais algumas imagens de outros desenhos. As crianças falavam em português e repetiam o verbo da ação que o personagem estava fazendo no desenho em Inglês. Para cada desenho visto na TV, deveriam desenhar no papel a ação vista, escrevendo o verbo em Português e em Inglês.

No segundo encontro da oficina “*Tramando e Tecendo o Mundo*”, ocorrida no dia vinte e três de setembro/2008, os professores propuseram às crianças que realizassem o acabamento da atividade com as tramas em papel, iniciada no encontro anterior. Conversaram também sobre a semelhança de um desenho tecido em uma tela e um desenho traçado em papel quadriculado. Os professores solicitaram aos alunos um desenho livre utilizando papel quadriculado com a intenção de que os alunos pudessem perceber, no desenho feito, os cruzamentos das linhas do papel.

Nesse dia, fiquei pouco tempo na referida oficina até observar como os alunos iniciariam as atividades propostas pelos professores. Como a proposta era de desenho livre sobre papel, percebi que os alunos mostraram-se mais tranquilos e mais concentrados no que iriam escolher para desenhar sobre o papel quadriculado.

Após, fui visitar algumas outras oficinas que estavam ocorrendo em outros espaços do colégio. Uma delas foi “Brincando com as Línguas”, que estava sendo realizada na sala de aula da Alfa II, no bloco B, e também contava com dois professores: um de Espanhol e outra de Inglês. Os alunos estavam dispostos em dois grupos de cinco crianças. O professor de Espanhol falava as letras do alfabeto em Espanhol e as crianças repetiam. Em seguida, a professora de Inglês retomou o alfabeto em Inglês e as crianças também o repetiram. Cantaram então uma música com as letras do alfabeto em Inglês. As letras do alfabeto em letra de ‘fôrma’ ou

'bastão' e em letra cursiva, todas representadas na forma maiúsculas e minúsculas, estavam fixadas na parte superior do quadro de giz.

O professor de Espanhol explicou que há uma outra letra no alfabeto Espanhol que é a letra "ñ" = eñe. Todos os alunos repetiram, novamente, o alfabeto em Espanhol e o professor escreveu no quadro de giz as letras consideradas as mais difíceis: "H" = hache; "W" = doble 'V' ou 'Uve' doble; "X" = equis; "Y" = 'i' griega; "Z" = zeta. O professor então chamou os alunos para escreverem seus nomes no quadro e todos soletraram em Espanhol as letras dos nomes dos colegas. Na seqüência a mesma atividade foi feita com as letras dos nomes dos alunos, em Inglês.

A seguir, retirei-me da sala e fui para a quadra de esportes onde estava ocorrendo a oficina "Brincadeiras Antigas". A mesma também contava com uma professora e uma estagiária, ambas da área de Educação Física. No chão da quadra, que é de cimento, havia o desenho do 'jogo de amarelinha' e as crianças faziam fila para participar da brincadeira, ou seja, para pular "amarelinha".

Encaminhei-me para outra oficina chamada "Mosaicos" que estava sendo desenvolvida no Laboratório de Matemática do prédio A, com um professor da área de Matemática da quinta série do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os alunos estavam sentados com o professor, em volta de uma mesa retangular, sobre a qual havia diversos papéis coloridos pequenos em formato quadrado. Cada aluno recebeu uma folha marcada, levemente, com lápis, formando linhas que se cruzavam. Utilizando os papezinhos coloridos, o professor explicou que os alunos poderiam colá-los sobre a folha de papel, formando desenhos, mas deveriam ter o cuidado de alinhar os eixos, ou seja, considerar os encontros das linhas, geometricamente, formando, assim, diferentes formas, mosaicos. O professor perguntou aos alunos se haviam entendido a proposta da atividade e eles responderam que sim, repetindo o que lhes tinha sido explicado, confirmando seus entendimentos sobre a atividade a ser realizada.

As crianças da oficina então se dividiram: quatro delas ficaram na mesa onde estavam e as outras quatro foram para outra mesa. O professor saiu para buscar cola que havia faltado e os alunos permaneceram tranquilos, pensando em como iriam formar seus mosaicos. Ao retornar, o professor perguntou a cada aluno se precisava de auxílio e observando a evolução de suas produções.

Por fim, visitei a oficina “*De olho na Ciência*” que estava ocorrendo no espaço da Biblioteca do CAP. A professora responsável pela mesma não estava presente, tendo sido, naquele momento, substituída pela professora coordenadora dos Anos Iniciais. Os alunos participantes da oficina estavam sentados em volta de uma das mesas da biblioteca e a professora estava com um cartaz grande aberto sobre sua mesa, no qual constava uma lista com os nomes dos alunos participantes da oficina, bem como o de sua professora titular.

Com uma fita métrica, a professora media nos alunos: o comprimento dos pés, das mãos, dos braços e a altura. Mediu também o comprimento do seu próprio pé e sua altura a pedido dos alunos e com o auxílio deles. Fizeram comparações e brincaram com a estatura da professora, já que a mesma tem poucos centímetros a mais que a estatura dos alunos.

Ao medir os colegas um aluno comentou:

__ Cem centímetros é um metro, então o G. tem um metro e quarenta e quatro centímetros!
Outro aluno disse:

__ Ah, então eu sou dois metros mais alto que tu G.!

O aluno G. disse:

__ Dois metros? Não! São dois centímetros!

__ Ah, é mesmo! - Disse o outro aluno.

Os alunos se revezavam para realizar as medições, estavam bem envolvidos com a atividade e cada medida feita marcavam no cartaz. Mediram a professora e sua altura correspondia a um metro e quarenta e cinco centímetros. O aluno Is. disse:

__ Bah! A prof. é mais baixa do que eu!

Os alunos fizeram comparações, aproximações e observações sobre as medições feitas. A professora parou um instante com as medições e perguntou aos alunos:

__ Vocês poderiam me dizer em quais situações seria útil medir o nosso corpo?

A aluna P. respondeu:

__ Pra comprar um anel, pra comprar roupas!

A mesma aluna diz:

__ Prof. já é meio-dia, só faltam dez minutos pra bater!

Então a professora falou que deveriam medir rapidamente o comprimento dos braços. O aluno Is. disse:

__ Bah, prof! Meu braço também é menor do que o do G!
E a professora intervém dizendo:
__ Lembrem que não estamos competindo, hein?!

Aos poucos, os alunos foram se organizando, arrumando seus materiais e também ficando inquietos. A professora solicitou que sentassem para fazerem o fechamento do trabalho e comentarem sobre o que haviam feito. Informou que no próximo encontro a professora responsável pela oficina estaria presente e traria outros instrumentos de medida, além da fita métrica. A professora então pediu aos alunos que arrumassem as mesas, as cadeiras e que pegassem suas mochilas para fazerem uma fila. Saíram, calmamente, agradecendo a bibliotecária pela utilização do espaço da Biblioteca.

Ao participar do terceiro encontro da oficina “Tramando e Tecendo mundo”, dia trinta de setembro/2008, decidi centrar minhas observações nela, pelos motivos já explicitados no início deste capítulo¹⁸. Nesse dia, foi proposta a produção de um desenho em cima de um módulo de madeira perfurado. Em duplas, os alunos inseriram canudos coloridos no módulo de madeira, fazendo uma trama com linha pelos canudos, formando um desenho.

Nessa manhã, que estava bastante quente, os alunos entraram na sala, após o recreio, agitados e com dificuldade de se envolverem na atividade proposta. Os professores solicitaram sua atenção algumas vezes, mas, somente passados vinte minutos após o término do recreio, é que foi possível perceber maior interesse dos alunos pelo que estava sendo proposto.

A professora S. mostrou um exemplo de produção realizada com linha, escritas e colagens feita pela professora G., titular da Alfa II. Tratava-se de um livro de pano, feito de feltro, que versava sobre os momentos da sua vida. O livro de pano circulou entre alunos para que o observassem como modelo para uma possível confecção. Eles estavam sentados em dois grupos: um composto por quatro meninos e outro por quatro meninas mais o aluno J. que é o referido aluno cadeirante. Os alunos demonstraram gostar da produção que viram e perguntaram se iriam fazer um livro de pano também. A professora respondeu que aquele estava

¹⁸ Embora tenha decidido centrar minhas observações nesta oficina, optei por manter os dados referidos sobre as demais observadas, uma vez que tais dados permitem ao leitor, ter uma ideia do tipo de proposta feita pelo projeto das oficinas como um todo.

servindo apenas como modelo e que eles poderiam criar outro em casa, mas nos encontros da oficina não daria tempo para tal.

A professora passou então à realização da proposta do dia que era tramar e tecer sobre um tabuleiro de madeira perfurado com diversos furos, através dos quais inseriu canudinhos, passando uma linha em volta dos mesmos para formar um desenho. O professor E. mostrou um tabuleiro já pronto como modelo, a partir do qual as crianças poderiam produzir, individualmente, o seu.

Os alunos receberam os materiais e os professores perguntaram se todos haviam entendido bem o que era para fazer. Um aluno perguntou:

__ Então o canudinho vai ser a nossa agulha?

E o professor E. respondeu:

__ Sim, isso mesmo! O canudinho é como uma agulha só que sem ponta!

Os alunos iniciaram a atividade e o aluno J. demonstrou muita dificuldade ao manusear os materiais disponíveis. A professora S. foi auxiliá-lo e com ele ficou boa parte do tempo destinado à oficina. As produções começaram a aparecer e os alunos ficaram bastante envolvidos na atividade. No entanto, o aluno D., num determinado momento, se irritou porque enleou sua linha. O professor E. interveio e auxiliou-o no desenvolvimento de sua produção. Por vezes, no grupo dos meninos, havia conversas e brincadeiras que os dispersavam, tendo os professores que intervir, constantemente, solicitando silêncio.

Quando estava perto do horário da saída, os professores pediram que todos se organizassem, entregassem os tabuleiros, as linhas e guardassem os materiais. Ao bater o sinal, todos os alunos levantaram rapidamente, enquanto algumas meninas ainda ficaram juntando as linhas caídas pelo chão.

No quarto encontro, dia sete de outubro/2008, os alunos receberam, individualmente, pequenos retângulos de tela de tecido quadriculado para bordar com agulha grossa e linha de lã. Deveriam, inicialmente, desenhar na tela o que desejassem e, posteriormente, tecer.

O professor E. mostrou a tela branca e a agulha e enfatizou a importância do cuidado com a agulha, pois mesmo sendo grossa, a mesma tinha ponta e então deveriam ter muita atenção e cuidado. O professor perguntou quem conhecia as telas de bordar e a maioria dos alunos levantou o braço, sinalizando que conhecia esse tipo de produção. A professora S. pediu que todos se lembrassem de que,

primeiramente, deveriam marcar bem, com lápis, o desenho que iriam querer bordar sobre a tela.

O aluno C. disse:

__ Eu vou fazer um carrinho!

A aluna F. disse:

__ Eu quero fazer flores!

Os professores circularam pela sala observando o que cada aluno desenhava, bem como ensinando como inserir a linha no buraco da agulha. No entanto, alguns alunos como E, D. e C. não atenderam as orientações dos professores e foram bordando o que queriam, diretamente na tela, sem passar o lápis e desenhar um modelo previamente. O aluno J., sendo canhoto, tentou segurar com a mão direita a tela e com a mão esquerda inseriu a agulha com linha nos buracos da tela.



Figura 3 – Produção em Tecelagem

A maioria dos alunos procurava fazer formas retas com a linha. O aluno J. teceu em diagonal, cruzando a linha e quando notou que iria enleá-la, pediu auxílio dos professores. Todos os alunos estavam interessados na proposta e envolvidos com a atividade que estava sendo realizada. Também opinavam dando ideias sobre

o trabalho dos colegas. O aluno D., que no início do encontro estava muito agitado, agora se mostrava concentrado e tranquilo com o que estava fazendo.

Foi possível observar as tentativas de acerto e erro que os alunos demonstravam ao realizar suas produções na tela. Diversos deles desmanchavam-nas e reiniciavam-nas, mais de uma vez. Aqueles alunos que não haviam feito um traçado inicial com o lápis na tela, desmancharam o que já haviam feito e fizeram o desenho como os professores haviam, anteriormente, sugerido.

Observei que o aluno C. contava com o dedo os quadradinhos da tela para saber onde iria inserir a linha. Os alunos D. e P., por vezes, se irritavam quando os pontos, na tela, não saíam como queriam. O aluno E. agitava-se e falava alto, constantemente. Os professores solicitavam seu silêncio e respeito com os demais colegas. Os alunos C. e P. terminaram perdendo a paciência e desmanchando também o que haviam feito, pois a linha havia se emaranhado.

Ao se aproximar o final do encontro, os professores solicitaram que todos os alunos se organizassem, arrumassem os materiais e limpassem a sala.

Percebi, nesse encontro da oficina, que apesar da proposta de atividade ter sido interessante e os alunos terem se envolvido, o tempo da atividade foi demasiado longo, fazendo com que muitos deles perdessem a concentração e a calma para realizar a tarefa proposta. Alguns alunos conseguiram adiantar suas produções na tela e os professores avisaram que no próximo encontro iriam finalizá-las.



Figura 4 – Produção em Tramas de Papel

No quinto encontro, dia quatorze de outubro/2008, a proposta foi de, inicialmente, finalizar as telas iniciadas no encontro anterior e, após o seu término, cada aluno receberia um retângulo de tecido sintético chamado TNT, para nele desenhar a lápis o que quisessem e, sobre o traçado, deveriam costurar com agulha e linha fina.

Nesse encontro, logo que receberam suas respectivas telas, as agulhas grossas e os fios de lã, os alunos retomaram, com interesse e entusiasmo, o bordado iniciado no encontro anterior. Mesmo envolvidos com a atividade, a conversa e as brincadeiras foram frequentes. Os assuntos eram sobre os acontecimentos do recreio bem como sobre os programas de TV a que haviam assistido. Os alunos falavam em tom alto e os professores solicitaram, por diversas vezes, silêncio. Alguns dos alunos terminaram se acalmando, mas os alunos E. e K. continuaram conversando e falando alto por mais um tempo.

Logo após, o professor E. expôs, sobre um conjunto de classes vazias, as produções realizadas no primeiro encontro da oficina, ou seja, as tramas de papel colorido. Os alunos deveriam finalizá-las, dobrando as bordas das mesmas. O professor comentou que estava esperando que mais alunos finalizassem as produções já iniciadas para poder explicar a próxima atividade. O aluno P. se aproximou de mim e mostrou a sua produção na tela. Eu comentei:

__ Que legal, um carrinho!

Ele disse:

__ Mas eu ainda não terminei. Tenho que fazer umas asas aqui em volta, é um carro voador!!!

O aluno P. retornou à sua classe para continuar sua tela, e o professor E. começou a entregar para cada um dos alunos um retângulo de TNT, explicando-lhes a proposta da atividade.

O aluno D. mostrou-se muito agitado nesse dia, pois caminhava pela sala, conversava e falava alto. Os professores chamaram sua atenção diversas vezes. Os alunos E. e K., que estavam sentados juntos, também conversavam, falavam alto e levantavam da classe com frequência. Os professores, novamente, intervieram de forma mais enérgica do que nas vezes anteriores.

O aluno P. desenhou no TNT uma caveira e o professor E. disse-lhe que depois que passasse a linha sobre o tecido poderia recortá-la e costurá-la numa

camiseta. O aluno E. havia desenhado uma casa na tela de bordar e o professor E. chamou a minha atenção mostrando a tela do aluno, comentando como o mesmo havia feito o telhado da casa com bordados em linhas diagonais, encontrando uma forma de aproveitar mais a linha e preenchê-lo mais rápido.

Alguns alunos que já haviam terminado todas as atividades encontravam-se em pé, caminhando pela sala. A aluna Is. estava terminando sua tela, que por sinal ficou muito parecida com a da sua colega M., quando os professores solicitaram para os alunos organizarem-se para a saída.

No sexto encontro, dia quatro de novembro/2008, foi proposta pelos professores a “*Primeira Trama de Ideias*” e retomada a conversa realizada no primeiro dia de oficina sobre os diferentes sentidos de *trama* e *tecer*. O professor E. propôs:

___ “Vamos tramar e tecer ideias para construir uma história coletiva?!”

Os alunos estavam dispostos em três grupos. No quadro de giz estava escrito: “BOM DIA! PRIMEIRA TRAMA DE IDEIAS! TECENDO IDEIAS!” Nesse dia, foi proposta a construção de uma história coletiva na qual cada aluno estaria representado por um personagem a ser por eles criado.

Os professores solicitaram aos alunos sugestões, as quais foram sendo escritas no quadro, sobre uma temática para a história a ser desenvolvida. Algumas delas foram:

- ___ Uma história sobre guerra!
- ___ Sobre assassinato! Morte!
- ___ Uma mulher que se transforma em bruxa!

Enquanto davam sugestões, alguns alunos mostravam-se dispersos em relação à atividade proposta. O aluno E. falava alto e dava ideias para a história sobre um espírito do mal. As meninas estavam em silêncio e os professores solicitaram suas sugestões. Alguns alunos não conseguiam esperar sua vez para falar, falando alto e levantando-se das classes, constantemente. A professora S. disse que não iria escrever no quadro as sugestões de quem estivesse em pé ou quem não levantasse o braço solicitando sua vez de falar.

Aos poucos, voltaram a se organizar e os professores conseguiram anotar as propostas para a temática da história. No quadro de giz, foram escritas as seguintes sugestões:

- | | | |
|----------------------|----------------|-------------------------|
| - bruxas | - guerra | - fantasia |
| - mistério, suspense | - terror | - costura |
| - corrida | - guinnes book | - a história da oficina |

A partir das sugestões dos alunos, o tema foi decidido através de votação. As três sugestões mais votadas foram: bruxas; mistério e terror. Após, foi feita nova votação, considerando as três temáticas e a mais votada foi: bruxas. Tanto os meninos como as meninas gostaram do resultado a que chegaram, batendo nas classes em forma de comemoração.

O professor solicitou silêncio e perguntou ao grupo quais seriam os personagens que iriam compor a história. Os alunos se exaltaram novamente, querendo dar ideias e falando ao mesmo tempo. Agitaram-se e os professores buscaram acalmá-los, mas sem muito sucesso. Alguns continuaram levantando dos seus lugares, conversando em tom de voz alto até ser chamada sua atenção pelos professores.

Cada aluno, na história, seria representado por um ou uma personagem. Aos poucos, foram conseguindo esperar a vez de falar e escolher seus respectivos personagens para a composição da história. Os personagens sugeridos foram:

- 1- Dragão (aluno E.);
- 2 - Mago (aluno D.);
- 3 - Crocodilo Gigante;
- 4 - Lagarto;
- 5 - Bruxas e Bruxos (alunas M., F., Is., V. e os alunos J. e P.);
- 6 - Cavalo (aluno C.);
- 7 - Cavaleiro Negro (aluno K.).

Após os personagens terem sido definidos – o que ocupou um tempo considerável do encontro – os professores entregaram para cada aluno um retângulo de papel onde os mesmos deveriam escrever o porquê da escolha do

personagem, as características físicas, pessoais e os possíveis poderes dos personagens. O professor E. a fim de incentivar os alunos à produção textual, provocou-os a partir de questionamentos como:

___ J. por que escolheste o personagem de bruxo? Por que quiseste ser um bruxo? Qual será o nome do bruxo? Quais serão as características, os poderes mágicos desse bruxo?

Depois de um breve agito, os alunos iniciaram a construção dos personagens, desenhando e escrevendo sobre os mesmos. Os professores passavam pelas classes observando a evolução das produções. A aluna F. me chamou para mostrar sua criação:

___ Prof. Danusa, olha, eu vou ser a Bruxa Rainha!

A aluna V. diz também:

___ E eu vou ser a Bruxa-Princesa!



Figura 5 – Desenho das Personagens

E assim, todos foram se envolvendo na proposta. A possibilidade de criar uma história, cujos personagens lhes estariam representando, despertou grande entusiasmo entre os alunos. A imaginação e a fantasia foram privilegiadas nos desenhos dos personagens, sendo que a escrita sobre os mesmos, solicitada pelos professores, ficou em segundo plano para alguns alunos como o aluno C. Esse aluno que adora cavalos comentou:

__ Eu não gosto dessa coisa de mistério, o que eu gosto mesmo é de rodeio, de montar. Também não gosto de escrever – disse o aluno C. ao explicar para mim o porquê de não estar escrevendo sobre seu personagem – um cavalo - somente desenhando-o.

Eu disse-lhe:

__ Então escreve sobre isso. Escreve por que tu gostas tanto de cavalo, de montar, de rodeios...

__ Ai, prof.! Eu sou igual ao “bagual”, meu cavalo, sou preguiçoso! – respondeu-me C.

Observei que C. ficou somente fazendo o desenho do seu cavalo, rico em detalhes, mas os professores passaram para ver sua produção e solicitaram, novamente, que escrevesse algo sobre o personagem. No entanto, o aluno C. foi adiando sua escrita, até que se findasse o encontro.

O aluno E. se aproximou de mim para mostrar o desenho do seu personagem: um dragão, “com língua de cobra e asa de periquito”, segundo ele. Esse aluno também não havia feito a escrita das características do personagem. Conforme os alunos iam finalizando, os professores solicitavam aos mesmos que fossem se organizando para a saída.

No sétimo encontro, dia onze de novembro/2008, foi proposto aos alunos que finalizassem o desenho e a escrita das características dos personagens. Após, seriam levantadas sugestões para iniciar a história a ser desenvolvida, coletivamente, pelo grupo.

Nesse encontro, os alunos estavam dispostos em três grupos. Os professores entregaram aos alunos a folha com os desenhos e as escritas sobre os personagens. Essa atividade, iniciada no encontro anterior, deveria ser finalizada.

Estava muito calor e os alunos bastante agitados, não conseguindo atender as solicitações de silêncio, feitas pelos professores. Aos poucos, alguns iam finalizando a proposta feita no encontro anterior e o professor E. afixava, no quadro de giz, as produções feitas sobre os personagens.

Quando a maioria dos alunos entregou seus trabalhos, a professora S. pediu a todos que fizessem um círculo para sentarem no chão da sala e lhes explicou que seria feita uma brincadeira para organizar a vez de cada um falar. Ao jogar um novelo de lã para um aluno, autorizava-o a dar sugestões para iniciar a história coletiva. Houve certo tumulto até todos se organizarem e entenderem a proposta. Quando pareceu que todos haviam compreendido, a professora então perguntou quem gostaria de iniciar dando sugestões para o início da história. Alguns

começaram a falar ao mesmo tempo, voltando a fazer brincadeiras e dispersando os demais.

A professora S. repetiu a explicação, afirmando que somente poderia falar quem estivesse com o novelo de lã e jogou-o para aluna F. que expôs sua ideia, propondo que a história deveria iniciar contando que todos os magos e bruxos estavam fazendo uma reunião. Após falar, segurou também o fio de lã e jogou o novelo para um colega. Assim, sucessivamente, cada um falou. No meio do círculo de alunos, formou-se uma trama com os fios de lã.

Em meio a brincadeiras, dispersões de alguns alunos às sugestões feitas pelos colegas, a professora buscava coordenar suas falas. O professor E., sentado numa classe ao lado do círculo de alunos, procurava anotar todas as sugestões feitas numa folha.

Nesse encontro, houve diversas confusões, pois três ou quatro alunos não conseguiam respeitar a vez de falar de quem estava com o novelo de lã, interrompendo e discutindo cada ideia apresentada pelos colegas. Foi muito difícil para os professores coordenarem as sugestões e aqueles que estavam inquietos e indisciplinados, a todo minuto eram repreendidos pelos professores.

Num dado momento, observei a “teia” formada pelos fios de lã no círculo de alunos e achei bem interessante a proposta, pois a trama formada correspondia à participação de cada aluno, através de suas sugestões para a construção da história o que representava a intenção inicial da oficina de “tramar e tecer” planos, histórias e tecidos.

Os professores continuaram tentando registrar as sugestões para a história, mas sem muito sucesso e, ao chegar ao final do período do encontro, os professores pararam com tudo dizendo:

__ Foi uma pena, mas infelizmente a nossa proposta de história coletiva não deu muito certo! Voltem para os lugares e nesses minutos que ainda nos restam de aula, escrevam individualmente a história!

Visivelmente, os professores ficaram cansados e desanimados. Apesar do professor E. ter conseguido anotar diversas sugestões, foi possível perceber que foi extremamente cansativo para os dois a coordenação do trabalho, naquela manhã.

Minutos antes de dar o sinal para a saída, os professores solicitaram que todos organizassem seus materiais.

No nono encontro, dia dezoito de novembro/2008, houve a continuação da criação dos personagens e da história coletiva. Nesse encontro, os professores E. e S. foram mais enérgicos com o grupo, afirmando que naquele dia não haveria brincadeiras. Lembraram que estava chegando o dia da Mostra das Oficinas e que havia muita coisa a fazer e organizar até lá. Dividiram os alunos em três grupos (dois trios e um grupo de quatro crianças). Dois alunos reclamaram do lugar, mas os professores foram firmes e não aceitaram a reclamação.

Os professores entregaram aos respectivos alunos as folhas com os desenhos e a história iniciada, solicitando-lhes que - quem quisesse - poderia apresentar seu trabalho para o grupo. A aluna F. levantou o braço e pediu para apresentar a todos sua produção. Os demais alunos assistiram à apresentação, mas durou pouco tempo o silêncio. Logo após, o aluno J. também apresentou sua produção, tendo sido, nesse momento, repreendido por não estar usando o cinto de segurança em sua cadeira de rodas. Os alunos D. e E. brincaram, debocharam, foram repreendidos e trocados de lugar.

A aluna M. também apresentou sua produção. O aluno D. não conseguiu se acalmar e a professora S. foi para perto dele, ficando em pé ao seu lado, mas D. bateu na classe dizendo que queria contar a sua história. O professor E. disse-lhe que não era assim que deveria ser feito, que se ele quisesse falar, teria de se acalmar e levantar o braço para pedir a palavra.

A aluna V. apresentou também sua história, seguida do colega K., quando alguns bateram palmas, demonstrando terem gostado da história. Após, os alunos E. e C. apresentaram suas produções. Nesse momento, o aluno D. voltou a se agitar, mexendo nos trabalhos de argila que estavam no fundo da sala. Foi então repreendido pelos professores e se jogou no chão. A professora S. retirou-o da sala para conversar com ele sobre o ocorrido.

Os demais alunos apresentaram suas histórias para o grupo. Os nomes de todos foram escritos no quadro de giz na ordem em que apresentaram suas propostas de histórias.

Quando o aluno D. retornou para a sala, o professor E. perguntou se ele gostaria de apresentar sua história e D. disse que sim, apresentando-a para o grupo. Após, os alunos C., P. e Is. também apresentaram as suas histórias. Na sequência, os professores solicitaram aos alunos que votassem na história de que mais gostaram para compor o início da história coletiva a ser construída pelo grupo.

Houve duas rodadas de votação, porque na primeira os meninos votaram somente nas histórias dos meninos e as meninas, nas das meninas. Na nova votação, foi explicado pelos professores que deveriam votar na história que haviam achado mais legal, mais interessante. No fim, ganhou a história do aluno D. Foi proposto então que deveriam, nos grupos, escrever uma continuação para a história inicial vencedora.

Após o término do encontro, perguntei aos professores sobre a agitação do aluno D. e me responderam que o mesmo toma medicação e que estava, há algumas semanas, sem tomá-la. Informaram-me que já haviam contatado com a mãe do aluno e que essa havia dito que estava difícil conseguir nova consulta com o neurologista pelo posto de saúde.

No décimo e último encontro, dia vinte e cinco de novembro/2008, a proposta foi de finalizar a história coletiva, revisar o conjunto das atividades realizadas durante os encontros e preparar a apresentação da Mostra das Oficinas¹⁹, a ser realizada na semana seguinte.

Os alunos, novamente, estavam distribuídos em pequenos grupos. Os professores haviam organizado as partes das histórias feitas pelos alunos no encontro anterior e entregaram as cenas, aleatoriamente, para cada um deles dar continuidade à ilustração recebida, bem como à escrita da cena recebida com o objetivo de formarem uma só história.

Os alunos estavam calmos pensando na sequência que dariam à cena recebida, exceto o aluno D. que só ria, brincava e debochava do trabalho dos colegas. Os professores chamaram sua atenção, energicamente, e ficavam passando por entre as classes, observando o andamento das produções e auxiliando quando necessário. Após algum tempo, o aluno C. recostou a cabeça em cima da classe e o professor perguntou-lhe o que tinha, ao que o mesmo respondeu que estava com sono. O professor reafirmou que ele devia se esforçar e escrever conforme a proposta feita.

Enquanto os alunos estavam calmos, os professores espalharam por sobre as mesas vazias os trabalhos realizados durante os encontros da oficina e na medida

¹⁹ A cada final de semestre é realizada uma exposição dos trabalhos e produções feitas pelos alunos em cada oficina. Essa exposição é chamada de Mostra das Oficinas e tem a intenção de oportunizar a socialização dessas produções entre os alunos e comunidade escolar.

que os alunos iam terminando sua parte na história, os professores entregavam as respectivas produções para revisarem e aprimorarem as mesmas.

O aluno C. aproximou-se de mim e mostrou a cena recebida – um castelo com um dragão, embora ainda não tivesse escrito nada. Eu perguntei se ele não ia dar sequência à cena como os professores solicitaram e ele me disse:

__ Ai, prof. tô cansado. Quero que acabe logo a aula, eu tenho academia às seis da tarde hoje.

Respondi:

__ Mas ainda faltam vinte e cinco minutos para o final do período, tens um bom tempo para escrever. Vamos C., escreve o que vem à tua mente!

Ele não disse nada, suspirou e tentou pensar. Observei que ele olhava para um lado, olhava para outro, abaixava a cabeça e tentava escrever, mas parecia não conseguir, deixando passar o tempo. O professor E. chamou sua atenção. O colega E. sentou ao seu lado e tentou ajudá-lo com algumas ideias para que pudesse, a partir delas, escrever. Aos poucos, iam finalizando e entregando suas produções aos professores. Estavam, então, calmos. A professora S. solicitou que organizassem seus materiais e ficassem somente com o estojo em cima da mesa. Fizemos combinações sobre como seria a montagem do estande da oficina na Mostra das Oficinas que ocorreria na semana seguinte.

Após, foram entregues aos alunos pequenas folhas de papel para que escrevessem sobre aquilo de que haviam gostado e não gostado na oficina. Também, poderiam escrever sugestões acerca da atividade. Alguns não haviam terminado de escrever quando soou o sinal para saída. A professora S. pediu, então, a estes últimos que, no dia seguinte, entregassem suas produções para as professoras das respectivas salas de aula.

As atividades realizadas na oficina em estudo tiveram maior ênfase nas dimensões manuais: o tecer, o costurar e o desenhar foram priorizados. No entanto, no final da oficina, como já referido, foi proposta a construção de uma história tramada no coletivo, a partir dos personagens e das cenas criadas pelos alunos nos últimos encontros. A história versou sobre alguns personagens, a maioria deles masculinos (O Mago, o Cavaleiro Negro, o Dragão, etc), preocupados em derrubar o castelo de uma Bruxa, através de feitiços e destruições.

Na oficina em estudo, foi possível perceber uma ênfase no trabalho com a motricidade fina. Os alunos manusearam, frequentemente, agulha e linha e também realizaram desenhos de forma livre. Dentre os objetivos dessa oficina constava: *“Estabelecer novas estratégias no ensino de conceitos e conteúdos de linguagens visuais com a pintura, o desenho, a gravura, a escultura e a compreensão dos vários sentidos e os possíveis significados de ‘tramar’ e do ‘tecer’”*. Entretanto, percebi que nem todos os alunos estabeleceram as relações propostas pela oficina no que diz respeito aos diferentes sentidos de ‘tramar’ e ‘tecer’.

Pela proposta dos professores, a ideia de fazer tramas ou tecer não se limitava somente à confecção de tramas e sim tinha a intenção de abranger um sentido mais amplo, como ‘tramar’ um plano ou ‘tecer’ estratégias, histórias, etc. No entanto, em alguns momentos, os alunos dispersavam-se com brincadeiras ou assuntos que não envolviam a proposta feita, realizando as atividades sem muito envolvimento, comprometimento ou maior reflexão sobre o trabalho proposto. Por outro lado, observei as relações de ajuda que foram se ampliando durante os encontros da oficina entre os alunos participantes e os cuidados dispensados ao colega J. (cadeirante) que apresentava muitas dificuldades na motricidade fina.

Ao relatar as observações feitas na oficina selecionada, bem como nas demais visitadas, percebi a expressiva tentativa dos professores em oferecer e trazer fatos ou temáticas que se aproximassem dos interesses dos alunos. No entanto, mesmo com a intenção de desenvolver aprendizagens referentes a assuntos não especificamente escolares, percebi as dificuldades que alguns professores tiveram para conseguir propor as atividades para “[...] quem não sabe ainda ser aluno e aluna e que não está naturalmente disposto a fazer esse papel.” (MILSTEIN e MENDES, 1999, p. 103). Tornar-se aluno, aluna é um processo que precisa ser ensinado, não se dá naturalmente.

A chamada “convivência escolar” enfatizada no projeto das oficinas ainda parece precisar de um maior investimento, pois se de um lado os alunos demonstraram ter conseguido conviver entre si como também ampliado suas relações interpessoais, de outro, os alunos apresentaram dificuldades em atender as combinações e orientações feitas pelos professores.

Ensinar o sujeito a ser aluno hoje se diferencia dos padrões legitimados pela escola moderna, mas ainda são necessárias posturas que definem o que pode ou

não ser feito num ambiente escolar. Aprender sobre as normas, hábitos e regras também pode ser considerado processo que leva tempo.

As atividades propostas na oficina em estudo demonstraram, num primeiro momento, despertar a curiosidade e o envolvimento dos alunos, porém, logo após um período de tempo, eles demonstravam cansaço e a maioria não conseguia permanecer na mesma atividade por muito tempo.

Para Berticelli (1998), o currículo é um conjunto estruturado de disciplinas e atividades, organizado de forma a possibilitar o alcance de certos objetivos pedagógicos. Tal intenção indica a estruturação de conhecimentos, integrando o domínio dos saberes e “[...] o aprendizado em tempo certo e nível eficaz.” (BERTICELLI, 1998, p. 161).

Pensar nos dias atuais um cenário curricular com o mesmo formato de décadas passadas confronta-se com os modos de ser e estar aluno nos dias de hoje. Uma lógica estruturada, basicamente, em conteúdos escolares mais tradicionais vai na contramão dos interesses, das necessidades e das curiosidades que ora vemos nos alunos. Diferentes dispositivos virtuais como rede de telefonia móvel, recursos da internet ou mesmo a televisão também dividem o tempo, o espaço e os interesses dos alunos hoje em dia.

Recorro aos escritos de Bauman (2007), em sua obra “*Tempos Líquidos*”, para auxiliar a compreensão de tais situações contemporâneas, buscando traçar relações de seus escritos com o cotidiano escolar observado. A partir disso, é possível inferir que, por um lado, a sociedade global nos possibilitou atravessar fronteiras, aproximar culturas, por outro, nos colocou numa condição de incertezas, na qual nossas ações estão sempre baseadas num jogo de acertos ou erros. A dúvida como agir e reagir frente às demandas surgidas numa sala de aula parece ser bem mais angustiante nesses tempos atuais do que há algumas décadas, em que as certezas pareciam estar asseguradas.

Trabalhar com crianças advindas de núcleos familiares e condições sociais diversas exige do professor ser ainda mais criativo ao planejar suas atividades, tendo em mente o reconhecimento de que as crianças aprendem e se desenvolvem de maneiras distintas. Os alunos estão sendo “turbinados” por estímulos que os fazem estar plugados em diversas coisas ao mesmo tempo e não mais dispostos a apenas ouvir o professor e prestar atenção nas explicações do mesmo. Eles são

fruto desses novos tempos e, a cada geração, imprimem-se novas formas de ser. (BAUMAN, 2007).

A travessia do território das certezas para os tempos líquidos – em que tudo se torna volátil e relativo – é um período de indefinições. Bauman (2007) assinala que o novo padrão de vida líquido-moderno é permanentemente transitório e precisa ser testado e pesquisado. Nessa passagem, se decompõem e se dissolvem mais rapidamente valores consagrados, levando um tempo para se construir outros referenciais para esse novo tempo, o que não, necessariamente, precisa significar que as verdades de outrora precisam ser ignoradas.

Penso que a sala de aula pode ser revitalizada com propostas escolares em consonância com a sociedade que encontramos hoje, que nos exige um novo jeito de “dar aula”: conceber alunos e também professores como aprendizes permanentes poderá propiciar um projeto de educação menos excludente e mais prazeroso.



Figura 6 – Mostra das Oficinas

6.2 DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES

Ao término das observações, elaborei um quadro síntese (Anexo IV) com os dados mais significativos extraídos das entrevistas com os professores tendo em vista o problema de pesquisa “O que pode ser tão interessante como a hora do recreio?” e os questionamentos iniciais deste estudo:

- Em que momento da rotina escolar, no planejamento pedagógico semanal estão sendo propostas atividades que incluam o brincar, o divertimento, a aprendizagem e a descoberta como fontes de prazer?

- Em quais espaços e tempos da escola estão previstas propostas que promovam interações sociais, trocas de pontos de vista, sensibilizações para lidar com as diferenças identitárias, com a pluralidade cultural?

Iniciei a etapa prevista da pesquisa referente às entrevistas com alguns dos professores participantes do projeto Unialfas que inclui o oferecimento semestral de oficinas diversificadas. Realizei as entrevistas no período de onze a dezessete de dezembro de 2008, com oito professores, como já referi anteriormente, sendo eles: 1) professor E., ministrante da oficina “*Tramando e Tecendo o Mundo*”; 2) Professora S. coministrante da mesma oficina; 3) Professora A., ministrante da oficina “*Poetando*”; 4) Professora C., ministrante da oficina “*Aprendendo com as Tecnologias Digitais*”; 5) Professora G., coministrante da mesma oficina; 6) Professora M., ministrante da oficina “*De olho na Ciência*”, e 7) Professora J. Orientadora Educacional dos Anos Iniciais e ministrante da oficina “*Brincando de Teatro*”; 8) Professora L., articuladora do Projeto Unialfas.

As entrevistas com as professoras e o professor foram realizadas no horário de intervalo do almoço dos mesmos, com o auxílio de um gravador e com duração de quinze a trinta minutos cada uma. Os questionamentos feitos aos professores foram sobre suas percepções quanto:

- ✚ ao projeto Unialfas: da proposta inicial até a Mostra das oficinas, considerando a integração de alunos de faixas etárias diferentes;
- ✚ ao cotidiano da sala de aula das oficinas: socialização, convivência, compartilhamento dos materiais;
- ✚ às aprendizagens; os conteúdos desenvolvidos nas oficinas, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs);
- ✚ às propostas diferenciadas que incluem o aprendizado de forma mais lúdica;
- ✚ às resistências: “oficina não é aula!”

Dos oito professores entrevistados, todos consideraram positivo o projeto que envolve as oficinas na grade curricular dos Anos Iniciais do CAp e destacaram que o

mesmo propicia criatividade, trocas de conhecimento, interação entre crianças de diferentes faixas etárias e respeito ao ponto de vista do outro.

De todas as oficinas os alunos trazem alguma coisa, eu vejo isso na minha turma, há sempre uma troca de conhecimentos entre eles [...] Eles se ajudam mutuamente. Acho que as oficinas poderiam se estender um pouco mais de dez encontros. (Profa. G.).

A fala da professora G. demonstra que a mesma acredita que a proposta das oficinas vem contribuindo nas trocas de aprendizagens e de experiências como também o desenvolvimento das relações de ajuda entre os alunos. O espaço escolar, para maioria das crianças e jovens, ainda é o único espaço para viverem juntos experiências e conviverem já que a sociedade atual pouco dispõe de lugares organizados em que crianças e jovens possam expressar seus interesses, desejos, medos, angústias bem como vivenciarem suas ações, condutas, (CANÁRIO, 2006).

Conforme comenta Dubet (1997), os alunos na escola não estão muito preocupados com o saber, mas em viver a cultura deles. Parece que os alunos participantes das oficinas estão demonstrando conseguir criar uma cultura de trocas de conhecimentos, de aprendizagens que se tornam significativas na medida em que vivenciam situações e são capazes de socializá-las.

[...] é um desafio para os professores envolvidos e os alunos demonstram entusiasmo por ser um momento diferenciado de aprendizagem. (Profa. G.).

A mesma professora define o projeto das oficinas como sendo uma proposta pedagógica desafiadora para os professores envolvidos, tendo em vista que as oficinas exigem um planejamento diferente daquele encontrado na rotina clássica da sala de aula e também por caracterizar-se como uma proposta diferenciada em toda a sua composição. Os alunos, segundo a professora G., vêm demonstrando entusiasmo ao participarem da proposta.

Na visão da professora J., a proposta das oficinas, além contribuir no desenvolvimento da criatividade dos alunos, tem propiciado aos mesmos ampliar seus conhecimentos em assuntos diversos. O que nas disciplinas formais, provavelmente, seria pouco explorado.

Acho muito positivo, não só para desenvolver a criatividade como também [por] uma questão cultural [...] assuntos ou temas que muitas vezes não seriam tratados em aula tradicional. (Profa. J.).

De uma certa forma é o que refere Xavier (2004, p. 18) em seus trabalhos “[...] é o mundo atual, os fatos da semana, a vida e a cultura da comunidade propostos como conteúdo escolar, retomando a escola a pluralidade das suas funções – espaço de vivência, produção e manifestação de cultura.”

Também é importante referir que, atualmente, se espera que a escola além de ensinar a ler, escrever e contar também familiarize a criança com os meios digitais. Acessar a internet, navegar, enviar e-mails, manusear uma máquina fotográfica digital ou mesmo um aparelho de DVD são tarefas que se tornam emergentes na escola hoje.

Nós trabalhamos com vários tipos de tecnologia [...] trabalhamos com música, também com imagens da internet compondo jogos, trabalhamos com a máquina digital. (profa. G.).

[Fizemos] atividades que envolveram fotografia, eles [as crianças] tiravam fotografias e passavam para o computador, depois eles fizeram um vídeo, um move-maker [...] muitos deles escreveram que aprendeu fazer várias coisas que não conhecia como baixar e salvar figuras da internet, guardar no computador, editar, compor textos com imagens e sons, fazer arquivos, entre outras coisas que eles relataram. (Profa. C.)

González Arroyo (2000) defende a “*humanização da docência*”, ou seja, uma humanização escolar que conceba a interação dos alunos com o cotidiano, trazendo a vida diária para o ambiente escolar, dando lugar aos diferentes saberes que rodeiam esses alunos.

Aprender habilidades, saberes e competências exige apenas alguém que domine e ensine a matéria. Quando o objeto de aprendizado vai se reduzindo, se empobrecendo a esse ponto, o ensinar e os ensinantes ficam empobrecidos. (GONZÁLEZ ARROYO, 2000, p. 54).

Pensar na realidade de muitos dos alunos com os quais convivemos nem sempre é tranquilo, pois o cotidiano de muitas dessas crianças é penoso. Muitas delas trazem histórias de vida com envolvimento em acontecimentos e situações que desenham um cenário de dificuldades de diferentes ordens: familiares, sociais, econômicas. Para alguns desses alunos, a proposta de integrar-se aos rituais da escola e aos conteúdos por ela propostos provoca reações de agressividade, resistência ou indiferença.

Há alunos que resistem para se adequarem às propostas, à organização do ambiente escolar, mas eu vejo que são casos individuais [...] o desafio é sempre propiciar atividades que integrem a todos. (Profa. L.).

Conforme o relato da professora L., o desafio dos professores na proposta das oficinas é planejar temáticas e atividades que visem à integração de todos os alunos nas atividades planejadas, para tanto, pluralidades culturais que se encontram nas salas de aula necessitam ser reconhecidas, a fim de que sejam propostos temas que interessem e se aproximem dos alunos.

O conhecimento prévio do grupo de alunos que o professor irá receber em sua oficina, a organização e seleção de materiais que serão utilizados na mesma, bem como, a escolha do espaço e da infraestrutura propícias às atividades que serão realizadas, são ações que, previamente consideradas pelo professor ao iniciar alguma atividade, poderão favorecer nos alunos os sentimentos de valorização e prazer na escola.

Para Dalla Zen (2004, p. 117), “[...] estar na escola, atualmente, envolve uma série de desafios para quem ensina e para quem aprende.” Os diversos atrativos externos como as ruas, os jogos eletrônicos, TV, som, dentre outros, concorrem com as estratégias e os materiais didáticos. “Aprender, historicamente, esteve e está ligado à idéia de sacrifício, de tarefa árdua, talvez por isso muito distanciado da idéia de trabalho que pode gerar, além de conhecimentos, alegria e prazer.” (DALLA ZEN 2004, p. 117).

Pensar numa forma prazerosa de construir conhecimentos, relacionando-os à descoberta de novos conhecimentos, pode propiciar aprendizagens que se tornem significativas aos alunos.

É importante essa convivência e fazer com que as crianças entendam como podem ser solidários, auxiliar o outro naquilo que não consegue fazer e respeitar os diferentes pontos de vista. (Profa. L.).

Quando pensamos na organização escolar, relacionamo-la logo com agrupamentos seriados por faixa etária de acordo com as idades dos alunos ou, em algumas propostas pedagógicas, os agrupamentos se dão em função de supostas capacidades de aprendizagem ou nível de conhecimento. Arroyo (2007) defende a flexibilização dos agrupamentos, quebrando rotinas e os estilos rígidos de enturmação de alunos.

Os professores das oficinas relatam o aspecto positivo de criar outras formas de agrupamentos integrando crianças de diferentes idades num mesmo espaço de aprendizagem.

[...] acho interessante é a possibilidade de ajuda que estabelece, não só os maiores ajudando os menores, mas os menores também auxiliam os maiores. Acho muito válido o trabalho com as crianças de diferentes faixas etárias, pois é muito rica a convivência entre eles, as trocas de pontos de vista, as interações que eles fazem aprendendo a respeitar as diferenças do outro. (Profa. C.).

Diversificar as propostas de ensino e desenvolver metodologias diferentes daquelas comumente utilizadas foi apontado como sendo mais um aspecto positivo que o projeto das oficinas proporciona.

[...] experimentar e realizar pequenos experimentos ou práticas onde as crianças levantem seus questionamentos, suas hipóteses para as ações que estão sendo observadas. O que se transfere aí não é o conteúdo em si, mas aprender a desenvolver uma forma de pensar sobre a realidade. Essa reflexão que a criança faz a partir da observação do que ela aprende da realidade, conduz a criança a um tipo de método de trabalho e esse método nada mais do que ela perceber os possíveis elementos que estão inclusos nas situações observadas [...] (Profa. M.).

São diversos os questionamentos em relação às metodologias consideradas tradicionais surgidas no final do século XX. Torres Santomé (1995) destaca o pensamento de Dewey que evidencia a importância da ação e da experiência nas propostas pedagógicas. O método de projetos desenvolvido por John Dewey, assim como por Kilpatrick, se destaca como proposta de ensino integrado tendo como requisito o interesse dos alunos para todo o plano de trabalho pedagógico.

Penso as oficinas como um outro espaço para desenvolver outras metodologias e práticas que no dia a dia da sala de aula [...] o agrupamento por interesses, a possibilidade de uma reflexão constante tanto para os alunos como para os professores participantes. Acho que o projeto Unialfas ainda pode evoluir e crescer ainda nessa discussão. (Profa. E.).

Para Torres Santomé (1995), a ênfase nos projetos com propostas integradas busca propiciar a motivação pela aprendizagem, pois concede uma maior liberdade para selecionar as questões de estudo e pesquisa, sendo assim mais interessantes para os estudantes. O exercício da atividade diária com metodologias científicas serve para solucionar os problemas da vida real e, “[...] favorece os alunos

compreenderem a realidade cotidiana, revisando e superando possíveis pensamentos errôneos”. (TORRES SANTOMÉ, 2005, p. 117).

Nóvoa (2005) refere-se a Dewey que, em 1910, em seus estudos, já pensava em buscar caminhos de uma diferenciação pedagógica considerando não existir apenas “*a criança, mas sim as crianças*” e, por isso, defendia não manter um “*ensino coletivo*”, mas sim propostas que atendessem aos ritmos de aprendizagem de cada criança ao invés de se pautar pelo ritmo de ensino do professor.

Eu percebo uma motivação bem evidente, todas as terças-feiras quando termina o recreio, bate o primeiro sinal, as crianças já estão organizadas para irem para as oficinas, o que não acontece em outros dias de aula [...] (Profa. J.).

A tentativa de compreender os interesses e as necessidades das crianças também é reconhecida desde então, tomando como “[...] questão chave a motivação.” (NÓVOA, 2005, p. 95).

[...] nos dias de oficina é interessante ver como eles se organizam bem nessa hora, a gente chega na sala eles já guardaram os materiais e já se encaminharam com os professores para as suas oficinas. (Profa. S.).

Os depoimentos nos revelam que os alunos têm demonstrado, em geral, interesse e entusiasmo em participar da proposta das oficinas, o que é evidenciado por suas ações diferentes daquelas que apresentam nos outros dias de aula. A prontidão em se organizarem e a autonomia quando se dirigem às suas respectivas salas de oficina se destacam.

Oficinas são muito boas não só para as crianças, mas também para o professor, a gente tem a possibilidade de desenvolver um assunto, um tema com o qual nos identificamos mais, que a gente gosta de trabalhar e que no dia-a-dia da sala de aula fica difícil realizar. (Profa A.).

No entanto, conforme relato abaixo, ainda há alunos, embora poucos, que relacionam as oficinas com um momento de brincar livre. Esses alunos demonstram dificuldades em compreender que atividades mais lúdicas também são momentos de aprendizagem, e que esta não ocorre apenas em momentos considerados formais.

Ainda há crianças que percebem as oficinas como a hora do brinquedo. Aos poucos, essa concepção vai sendo modificada ao compreenderem que também é possível aprenderem em propostas de atividades mais lúdicas, pois oficinas não são um brincar livre. (Profa. S.).

Para González Arroyo (1997), a escola precisa ser vista como espaço para aprender e aprender a viver. É necessário (re)descobrir o vínculo entre a sala de aula e a realidade social. A aprendizagem se dá na aquisição de conteúdos, de informações, através de escolhas, mas também, com participação e vivência de sentimentos e emoções. Sair da pedagogia do discurso para a pedagogia da ação é, para o autor, uma necessidade.

6.3 DEPOIMENTOS DOS ALUNOS

Após algumas observações feitas na oficina “*Tramando e Tecendo Mundo*”, especificamente durante o oitavo e o nono encontro, realizei alguns questionamentos aos alunos (Anexo B), sob a forma de conversa, sobre a referida oficina, perguntando:

- ✚ Por que te inscreveste nessa oficina?
- ✚ O que estás achando da oficina, do que tens gostado e do que não tens gostado?
- ✚ Poderias lembrar o que tens aprendido?
- ✚ Aprendeste algo que ainda não sabias?

Dos nove alunos participantes da oficina “*Tramando e Tecendo o Mundo*”, sete relataram que haviam registrado na ficha de inscrição²⁰ das oficinas os itens “interesse” ou “muito interesse”. Sua decisão partiu da influência da propaganda feita, através dos cartazes que divulgavam as oficinas, pois entenderam que iriam “aprender artes e a costurar”. Dois alunos (E. e P.) afirmaram não se lembrar de terem assinalado, na ficha de inscrição, os itens “interesse” ou “muito interesse” nessa oficina. Não entenderam, portanto, por que estavam participando da mesma e acreditavam que as outras estivessem lotadas. Apesar disso, comentaram que estavam gostando muito da oficina. Um desses dois alunos levantou uma hipótese acerca do motivo dos professores terem lhe enviado para a referida oficina:

[...] talvez os profes achassem que aqui eu ficaria mais disciplinado porque eu sou meio brincalhão, sabe.

²⁰ As fichas de inscrição das oficinas são entregues aos alunos na apresentação dos cartazes referentes a cada oficina que será oferecida no semestre. As fichas contêm a relação das oficinas e as opções para serem marcadas: *muito interesse*, *interesse* e *pouco interesse*. (Anexo A).

Os nove alunos da oficina relataram estarem gostando de participar da mesma porque nela foram realizadas atividades de artes, como desenho e costura. Também comentaram que aprenderam a tecer com lã e agulhas, em telas, bem como a costurar com agulha fina, em tecidos.

A aluna V. demonstrou, através de seu relato, ter compreendido o objetivo específico da oficina em estudo, que:

[...] trama não é só costurar, é também fazer uma história, planejar alguma coisa [...].

Também, a aluna F. comentou sobre o que estava aprendendo nessa oficina:

Aprendi conviver com os colegas e eu tô aprendendo a conviver com os guris também [...].

Os depoimentos dos alunos revelam que, ao se proporcionar um ambiente escolar prazeroso, o interesse e a motivação em realizar as atividades propostas se evidenciam:

Eu tô gostando, até aprendi a costurar. O que eu acho mais legal é que é com o professor de Artes, porque ele é legal e eu tô aprendendo a desenhar. (P.).

Gostei muito de fazer o trabalho da trama com o papel, gostei de fazer coisas com linha, fazer os desenhos... e não me lembro mais. Achei difícil quando a linha saía da agulha, mas aí a profe vinha e botava pra mim depois eu aprendi a botar a linha. Tá tudo legal pra mim. (J.).

Aprendi que trama não é só costurar, é também fazer uma história, planejar alguma coisa. Descobri que tramar não é só costurar, é fazer outras coisas também. Gostei de tudo nessa oficina até agora. Pra mim tá tudo bem, nada tá ruim, tá tudo legal. (V.).

Os desenhos que eu fiz podiam ter ficado bem melhores depois que eu descobri que tem outros jeitos de fazer. (I.).

O desejo de propiciar projetos pedagógicos diferenciados, ligados aos interesses dos alunos não é uma novidade atual. Como já foi referido neste estudo, as propostas progressistas inspiradas em Dewey (1910) *apud* Ribeiro (2006) buscaram quebrar a forma e os conteúdos das disciplinas tradicionais. Porém, desde o século XX, mesmo havendo propostas pedagógicas diversificadas e inovadoras, o

formato tradicional de ensino ainda prevalece na grande maioria das instituições de ensino.

No projeto analisado a partir dos depoimentos dos alunos envolvidos sobre as oficinas, percebe-se que nessa proposta há uma tentativa de superar modelo tradicional de ensino, tendo em vista a possibilidade de permitir aos alunos aprender a fazer escolhas: escolher o que quer aprender, o que mais lhe interessa descobrir, conhecer.

Canário (2006) refere que a educação do futuro será marcada pela centralidade da pessoa que aprende. A ruptura com o modelo de escola que conhecemos historicamente já atingiu seu prazo de validade e de nada adianta um sentimento nostálgico dos professores para tentarem resolver os problemas atuais (Ibid.). A sociedade está em constante transformação e isso implica um repensar contínuo dos modos de trabalho dos educadores.

Também questionei os alunos sobre o que não estavam gostando durante os encontros da oficina em estudo e cinco dos nove alunos relataram:

Acho que não tá legal quando a gente conversa muito e a professora S. separa a gente e nos coloca junto com as meninas e a gente não gosta. Ah, sabe, a gente tem implicância com as gurias porque elas acham a gente “besta”. Só que eu também acho que conversar muito prejudica a gente também [...] (K.).

Tô achando que tem gente que fala muita bobagem e palavrão aqui, a maioria são os guris. Não acho legal e eu tô tentando não dar bola para o que os outros fazem, falam [...] (D.).

O que não tá legal é que tem muita conversa, poderia se fazer o jogo do sério. Tem muita brincadeira.(F.).

[...] tô aprendendo a tramar, costurar, mas não gosto de escrever, minha letra é feia. Também eu não gosto de ninguém da Alfa III, eu não falo nome, eu não sou de falar nome! (C.).

[...] todo mundo falava junto e todo mundo queria matar o personagem do outro [...] (E.).

Nos relatos acima, aparecem *queixas* de diferentes ordens. Respeitar o ambiente de sala de aula com atitudes condizentes a um lugar de aprendizagem ainda estava difícil para alguns alunos. O barulho, a conversa e a pouca tolerância entre alguns alunos foram motivos para diversas intervenções disciplinares feitas

pelos professores da oficina no sentido desses alunos adequarem-se à proposta de ensino que estava sendo realizada.

Conforme Milstein e Mendes (1999), ensinar com propostas coletivas e mais participativas provoca movimento, barulho e agitação nas salas de aula e, muitas vezes, os professores não sabem como lidar com a situação que se instaura escapando dos moldes disciplinadores conhecidos. Além da seleção de conteúdos, da elaboração de materiais pedagógicos, é também importante prever a organização das turmas no planejamento do trabalho escolar para que o mesmo não corra o risco de ser inviabilizado. “É preciso dar aula para quem não sabe ainda ser aluno e aluna e que não está naturalmente disposto a fazer esse papel.” (MILSTEIN E MENDES, 1999, p. 103). Tornar-se aluno, aluna é um processo que precisa ser ensinado, não se dá naturalmente.

Ensinar a chamada “convivência escolar” parece estar sendo ainda pouco enfatizada. Para os autores referidos as práticas de hábitos e de posturas escolares precisariam estar incluídas nos planejamentos das rotinas diárias das salas de aula: na entrada das aulas, no momento do lanche, do recreio, na troca de professores, dentre outras tantas situações. O aprendizado desses hábitos e normas também necessita de tempo, pois é um processo que requer discussão, diálogo entre os alunos e os professores.

Ensinar a ser aluno hoje se diferencia dos padrões legitimados pela escola moderna, mas ainda são necessárias posturas que definem o que pode ou não ser feito num ambiente escolar²¹.

²¹ As entrevistas com professores e alunos encontram-se organizadas no Anexo C.

7 CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

A questão central de minha investigação está expressa no título da mesma: “*O que pode ser tão interessante na escola quanto a hora do recreio?*” em busca de práticas alternativas na escola contemporânea. E, os questionamentos iniciais de meu interesse de pesquisa estavam assim definidos: Em que momento no planejamento pedagógico e ou na rotina escolar estão sendo propostas atividades que incluam o brincar, o divertimento, a aprendizagem e a descoberta como fontes de prazer aliados à construção de conhecimentos significativos? E em quais espaços e tempos da escola estão previstas propostas que promovam entre os alunos interações sociais, trocas de pontos de vista, sensibilizações para lidar com as diferenças identitárias, com a pluralidade cultural?

Procurando responder tais questionamentos é que este capítulo foi organizado. O cruzamento dos dados produzidos através das observações nas oficinas e, em especial na oficina selecionada para compor o *corpus* desta investigação - observações essas registradas no diário de campo -, da análise de materiais produzidos na referida oficina e das entrevistas com os professores e alunos sobre o projeto das referidas oficinas, permitiu-me iniciar uma tentativa de resposta aos questionamentos levantados. Com esse objetivo destaquei três temáticas, presentes nos questionamentos, a serem discutidas nesse capítulo: o espaço do prazer e do divertimento nas aprendizagens; a produtividade da proposição de temáticas vistas como “não escolares” na proposta das oficinas e o agrupamento de crianças de diferentes faixas etárias num mesmo espaço pedagógico.

Ao iniciar esta investigação minha intenção era a de localizar, se existentes, práticas escolares que despertassem o entusiasmo e a satisfação das crianças e permitissem novas e diferenciadas aprendizagens, assim como ocorria no horário do recreio. Optei, então, por investigar o projeto das oficinas dos Anos Iniciais do CAP da UFRGS por acreditar ser o mesmo uma proposta pedagógica que se diferenciava daquelas comumente encontradas nas escolas, buscando encontrar outras proposições pedagógicas que respondessem melhor algumas das necessidades da escola na Contemporaneidade.

7.1 O ESPAÇO DO PRAZER NAS APRENDIZAGENS

Através do simbolismo do brinquedo, se transfere interesses, fantasias, ansiedades e sentimentos de culpa. Brincar, então, é um meio de compreender e relacionar-se com o meio. [...] enquanto aprendizagem é apropriação e internalização de signos e instrumentos num contexto de interação, o brincar é apropriação ativa da realidade por meio da representação; a brincadeira é, por conseguinte, uma atividade análoga à aprendizagem. (FORTUNA, 2003, p. 134).

Para a autora, a atividade lúdica se expressa através da criação e da invenção onde as brincadeiras fornecem a possibilidade de fantasiar e de representar situações da realidade, como também permitem à criança experimentar modos diferenciados de se relacionar socialmente.

Constata-se nas práticas pedagógicas predominantes na atualidade quase uma inexistência de brinquedos e de momentos reservados para brincar na escola. Mesmo os pátios, que costumam ser o espaço designado para tal atividade, encontram-se, na maioria das vezes, sem atrativos, áridos, e até desprovidos de artefatos lúdicos como gangorras, escorregadores, balanços, etc. O que se percebe é que o brincar fica restrito ao “canto” dos brinquedos na sala de aula ou ao “dia” do brinquedo, quando existentes, isto é, em momentos específicos reservados e organizados separadamente das atividades escolares. (FORTUNA, 2003).

Não é difícil ouvir professores dizendo:

- Aqui [na escola] não é lugar de brincar! É [lugar] para trabalhar e aprender.

O brincar na escola, de um modo geral, é algo quase inexistente, e quando ocorre, é mantido sob vigilância e controle. Só se brinca na escola no pouco tempo disponível e reservado para tal que é a hora do recreio, e mesmo assim, se sobrar tempo, pois esse espaço pode ser suprimido para os alunos devido a um comportamento inadequado, a não realização de alguma tarefa, ou ainda por não ter dado tempo de “copiar tudo do quadro”.

Dois momentos diferenciados da rotina escolar onde é possível perceber uma maior liberdade e espontaneidade nas crianças, além de proporcionar interações

sociais entre as mesmas, são o recreio e a merenda, ainda que esta última não se caracterize como uma atividade especificamente lúdica.

Para González Arroyo (2000) somos seres potencialmente sociais, crescemos e nos desenvolvemos nas relações com os outros. A socialização, ou o processo de humanização, só ocorre de fato no convívio com o humano, na vivência de relações com os outros. Diz o autor:

Podemos aprender a ler, escrever sozinhos, podemos aprender geografia e a cantar sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com os outros humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa. [...] O ofício de mestre, de pedagogo vai encontrando seu lugar social na constatação de que somente aprendemos a ser humanos em uma trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos. Esse aprendizado só acontece em uma matriz social, cultural, no convívio com determinações simbólicas, rituais, celebrações, gestos. No aprendizado da cultura. (GONZÁLEZ ARROYO, 2000, p. 54)

As crianças são sujeitos sociais que vivem e produzem história e por isso sofrem as influências das contradições das sociedades em que vivem. A idéia de infância não existiu sempre e nem do mesmo modo como a identificamos atualmente.

Conforme referido no quarto capítulo desta dissertação, do período Medieval até o início do século XIX, não havia diferenciação na comunidade europeia entre uma criança, um jovem ou um adulto. O surgimento do conceito de infância é, de certa forma, recente. Portanto, cabe aqui especificar de qual infância queremos falar, localizando-a no tempo e no espaço.

A infância objeto de nosso texto, diz respeito, predominantemente, àquela das crianças urbanas de classes populares e médias, e toda a generalização feita em seu nome assume o risco de ser imprecisa, embora sob a fiança do desejo de fazer avançar o conhecimento em educação. (FORTUNA, 2008, p. 48).

A escola, principalmente sua compreensão na contemporaneidade, tem a função de humanizar e propiciar o convívio social para as crianças e jovens. Muitos deles associam o espaço do recreio ao único momento de prazer e de troca com os demais colegas, convívio esse que deveria ser um dos maiores propósitos da escola: um espaço de socialização prazerosa de conhecimentos e saberes.

Canário (2006, p. 33) enfatiza que o problema central da escola hoje poderá estar sendo a tentativa de “[...] passar de uma lógica de descontentamento para uma lógica do prazer, problema comum a alunos e professores.”

Para que a escola cumpra uma de suas finalidades, Fortuna (2003) nos sugere que a brincadeira na escola precisa ter uma intencionalidade, não fazendo do jogo um modo de ensinar e aprender simplesmente conteúdos, pois pode facilmente se caracterizar como uma atividade dirigida: há “[...] inúmeros jogos que funcionam como ‘isca’ para fisgar o interesse do aluno no ensino, promovendo a aprendizagem. Fica a pergunta: por que é preciso disfarçar a aprendizagem?” (FORTUNA, 2003, p. 134).

Encontramos nos discursos de crianças, adolescentes e até mesmo dos adultos a diferença entre o aprender com prazer fora da escola e o aprender dentro do espaço escolar como uma imposição muitas vezes árdua e não prazerosa.

Alguns professores buscam utilizar jogos nos processos de aprendizagem de conteúdos formais. Tais tentativas podem se tornar tão autoritários quanto o ensino tradicional que se pretende criticar, fazendo com que o jogador seja manipulado, tornando-o passivo e contrariando os propósitos da atividade lúdica.

Sendo assim, Fortuna (2003) defende a importância de o jogo ser também realizado de forma livre e espontânea pelos alunos, sem intervenção da escola na sua operacionalização, mesmo que o aluno demonstre dificuldades para realizá-lo. Para a autora, o papel do professor na atividade lúdica deve ser mais contemplativo, a fim de preservar a liberdade e a espontaneidade da criança que nessa atividade possa surgir, resguardando o caráter prazeroso da ação lúdica.

Torres Santomé (2001) ressalta a importância que o papel do jogo desempenha no desenvolvimento humano, durante a infância e a adolescência. Segundo ele, através dos jogos e das brincadeiras, se aprende a seguir determinadas condutas, a aceitar normas que permitem o jogo acontecer e, conseqüentemente, tornar-se consciente do valor das regras e da compreensão de normas para viver em sociedade.

Na proposta pedagógica em estudo, percebeu-se que foi considerado nos planejamentos pedagógicos o desenvolvimento das temáticas de forma lúdica, da qual o prazer em conhecer e aprender novos conhecimentos estivesse presente. No depoimento da professora A., sobre a proposta das oficinas, evidenciou-se o sentimento de satisfação em participar da mesma entre os alunos e os professores:

[...] [as] oficinas são muito boas não só para as crianças, mas também para o professor, a gente tem a possibilidade de desenvolver um assunto, um tema com o qual nos identificamos mais, que a gente gosta de trabalhar e que no dia a dia da sala de aula fica difícil realizar. (Profa. A.)

Para os professores, a liberdade de escolha do tema ou do conteúdo a ser desenvolvido, assim como a possibilidade de formular, de planejar como o mesmo poderia ser realizado, permite o prazer da criação pessoal como defende CANÁRIO (2006, p. 34): “[...] ter nas escolas professores e alunos que sejam e se sintam como artistas” podem transformar a escola num cenário aberto para criação como espaço livre para experimentos e descobertas onde alunos e professores sintam-se satisfeitos e realmente responsáveis por suas atuações.

Nesse sentido, entendo que a proposta das oficinas vem propiciando um sentimento de autoria para professores e alunos, oferecendo um espaço diferenciado para escolha sobre o quê aprender e o quê e como ensinar.

[...] é um desafio para os professores envolvidos e os alunos demonstram entusiasmo por ser um momento diferenciado de aprendizagem. (Profa. G.).

O caráter lúdico das atividades propostas nas oficinas também proporcionou aos alunos maior satisfação na realização das mesmas. Afirma Torres Santomé (2001) que os jogos constituem um meio de educação, de socialização e permitem manter o interesse pelas aprendizagens e pelos conteúdos.

No entanto Fortuna (2003, p. 138) alerta que:

Uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno.

Para a autora, uma aula lúdica se assemelha ao *brincar-atividade* livre. O que ocorre de forma criativa, imprevisível, absorvendo a pessoa que brinca: “[...] é preciso aprender a brincar para viver com prazer e, por extensão, aprender com prazer”. (FORTUNA, 2003, p. 139).

Eu percebo uma motivação bem evidente todas as terças-feiras quando termina o recreio, [quando] bate o primeiro sinal as crianças já estão organizadas para irem para as oficinas o que não acontece em outros dias de aula [...]. (Profa. J.).

No relato acima é percebida a motivação da maioria dos alunos para participar das oficinas, possivelmente por tal proposta pedagógica permitir desenvolver nos alunos a imaginação, a criatividade, a experimentação, o levantamento de hipóteses, a sociabilidade e a afetividade.

Na oficina selecionada para estudo “*Tramando e Tecendo o Mundo*” também pode ser constatada a ocorrência de aprendizagens significativas. A aluna V. demonstrou, através de seu relato, ter compreendido o objetivo específico da oficina em estudo:

[...] trama não é só costurar, é também fazer uma história, planejar alguma coisa [...]

Outro aspecto importante de ser considerado na proposta das oficinas e em particular na oficina observada foi às aprendizagens vistas como “não formais” que também ocorreram. A aluna F. comentou sobre o que estava aprendendo nessa oficina:

Aprendi a conviver com os colegas e tô aprendendo a conviver com os guris também [...]

Leite (2001) refere que a diversidade dos alunos encontrada numa mesma sala de aula seja vista como um fator de enriquecimento e não encarada como um problema. É indispensável se desenvolver um diálogo sobre e com as diferenças “[...] em que cada uma se valoriza por meio de práticas que permitem um melhor conhecimento de si e o (re)conhecimento dos outros” (LEITE, 2001, p. 55) o que a proposta em estudo parece propiciar.

Aprender a conviver com as diferenças também poderá favorecer o prazer na escola. As amizades que se constroem e se consolidam ao longo dos anos durante os recreios, nos passeios, nas idas e vindas da escola com colegas ou mesmo com professores, fortalecem os vínculos de afeto entre aluno e escola.

Revisitando as questões iniciais desta dissertação, referidas novamente no início deste capítulo, constato que nas oficinas do Projeto Unialfas foi possível perceber que as atividades nelas propostas têm incluído, em seus planejamentos, a concepção do aprender com prazer. A inspiração lúdica no planejar e no modo

através do qual os professores desenvolveram as atividades evidenciou a intencionalidade de incluir tal dimensão no projeto das oficinas.

7.2 A PROPOSIÇÃO DE TEMÁTICAS “NÃO ESCOLARES”

Mesmo sendo encontradas na atualidade diversas experiências pedagógicas diferenciadas, o formato e o modo mais frequente utilizado para o desenvolvimento de crianças em situação de aprendizagem, ainda é o modelo de escola denominada de tradicional. Nesse modelo é característico a compartimentalização dos saberes, distribuídos em diferentes disciplinas.

As organizações dos espaços e dos tempos da escola tradicional se configuram, muitas vezes, em rituais que tornam o processo de ensino-aprendizagem desconectado dos interesses e das necessidades dos alunos, pois a curiosidade, a satisfação e o prazer nem sempre são considerados.

A escola como construção histórica se organizou de modo a controlar seus tempos e espaços, distribuindo os saberes em áreas de conhecimentos específicos, fragmentando-os e hierarquizando-os conforme a ordem social vigente em cada época.

Veiga-Neto (2002a, [p. 3]) entende “[...] o currículo como um artefato escolar que, ao mesmo tempo, tanto *foi produzido* por uma nova forma de pensar que se articulava na Europa pós-medieval, quanto *foi produtor* dessa mesma forma de pensar.”

Esse novo sistema de pensamento tratava de ressignificar as experiências de espaço e de tempo aliadas às mudanças nos planos econômico, social, cultural, geográfico e político. Marcava-se, então, uma ruptura da sociedade medieval para a moderna, configurando uma nova geometria e temporalidade no mundo europeu.

Segundo o mesmo autor, foi na primeira metade do século XVI que uma nova lógica disciplinar se estabeleceu, abrindo-se para o crescente volume de novos conhecimentos e novas experiências culturais advindas do humanismo renascentista. Assim, na Modernidade, uma nova lógica disciplinar admitiu tantas disciplinas e especialidades quantas fossem necessárias estabelecendo fronteiras disciplinares organizadas sistematicamente “[...] num artefato que se convencionou chamar de currículo” (Veiga-Neto, 2002a, [p. 4]). Tal organização e disposição que podemos encontrar nas escolas até hoje.

Conforme Ó (2008)²², não temos, em nossa cognição uma outra identidade de escola a não ser essa com o modelo que conhecemos e que vigora desde o século XVI. O autor refere que as tentativas pedagógicas já realizadas e também as existentes hoje de projetos de experimentação curriculares são herdeiras do ideal da Escola Nova - movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na primeira metade do século XX.²³ O ideário escolanovista, liderado pelo americano John Dewey (1859-1952), levava em consideração as diversidades, respeitando as individualidades dos sujeitos e tinha como eixo-norteador a *vida*, a *experiência* e a *aprendizagem*. Para Dewey *apud* Ó (2008), a educação teria a função democratizadora de igualar as oportunidades.

A proposta das oficinas aqui em estudo, numa tentativa pedagógica alternativa de propiciar uma outra forma de fazer educação, parece compreender também esses ideais progressistas da Escola Nova e, confirmando a tese do Ó, por ser vista como uma experiência herdeira desse movimento do ensino.

No Brasil, através de professores inspirados em tais ideais progressistas de educação, criaram-se condições de possibilidade para a instalação de colégios com caráter experimental como o CAp que teve seu surgimento em 1954, época em que tal movimento vigorava.

No depoimento da professora M., abaixo transcrito, percebe-se que uma outra lógica escolar é proposta nas oficinas em estudo. A partir de temas diferentes das disciplinas clássicas, encontradas no currículo tradicional, o modo de propiciar o conhecimento e a aprendizagem de tais temáticas também procura ser diferenciado e flexível.

[...] experimentar e realizar pequenos experimentos ou práticas onde as crianças levantem seus questionamentos, suas hipóteses para as ações que estão sendo observadas. O que se transfere aí não é o conteúdo em si, mas aprender a desenvolver uma forma de pensar sobre a realidade. Essa reflexão que a criança faz a partir da observação do que ela aprende da realidade, conduz a criança a um tipo de método de trabalho e esse método nada mais do que ela perceber os possíveis elementos que estão inclusos nas situações observadas [...] (Profa. M.).

²² Afirmação feita em palestra proferida no Pós Graduação desta Faculdade no ano de 2008.

²³ O grande nome desse movimento foi o filósofo e pedagogo americano John Dewey (1859-1952) que inspirou, no Brasil, em 1882 Rui Barbosa (1849-1923) e Fernando de Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971).

É importante referir que tais práticas escolares incluem um viés cultural, podendo o currículo ser visto como uma seleção da cultura, “[...] como um conjunto de práticas que produzem significados [...]. É por meio do currículo que diferentes grupos sociais [...] expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua *verdade*²⁴”. (CANEN E MOREIRA, 2001, p. 19).

A escola ainda resiste, na maioria das vezes, em aceitar a cultura dos alunos. A entrada de recursos tecnológicos, midiáticos, musicais como celulares, “*Ipod*”, “*Mp3*”, minigames, são por vezes vistos como elementos que podem desestruturar a pseudo organização escolar. O que se percebe é que quanto mais os mesmos são proibidos, mais tentativas de transgressão ocorrem, sendo formuladas criativamente pelos alunos.

De acordo com Canen e Moreira (2001), reconhecer a multiplicidade de culturas existentes num mesmo espaço escolar auxilia a perceber as necessidades e os interesses dos alunos. A perspectiva de um currículo multicultural oferece suportes para “[...] buscar formas alternativas de discursos curriculares, de modo a promover tanto a representação e vozes culturais plurais como o diálogo das diferenças.” (CANEN E MOREIRA, 2001, p. 31).

Como olhar para essas diferenças em sala de aula? Através de sua proposta pedagógica, a instituição escolar pode promover tanto a inclusão quanto a exclusão deste indivíduo dito “diferente”. São por meio das práticas pedagógicas que se concretizam as diferentes filosofias e modos de pensar.

Pensar numa outra concepção de escola, num outro formato para o currículo, se faz necessário. É preciso discutir no ambiente escolar a construção de uma nova ‘cognição’ de escola e de currículo que não compactue com a tradicional compartimentalização dos conteúdos, própria das tradicionais estruturas curriculares. Pensar num currículo que esteja de acordo com as prioridades de cada comunidade escolar, que tenha por base as demandas emergentes no processo de aprendizagem dos alunos.

Enfim, constata-se a necessidade de se repensar a escola, mas repensá-la como um todo, desde sua arquitetura ao currículo, introduzindo uma outra lógica, não mais a linear e cartesiana, mas uma lógica que possibilite transformá-la em um

²⁴ Grifo dos autores.

lugar de produção e não apenas de apropriação de conhecimento e cultura (VEIGANETO, 2002a).

Canário (2006) argumenta que a educação do futuro será marcada pela centralidade da pessoa que aprende, relacionando as propostas educacionais com formas mais prazerosas de ensinar e de aprender.

O projeto Unialfas, da escola em questão, demonstra, através de práticas propostas como a das oficinas estudadas, estar tentando quebrar a rigidez que o currículo tradicional impõe, oferecendo como proposta pedagógica alternativa oficinas semanais, com temáticas diversificadas que buscam aproximar os assuntos e conteúdos a serem nelas desenvolvidos aos interesses e às necessidades dos alunos, bem como respeitar a escolha de cada professor sobre o tema a ser proposto em cada oficina.

Os assuntos abordados nas oficinas variam entre temáticas relacionadas com a música, o teatro, a poesia, os jogos, tecnologias digitais, desenvolvimento de raciocínio lógico, leitura e escrita em suas diferentes modalidades. Através de títulos criativos dados às oficinas é possível imaginar o que será tratado na mesma. Como exemplo, cito alguns dos títulos propostos nos últimos semestres: *Exploração de Espaços e Mundos*, *Quem tem Medo de Lobo Mau* (2009-1); *Brincando com as Línguas, Álbum de brincadeiras* (2008-2); *Formas Geométricas: jogos e trilhas*, *Geografia dos Sabores, Labirintos e imaginários, Toda a pessoa soa* (2008-1).

O trabalho com temáticas contemporâneas abre espaço para o reconhecimento da diversidade cultural existente na escola. As discussões sobre a cultura infantil, juvenil, sobre gênero, raça, etnia, questionamentos sobre drogas, violência, mudanças climáticas são temas emergentes que muitas vezes como não se encaixam nas disciplinas convencionais acabam por serem desconsiderados quando deveriam compor as discussões escolares. Esses saberes compreendidos como “não escolares” precisariam estar cada vez mais presentes nos planos de ensino dos professores, encontrando espaço no currículo para se consolidarem como temas relevantes para estudos, pesquisas e debates.

Acho muito positivo, não só para desenvolver a criatividade como também [por] uma questão cultural [incluir] assuntos ou temas que muitas vezes não seriam tratados em aula tradicional. (Profa. J.).

Nessa discussão, Leite (2001) argumenta que a perspectiva de um currículo multicultural encontra força. A concepção de “escola para todos”, em que “todos são diferentes”, exige dos professores flexibilidade em inovar perante a diversidade de alunos transferindo para a escola “[...] os saberes do cotidiano de diversos grupos, trabalhando-os não de forma fragmentada, mas contextualizada e vivenciada por processos interativos.” (LEITE, 2001, p. 62).

É importante que a escola seja capaz de utilizar tais conhecimentos na organização curricular, estimulando a aprendizagem dos alunos sem despersonalizar e aculturar os mesmos. Nesse sentido, a escola poderá enriquecer tais interações, com o reconhecimento de diversas culturas e o direito à diferença (LEITE, 2001, p. 61).

Conforme Veiga-Neto (2002a), incluir questões como identidade cultural, aceitação da diferença, cidadania ou multiculturalismo não garantirá um mundo mais justo e melhor, mas poderá minimizar tal ocorrência com a flexibilização das grades curriculares, com os temas do mundo contemporâneo que precisam estar inseridos no currículo escolar sendo capazes de promover uma “saúável integração dos saberes” e favorecendo um ensino interdisciplinar.

É importante que a escola e seus dispositivos, entre os quais o currículo, se coloque a serviço de um maior equilíbrio: tanto na “[...] distribuição da justiça social, quanto no acesso aos recursos que o mundo pode nos oferecer.” (VEIGA-NETO, 2002a, [p. 11]).

7.3 O AGRUPAMENTO DE CRIANÇAS DE DIFERENTES FAIXAS ETÁRIAS

A organização dos alunos em classes de maneira homogênea transferiu a forma de ensino individualizado (professor ensina um aluno) para modos de ensino simultâneo (o professor ensina vários alunos ao mesmo tempo) o que estruturou a base para a chamada escola de massas. (CANÁRIO, 2006).

Esse modelo, até então vigente, agrupando alunos por faixa etária e, ou por níveis de conhecimento, caracteriza uma forma de organização escolar que pode ser questionada em algumas circunstâncias.

Compreendendo o aluno como um ser histórico, social e cultural é possível concluir que a idade cronológica não deve ser o único fator determinante para

composição das classes escolares. A distribuição das crianças em turmas rigidamente organizadas conforme a idade dos alunos, prioritariamente, ainda caracteriza o formato da escola atual. Romper com essa formatação escolar significa, entre outras coisas, desserializar o conteúdo escolar, construir novas relações entre os participantes da escola e redimensionar os tempos de acordo com as necessidades dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização. (KRUG, 2007).

O depoimento abaixo demonstra a possibilidade do diálogo entre as diferentes faixas etárias, propiciando aos alunos outras formas de se relacionarem socialmente, diversificando os grupos de convívio.

[...] acho interessante é a possibilidade de ajuda que estabelece, não só os maiores ajudando os menores, mas os menores também auxiliam os maiores. Acho muito válido o trabalho com as crianças de diferentes faixas etárias, pois é muito rica a convivência entre eles, as trocas de pontos de vista, as interações que eles fazem aprendendo a respeitar as diferenças do outro. (Profa. C.).

De acordo com Krug (2007), desserializar o ensino implica dentre outros movimentos, a transformação dos tempos, dos espaços escolares e das práticas preestabelecidas, mudando o foco curricular dos conteúdos numa conversa entre a cultura da comunidade e os conhecimentos escolares, favorecendo a construção de espaços de experiências a serem compartilhadas.

Penso as oficinas como um outro espaço para desenvolver outras metodologias e práticas que no dia a dia da sala de aula [...] o agrupamento por interesses, a possibilidade de uma reflexão constante tanto para os alunos como para os professores participantes. Acho que o projeto Unialfas ainda pode evoluir e crescer ainda nessa discussão. (Profa. E.).

Talvez seja ainda necessário desafiar nossa criatividade para flexibilizar as práticas curriculares, entre elas a organização dos alunos por séries.

Conviver com a pluralidade disciplinar e colocá-la em tensão com a interdisciplinaridade poderá nos auxiliar a aprender a conviver com a diferença de idéias, de gênero, de etnia, de idade, de comportamento, etc. Propiciar uma prática de currículos mais integrados pode ser encarado como um “[...] exercício de diálogo entre as diferenças.” (VEIGA-NETO, 2001, p. 239).

Nas oficinas em estudo, os alunos tiveram a oportunidade de trocar conhecimentos explorados nas mesmas com outros alunos de faixas-etárias diferentes da sua. O exercício do respeito às diferenças, aos diferentes pontos de

vista, bem como a convivência entre os alunos demonstraram favorecer um maior aprendizado das relações de ajuda, da tolerância e do respeito.

Conforme Xavier (2009) é preciso construir um projeto de inclusão social, não homogeneizante, que, além de garantir o acesso à escola, considere nos seus projetos pedagógicos, a grande diversidade humana das crianças e jovens que estão hoje na escola, muito dos quais pertencentes aos grupos historicamente excluídos. Ampliar o papel da escola como um espaço não só da transmissão de conhecimentos, mas também como local de socialização, de desenvolvimento afetivo, de espírito crítico, de produção e apropriação de bens culturais.

O estudo aqui desenvolvido buscou tecer alguns argumentos sobre temas emergentes na escola contemporânea, e as discussões feitas demonstraram que ainda há muito a se fazer pela instituição escolar. O incentivo às práticas pedagógicas alternativas abre espaço para novas e outras possibilidades de pensar num outro formato para escola nos dias atuais, confirmando as palavras de Costa (2002, p. 22), “[...] Se a escola da modernidade não se sustenta mais, ela se transmuta, se hibridiza em múltiplos cruzamentos e se reproduz nos infinitos discursos que sobre ela anunciam [...].”

Ao retomar inúmeras vezes os pareceres sugeridos pela banca no momento da defesa de meu projeto de dissertação, bem como nos encontros de estudo com minha orientadora, foi preciso fazer algumas opções mesmo tendo em mente que outros caminhos teórico-metodológicos poderiam ter sido considerados e outros pontos de discussão abordados.

Na intenção de estabelecer um final, ou melhor, uma pausa neste estudo, cito o pensamento do Larrosa Bondía (1999, p. 22): “[...] que podemos cada um de nós fazer sem transformar nossa inquietude em uma história?”.

Minha inquietude inicial aos poucos foi se desmembrando em outras tantas indagações, questionamentos que neste momento, alguns deles, serão deixados em suspenso. Talvez resida aí o sentido de ser pesquisador: o compromisso social de retornar às discussões realizadas para que estas sejam (re)significadas constantemente.

Por fim, aqui deixo meu sentimento de incompletude, próprio desses tempos pós-modernos com a certeza de que nada é definitivo, numa busca incessante de que há sempre o que estudar e transformar, o que me mantém em movimento. Inspirada em Bauman (2007), percebo a necessidade de se construir referenciais

para um novo tempo, o que não significa que as verdades de outrora precisam ser jogadas fora.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BAUMAN, Zigmunt. A Sociedade Líquida de Zigmunt Bauman [entrevista]. **Folha de São Paulo**, 19 out. 2003. Caderno Mais.
- BAUMAN, Zigmunt. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.
- BERTICELLI, Ireno A. Tendências e Filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O Currículo nos Limiares do Contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. P. 159-175.
- BORDAS, Merion Campos. Contribuições da Teoria à Compreensão das Relações Conteúdo-Forma-Determinações Sócio-Políticas nos Currículos Escolares. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 17, n.1, p. 5-17, jan./jul. 1982.
- BRASIL. CONSTITUIÇÃO, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://paraiso.etfto.gov.br/admin/upload/docs_upload/legisla01_constituicao.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2009.
- BRASIL. [Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996]. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Lei_de_Diretrizes_e_Bases_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_Nacional>. Acesso em: 27 jul. 2009.
- CANÁRIO, Rui. **A Escola tem Futuro?**: das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CANÁRIO, Rui. Rui Canário Fala Sobre Como a Escola Deve Transformar Problemas em Soluções. **Nova Escola**, São Paulo, n. 2, jun. 2009 [on-line]. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/use-crise>>. Acesso em: 27 jul. 2009.
- CANCLINI, Nestor García. **Diferentes, Desiguais e Desconectados**: mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.
- CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela M.A. de. Multiculturalismo e Currículo em Ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 21, p. 61-74, set./dez. 2002.
- CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio F. Reflexões Sobre o Multiculturalismo na Escola e na Formação Docente. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANEN, Ana (Orgs.). **Ênfases e Omissões no Currículo**. Campinas: Papyrus, 2001. P. 15-45.
- COSTA, Marisa Vorraber. Uma Agenda Para Jovens Pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 143-156.

DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost. Linguagem e Ensino: algumas pistas para projetos pedagógicos. In: ÁVILA, Ivany Souza (Org.). **Escola e Sala de Aula**: mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. P. 117-125.

DENZIN, Norman; LINCON, Yvona. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman; LINCON, Yvona. (Orgs.). **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. P. 15-41.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer ser professor. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5-6, p. 222-231, maio/dez. 1997.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de Aula é Lugar de Brincar? In: DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. **Planejamento em Destaque** : análises menos convencionais. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003. P. 127-142.

FORTUNA, Tânia Ramos. O que quer uma Criança? apontamentos sobre a infância contemporânea. In: SEMINÁRIO PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL: ANPED SUL, 2008, Itajaí. **Anais...** Itajaí: ANPED SUL, 2008. 13 f.

FORTUNA, Tânia Ramos. Vida e Morte do Brincar. In: ÁVILA, Ivany Souza (Org.). **Escola e Sala de Aula**: mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. P. 47-60.

FERRI, Cássia. Etnografia Estudos Sobre Currículo: uma aproximação possível. In: **Contrapontos**: revista de educação da UNIVALI, Itajaí, v. 1, n. 1, p. 23-30, jan./jun. 2001.

GASTALDO, Denise; MACKEEVER, Patrícia. Investigación Cualitativa, Intrínsecamente ética. In: MERCADO, Francisco J.; GASTALDO, Denise; CALDÉRON, Carlos (Orgs.). **Investigación cualitativa en Salud em Iberoamérica**: Métodos, análisis y ética. Guadalajara, MX: Universidad de Guadalajara; Universidad Autónoma de San Luis Potosí; Universidad Autónoma de Nuevo León, Servicio Vasco de Salud Osakidetza, 2002. P. 475-480.

GEERTZ, Clifford. Estar lá, Escrever Aqui. **Diálogo**, São Paulo, v. 22, n.3, p. 58-63, 1989.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GONZÁLEZ ARROYO, Miguel. Ciclos de Formação: o que pesquisar e refletir. In: FETZNER, Andréa Rosana (Org.). **Ciclos em Revista**: implicações curriculares de uma escola não seriada. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007a. V. 2, p. 17-35.

GONZÁLEZ ARROYO, Miguel. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Orgs.). **Para Além do Fracasso Escolar**. São Paulo: Papyrus, 1997. P. 11-26.

GONZÁLEZ ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2007b.

GONZÁLEZ ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

GREEN, Bill; BIGUM, Chis. Alienígenas na Sala de Aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. P. 208-243.

HALL, Stuart. Quem Precisa da Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. P. 7-22.

HAMILTON, David. Mudança Social e Mudança Pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 6, p. 3-33, 1992a.

HAMILTON, David. Sobre as Origens dos Termos Classe e Currículo. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 6, p. 33-53, 1992b.

KRUG, Andréa Rosana Fetzner. Dessertar o Ensino: qual currículo? qual conhecimento? In: KRUG, Andréa R.F. (Org.). **Ciclos em Revista**: a construção de uma outra escola possível. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2007. V. 1, p. 81- 94.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Literatura, Experiência e Formação: [uma entrevista de Jorge Larrosa para Alfredo Veiga-Neto]. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996. P. 133-160.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LEITE, Carlinda Maria Ferreira Alves Faustino. O lugar da Escola e do Currículo na Construção de uma Educação Intercultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANEN, Ana. (Orgs.). **Ênfases e Omissões no Currículo**. Campinas: Papyrus, 2001. P. 45-65.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MILSTEIN, Diana; MENDES, Hector. **La Escuela em el Cuerpo**: estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos em escuelas primarias. Madrid: Nino y Dávila, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANEN, Ana. Reflexões Sobre o Multiculturalismo na Escola e na Formação Docente. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANEN, Ana. (Orgs.). **Ênfases e Omissões no Currículo**. Campinas: Papyrus, 2001. P. 15-45.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANEN, Ana. **Miares Do Contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

NARODOWSKI, Mariano. Adeus à Infância e a Escola que Educava. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR, 5., 1998, : Porto Alegre. Silva, Luiz Heron da (Org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 172-177.

NÓVOA, António. **Evidentemente**: histórias de Educação. Lisboa: Ed. ASA, 2005.

Ó, Jorge Ramos do. **A Maquinaria Escolar Moderna Entre os Séculos XVI e XIX**: estrutura de uma história do presente. Lisboa: 2008. 38 f. (Texto digitado).

ORTIZ, Renato. **Mundialização**: saberes e crenças. São Paulo: Brasiliense, 2006.

RIBEIRO, Jorge Alberto. Momentos Históricos da Escolarização. In: BAPTISTA, Cláudio R. (Org.). **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. P. 53-71.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. P. 190-208.

SARLO, Beatriz. **Escenas de la Vida Posmoderna**: intelectuales, arte y videocultura en la Argentina. Buenos Aires: Ariel, 1999.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. P. 159-178.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. A Socialização Infantil por Meio do Jogo e do Brinquedo: discursos explícitos e ocultos sobre o jogo e a brincadeira nas instituições escolares In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANEN, Ana. (Orgs.). **Ênfases e Omissões no Currículo**. Campinas: Papyrus, 2001. P. 89-116.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. P. 73-102.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. De Geometrias, Currículo e Diferenças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, ago. 2002a. Disponível em: <<http://www.scielo>.

br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300009>. doi: 10.1590/S0101-73302002000300009. Acesso em: 27 jul. 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Espaços, Tempos e Disciplinas: as crianças devem ir à escola: In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10., 2000, Rio de Janeiro. **Linguagens, e Tempos no Ensinar e Aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. P. 9-20.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Currículo e Exclusão Social. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANEN, Ana. (Orgs.). **Ênfases e Omissões no Currículo**. Campinas: Papirus, 2001. P. 229-240.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. P. 23-38.

<www.educador.brasileiro.com>.

<[www.http://revistanovaescola.com.br](http://revistanovaescola.com.br)>.

<www.mec.gov.br>.

<www.wikipedia.escolanova>.

XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. Em busca de um novo modelo de convivência. **Educação em Revista**, Porto Alegre, v. 7, n. 43, p. 32-36, abr./maio 2009.

XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. Escola e Mundo Contemporâneo: novos tempos, novas exigências, novas possibilidades. In: ÁVILA, Ivany Souza (Org.). **Escola e Sala de Aula: mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. P. 13-23.

XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. **Os Incluídos na Escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios**. Porto Alegre, 2007. 265 f. Tese (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. **Os Incluídos na Escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios**. 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Informado

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU**

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A investigação intitulada **“O QUE PODE SER TÃO INTERESSANTE NA ESCOLA QUANTO A HORA DO RECREIO? em busca de espaços alternativos no currículo”** tem por objetivo observar as atividades desenvolvidas nas oficinas do projeto Unialfas, caracterizando-se num estudo etnográfico. Problematizar e analisar os dados referentes ao planejamento dos encontros das oficinas considerando a dimensão lúdica nas diferentes temáticas de aprendizagem oferecidas no conjunto das oficinas oferecidas no segundo semestre de 2008, como também, observar as interações e relações entre os alunos nas oficinas, já que os mesmos estão agrupados por interesse e não por faixa etária.

Como aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, da linha dos Estudos Culturais em Educação, com a orientação da professora Dr^a Maria Luisa M. Xavier, comprometo-me em respeitar valores éticos que constituem um trabalho investigativo e somente utilizarei as fotos publicadas no site do referido projeto. Coloco-me à inteira disposição da escola, dos professores, dos pais ou responsáveis dos alunos e alunas que participam das oficinas do Projeto Unialfas para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Danusa Mansur Lopez
E-mail: danusadan@hotmail.com
Fones: 8146 4583 ou 3264 1389

Dra. Maria Luisa Merino Xavier
Professora do PPGEDU - UFRGS

Autorizo a participação de meu (minha) filho (a) da Alfa..... na realização do estudo que será desenvolvido nas oficinas do Projeto Unialfas durante o segundo semestre de 2008.

Assinatura:.....

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Informado

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU**

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A investigação intitulada **“O QUE PODE SER TÃO INTERESSANTE NA ESCOLA QUANTO A HORA DO RECREIO? em busca de espaços alternativos no currículo”** tem por objetivo observar as atividades desenvolvidas nas oficinas do projeto Unialfas, caracterizando-se num estudo etnográfico. Problematizar e analisar os dados referentes ao planejamento dos encontros das oficinas considerando a dimensão lúdica nas diferentes temáticas de aprendizagem oferecidas no conjunto das oficinas oferecidas no segundo semestre de 2008, como também, observar as interações e relações entre os alunos nas oficinas, já que os mesmos estão agrupados por interesse e não por faixa etária.

Como aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, da linha dos Estudos Culturais em Educação, com a orientação da professora Dr^a Maria Luisa M. Xavier, comprometo-me em respeitar valores éticos que constituem um trabalho investigativo e somente utilizarei as fotos publicadas no site do referido projeto. Coloco-me à inteira disposição da escola, dos professores, dos pais ou responsáveis dos alunos e alunas que participam das oficinas do Projeto Unialfas para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Danusa Mansur Lopez
E-mail: danusadan@hotmail.com
Fones: 8146 4583 ou 3264 1389

Dra. Maria Luisa Merino Xavier
Professora do PPGEDU - UFRGS

Eu,....., concordo em participar do estudo que será desenvolvido nas oficinas do Projeto Unialfas durante o segundo semestre de 2008.

Assinatura:.....

ANEXOS

ANEXO A – Oficinas Oferecidas em 2008/2

	OFICINAS <i>2008/2</i>	Ministrante	Sala
1	Brincando com as línguas	Ana Paula e Henry	
2	Poetando: costurando música, dança e poesia	Aline	
3	Brincadeiras Antigas	Cris	
4	Brincando de Teatro	Jane e Carla	
5	Álbum de Brincadeiras	Gláucia Souza	
6	Aprendendo com as Tecnologias Digitais	Cíntia e Gabriela	
7	De Olho na Ciência	Mônica	
8	O Versês	Letícia D' Andrea	
9	Mosaicos	Eugênio	
10	Tramando e tecendo o mundo	Sabrina e Everton Luís	103
11		Kelly	

ANEXO B – Projeto UNIALFAS: inscrições oficinas

PROJETO UNIALFAS - Inscrições Oficinas 2008/2

Nome da Oficina	Muito Interesse	Interesse	Pouco interesse
1. Poetando: costurando música, dança e poesia			
2. Brincando com as Línguas			
3. De olho na Ciência			
4. Brincadeiras Antigas			
5. Brincando de Teatro			
6. Álbuns de brincadeiras			
7. Aprendendo com as Tecnologias Digitais			
8. O Versês			
9. Mosaicos			
10. Tramando e Tecendo o Mundo			

Nome do aluno:.....Turma:.....

PROJETO UNIALFAS - Inscrições Oficinas 2008/1

Nome do aluno:.....Turma:.....

Nome da Oficina	Muito Interesse	Interesse	Pouco interesse
1. Caça ao Tesouro			
2. Brincando com as Línguas			
3. Era uma vez... uma de cada vez...			
4. De olho na Ciência			
5. Fábrica de Brinquedo e Brincadeiras			
6. Formas geométricas: jogos e trilhas			
7. Geografia dos Sabores			
8. Labirintos e Imaginários			
9. Minha História de Vida			
10. Toda a pessoa soa...			
11. Unialfas Invento o Mundo			

ANEXO C – Quadro Síntese das Entrevistas com os Professores (Nov./dez. 2008)

Professor(a)	Atuação e Oficina	Percepção sobre o projeto	Vínculos ao cotidiano da sala	Socialização, convivência, compartilhament o dos materiais.	Aprendizagens Conteúdos; autonomia e outras	Resistências: oficina não é aula?	Tecnologias de comunicação	Mostra das oficinas
L. (efetiva)	Articuladora das Séries Iniciais	<p>Acho que é um momento (OFICINAS) MUITO BOM para todos desde o planejamento, a execução até a mostra. Por mais que ele envolva um trabalho até extra do professor, porque as oficinas exigem um planejamento específico, a criatividade, a produção de materiais. Quebra com a rotina da sala de aula, mesmo que demande mais tempo e mais trabalho, eu percebo que os professores gostam das oficinas e o mesmo eu percebo com as crianças que elas gostam de participar das oficinas, uns muito e outros nem tanto.</p> <p>Os planejamentos são construídos pelos professores de cada oficina, mas as crianças trazem as suas demandas e participam no planejamento porque ele tende a ser flexível. Vai depender muito de cada professor a forma e abertura que ele vai dar no seu planejamento, mas as oficinas eu tenho visto que tem sido um exercício flexibilização para alguns professores nos seus planejamentos... apesar de estarem no horário curricular, elas são tratadas pela escola como algo extra. São momentos que chegamos até descobrir talentos de crianças que não aparecem muito em sala de aula...</p>	<p>acho se destaca como os de Língua Estrangeira, Ciências. As crianças trazem as palavras de Espanhol, de Inglês, os experimentos que fazem, por exemplo, na oficina De olho na Ciência. Acho que é importante os professores da turma perguntarem, querem saber o que as crianças estão trabalhando nas diferentes oficinas para eles poderem socializar mais, não só uma propaganda da oficina, mas poderem dizer o que gostaram e o que não gostaram.</p> <p>...oficina da professora G., que é professora de português a partir da quinta série, ela tem trabalhado com trava-línguas, rimas e é muito legal ver as crianças saindo da oficina brincando, rimando, repetindo os trava-línguas.</p> <p>A mesma coisa com os computadores XO que as crianças agora quando ficam à tarde para o Laboratório de Ensino, enquanto aguardam o início da aula ficam envolvidos com o XO e foram os alunos que eram da oficina de Tecnologias que ensinaram os outros. Então aí a gente percebe as aprendizagens que circulam e que ocorrem.</p>	<p>A maioria das crianças maiores já demonstra aquele cuidado com os menores. Acho que as atividades de integração seriam mais para terceira e quarta séries, questões de rivalidades no futebol no horário do recreio ou destaques da própria escola. Acho que a integração acontece como em outros momentos da escola, umas dão certo e outras não.</p>	<p>Isso eu acho muito positivo nas oficinas, porque se consegue abrir as possibilidades de convívio, mostrarem diferentes habilidades e diferentes saberes que não se consegue perceber tão claros na correria do dia a dia da sala de aula.</p>	<p>ainda há crianças que percebem as oficinas como a hora do brinquedo, de fazer o que querem o que gostam, do momento do lúdico. Tanto que em alguns momentos as crianças reclamam: - Ah, mas eu vou ter que escrever, não era para brincar? Daí há crianças se decepcionam e querem sair da oficina ou trocar de oficina pensando: - Será que naquela eu vou brincar mais?</p> <p>Então se retoma que as oficinas pode ser um lugar para brincar, mas é principalmente um espaço de aprendizado diferenciado, mas que se vai ter escrita, leitura, de solucionar situações-problemas, elaborar atividades.</p>	L. (efetiva)	Articuladora das Séries Iniciais

Professor(a)	Atuação e Oficina	Percepção sobre o projeto	Vínculos ao cotidiano da sala	Socialização, convivência, compartilhamento dos materiais.	Aprendizagens Conteúdos; autonomia e outras	Resistências: oficina não é aula?	Tecnologias de comunicação	Mostra das oficinas
S. (substituta)	Ano Inicial <i>Tramando e tecendo o mundo</i>	Nas oficinas, os alunos têm a oportunidade de vivenciarem algo mais lúdico, que é a intenção do projeto e ao mesmo tempo estarem aprendendo e eles também podem escolher naquilo que mais lhes interessam. Eles ficam numa grande expectativa em cada dia de oficina e o engraçado é que nesses dias como eles se organizam bem nessa hora, a gente chega na sala eles já guardaram os materiais e já se encaminharam com os professores para as suas oficinas. E para os professores acho um desafio, um aprendizado a mais, pois temos que lidar ao mesmo tempo com crianças de faixas-etárias diferentes, tem que procurar uma forma que integre a todos, que todos consigam de alguma forma participar, criar, planejar atividades que todos possam se interessar também.		...a gente teve que dar uma mexida senão ficavam meninos de um lado e meninas do outro. Acho que eles interagiram entre as diferentes turmas...	...até um aluno que se mostra bem “machão” contou em casa que estava aprendendo a costurar	Eles gostam muito, alguns ainda só pensam que é só para fazer o que querem... . Só achei complicado nessa oficina, não sei se era a característica desse grupo, porque quando a atividade era mais solta em que eles podiam se colocar, exporem suas opiniões a gente tinha que cuidar para não virar bagunça, eles acabavam falando de vários assuntos fora do contexto da oficina, conversavam, gritavam. Quando eram atividades mais dirigidas, eles se acalmavam e se integravam mais. Talvez eles foram compreendendo que a oficina era um também de aprender não só de brincar.		A mostra vem melhorando a cada semestre as crianças têm apresentado mais, explicaram mais sobre as suas oficinas para quem passava apesar de circular bastante querendo ver as outras. Eu acho que está boa a mostra só temos que organizar melhor o rodízio entre eles para ficarem nos estandes das oficinas para não ficarem espalhados.

Professor(a)	Atuação e Oficina	Percepção sobre o projeto	Vínculos ao cotidiano da sala	Socialização, convivência, compartilhamento dos materiais.	Aprendizagens Conteúdos; autonomia e outras	Resistências: oficina não é aula?	Tecnologias de comunicação	Mostra das oficinas
Ga. (substituta)	Alfa II <i>Aprendendo com as Tecnologias Digitais</i>	Eu penso que a proposta das oficinas é muito válida porque além de proporcionar essa integração, o respeito ao ponto de vista do outro , apesar das crianças do ano inicial ainda não conseguirem descentrar tanto o ponto de vista, acho que é importante eles terem essa vivência. Alguns alunos já entendem que as oficinas não é um brincar livre , esses alunos do ano inicial já entraram nas oficinas sabendo que não é só brincadeira livre, vai servir para a aprendizagem deles. Acho que poderia se estender um pouco mais de dez encontros , porém a questão do tempo, a questão dos espaços que nós utilizamos na escola, porque utilizamos diferentes espaços da escola durante as oficinas, por exemplo, a nossa oficina usou três laboratórios de informática	De todas as oficinas eles trazem alguma coisa, eu vejo isso na minha turma, há sempre uma troca de conhecimentos entre eles. É bem legal de ver o que eles trazem. Por exemplo, um experimento da oficina da professora Mônica, <i>De olho na ciência</i> , causou um certo "problema" porque todos quiseram trazer lupas, mesmo aqueles que não eram da oficina. Os comentários daqueles que participavam da oficina sobre os experimentos fez com que várias crianças da minha turma trouxessem lupas e na hora do recreio resolveram fazer experimentos como mirar para o céu sobre uma folha, uma formiga, hehehe e acabavam queimando, o que podia se tornar perigoso, até queimar a própria pele, o olho, criança não tem muita noção então é sempre importante a orientação e a intervenção de um professor. Mas isso foi interessante essa integração de conhecimentos realizados nas oficinas e em todas elas, os alunos trazem alguma coisa para socializar na turma , mostram para os colegas o que eles gostaram e eles fazem a própria propaganda o que vai despertar o interesse deles sobre uma ou outra oficina no momento das inscrições, já pensando no próximo semestre, no próximo ano aquela que irão querer fazer.	Apesar de fazer um planejamento que tinha a intenção de integrá-los , nem sempre esses alunos trabalhavam com os pequenos. O planejamento era sempre pensado com as crianças para semana seguinte. ...tanto os alunos de seis anos cooperaram com as crianças maiores como vice-versa. Eles se ajudaram mutuamente.	...aprendizagens realizadas pelas foi possível perceber em outros momentos do cotidiano escolar, no laboratório de informática especificamente. Os meus alunos que participaram da oficina acabaram sempre auxiliando os demais da turma nas aulas no laboratório de informática. Também deu pra ver a repercussão das atividades pelos corredores, a gente escutava os comentários das crianças do que haviam aprendido em cada encontro de oficina. Tanto é que eu e a Cíntia estamos pensando em oferecer novamente essa oficina no semestre que vem.	Há crianças que estão ali para brincar, acham que é só brincadeira. Isso no começo a gente sempre conversa com eles, fazemos uma dinâmica para interagirem e se explica a proposta da oficina e aí vem a famosa frase: - <i>ah, pensei que eu ia brincar no computador!</i> Daí a gente tem explicar que aqui não é uma lan house e é em casa que vão ter tempo livre para brincar, fazer o que quiser. Estavam ali para fazerem coisas divertidas, mas também para aprender... ...também falamos sobre o significado do espaço escolar, o que é propício para esse ambiente, etc. Mas foi importante até pra gente saber o que estava se passando, quais sites eles buscavam entrar.	Nós trabalhamos com vários tipos de tecnologia , o computador aqui no laboratório de informática, o XO do projeto do governo federal está implantando nas escolas e eu e a Cíntia estamos fazendo o curso e dentro do XO tem vários jogos interessantes, jogo de memória, um programa para compor músicas, nós trabalhamos com música, nós trabalhamos também com imagens da internet compondo jogos, trabalhamos com a máquina digital também em que eles tiravam fotos e depois tinham que elaborar frases criativas, por exemplo, eles tiraram foto da biblioteca, das flores do colégio uma aluna da segunda série escreveu: <i>as flores dançam como bailarinas.</i>	Acho que eles estão mais interessados em conhecer as outras oficinas do que falar sobre a sua e isso é importante para eles, para poderem fazer melhor as suas escolhas.

Professor(a)	Atuação e Oficina	Percepção sobre o projeto	Vínculos ao cotidiano da sala	Socialização, convivência, compartilhamento dos materiais	Aprendizagens Conteúdos; autonomia e outras	Resistências: oficina não é aula?	Tecnologias de comunicação	Mostra das oficinas
A. (substituta)	Alfa III <i>Poetando</i>	Acho a idéia do Projeto das Oficinas muito boas não só para as crianças, mas também para o professor. Nessa proposta a gente tem a possibilidade de desenvolver um assunto, um tema que nos identificamos mais, que a gente gosta de trabalhar e que no dia a dia da sala de aula fica difícil realizar , pois temos que dar conta dos conteúdos e programas que devem ser seguidos para cada série. Assim, tanto para criança como para o professor se torna mais prazerosa as atividades e o desenvolver de habilidades com as crianças são realizadas com outro peso e outro compromisso nesse projeto, caracterizando uma proposta diferenciada. Então eu acho a idéia muito boa não só para as crianças, mas principalmente para o professor. Eu percebo que as crianças gostam muito e, particularmente, eu gosto muito. Acho que às vezes dez encontros se tornam pouco tempo para vencer o planejamento que se faz porque durante os encontros eles trazem muitas outras idéias e a gente não consegue vencer tudo. Penso que seria importante que as nossas reuniões fossem mais otimizadas para aproveitarmos em traçar estratégias comuns no encaminhamento de alguns casos.	A própria organização no tempo e no espaço, sabe que um horário para isso outro para aquilo, é um aprendizado que pode ser aplicado para qualquer local da escola, para os diversos momentos do cotidiano escolar.	No planejamento da oficina tem que se levar em conta essa ampla faixa etária de crianças misturadas de primeira à quarta séries , então para atender as necessidades específicas de cada faixa etária não é fácil, mas se torna um desafio para o professor , pensar em atividades que realmente propicie a integração dos diferentes alunos não é fácil e algumas vezes acaba se planejando atividades para as crianças de primeira e segunda séries e outras atividades para as crianças de terceira e quarta séries, mas claro que o desafio é sempre propiciar atividades que integrem todos. ...acho bem importante essa convivência e fazer as crianças entenderem como podem ser solidários, auxiliar o outro naquilo que não consegue fazer, respeitar os diferentes pontos de vista, são outras aprendizagens tão importantes como um conteúdo em si.	elas sozinhas se encaminham para as salas, isso ajuda muito na organização espacial, temporal, são outras aprendizagens que eles fazem que também são importantes. Saber que depois do recreio eles devem estar com os materiais guardados e organizados porque eles irão com outros professores para outras salas, são aprendizados importantes como saber utilizar e se localizar em outros espaços da escola, aprender e entender o tempo da escola.	...quando as atividades são mais dirigidas ou que envolvem a escrita as crianças relutam e não querem fazer. Parece que as crianças entendem as oficinas como uma hora livre e não é assim, há uma intenção é só um momento de aprendizado diferenciado. Há alunos que resistem para se adequarem às propostas, à organização do ambiente escolar, mas eu vejo que são casos individuais, situações familiares, comprometimento orgânico que não tem a ver com as atividades propostas que a maioria das crianças se engaja e gosta muito, são casos específicos, não há um padrão.		

Professor(a)	Atuação e Oficina	Percepção sobre o projeto	Vínculos ao cotidiano da sala	Socialização, convivência, compartilhament o dos materiais.	Aprendizagens Conteúdos; autonomia e outras	Resistências: oficina não é aula?	Tecnologias de comunicação	Mostra das oficinas
C. (substituta)	Alfa IV <i>Aprendendo com as Tecnologias Digitais</i>	... vários alunos levantaram a mão e responderam que era “um momento que a gente tem diferente de sala aula” e eu insisti, por que, e eles disseram que era “um momento que tinha menos crianças na sala, a gente pode fazer aulas diferentes, com professores e colegas diferentes, a gente pode brincar e aprende outras coisas” acho interessante é a possibilidade de ajuda que estabelece, não só os maiores ajudando os menores mas o menores também auxiliam os maiores... Acho muito válido o trabalho com as crianças de diferentes faixas etárias, pois é muito rica a convivência entre eles, as trocas de pontos de vista, as interações que eles fazem aprendendo a respeitar as diferenças do outro, acho que só acrescenta.	atividades que envolveram fotografia, tiravam fotografias e passavam para o computador, depois eles fizeram um vídeo, um move-maker... muitos deles escreveram que aprendeu fazer várias coisas que não conhecia como baixar e salvar figuras da internet, guardar no computador, editar, compor textos com imagens e sons, fazer arquivos, entre outras coisas que eles relataram.	...aos poucos ele foi entendendo que a proposta da oficina não era como uma lan house.		

Professor(a)	Atuação e Oficina	Percepção sobre o projeto	Vínculos ao cotidiano da sala	Socialização, convivência, compartilhamento dos materiais.	Aprendizagens Conteúdos; autonomia e outras	Resistências: oficina não é aula?	Tecnologias de comunicação	Mostra das oficinas
E. (substituto)	Artes Visuais Ano Inicial, Alfás II, III e IV <i>Tramando e tecendo o mundo</i>	<p>...falar da inserção das Artes Visuais no currículo das séries iniciais.</p> <p>As oficinas vêm acrescentar como um outro espaço, um espaço diferenciado onde o professor atua ou também tem a possibilidade de criar com outro professor até mesmo de outra área do conhecimento práticas diferentes daquelas realizadas na sala de aula. Pensar as oficinas como um outro espaço para desenvolver outras metodologias e práticas que no dia a dia da sala de aula...</p> <p>Eu sei que existem práticas parecidas não só aqui no Brasil como no exterior buscando integrar crianças de diferentes idades num mesmo espaço de aprendizagem, mas eu acho que o projeto das oficinas tem como diferencial além do agrupamento por interesses, a possibilidade de uma reflexão constante tanto para os alunos como para os professores participantes porque a cada relato de uma criança, a observação dos professores, sugestões dos alunos ou mesmo dificuldades que se apresentam tem a possibilidade do planejamento ir sendo modificado, estando sempre em movimento e aí se reflete muito a participação dos alunos na construção do planejamento de cada encontro de oficina. O aluno tem participação na construção, na formação da própria oficina, então ele se coloca em outro lugar, outro contexto, esse aluno não está somente recebendo um conteúdo. Acho que o projeto Unialfas ainda pode evoluir e crescer a discussão para Projetos de Aprendizagem, pois acho que seria bem importante trazer essas experiências das oficinas para a prática de sala de aula onde os alunos têm uma atuação mais ativa e mais participativa, claro que não haveria a inserção de crianças de diferentes faixas etárias...</p>						

Professor(a)	Atuação e Oficina	Percepção sobre o projeto	Vínculos ao cotidiano da sala	Socialização, convivência, compartilhamento dos materiais.	Aprendizagens Conteúdos; autonomia e outras	Resistências: oficina não é aula?	Tecnologias de comunicação	Mostra das oficinas
M. (efetiva)	Ensino Médio <i>De olho na Ciência</i>	<p>Trata-se de um projeto que tem na sua arrancada a convivência e a interação de crianças das quatro séries iniciais, durante um determinado período são propostos atividades mais prazerosos na realização dos mesmos.</p> <p>...tenho podido observar que as crianças aprendem sim sobre alguns experimentos feitos, sobre os fenômenos físicos, eu diria que aprendem noções de física, como também o método a ser desenvolvido para verificar qual o procedimento fazer uso tantos das tecnologias como o método ser utilizado, bem como o compartilhamento entre eles, saber trabalhar em grupo, conviver. Além de se ver o processo é possível perceber também os resultados.</p>	<p>...trocar com os colegas, repetir o experimento, fazer variações de raciocínios ao longo de suas observações e produzir possíveis explicações para seus experimentos, vai gerando na criança um método de trabalho que a criança poderá aplicar em outras e diversas situações curriculares. São usos contemporâneos, a criança faz novas aprendizagens como um editor de texto, um power point são caminhos muito interessantes, são buscas dentro de outras buscas. Para produzir um bom resultado ela tem que fazer, desfazer, rever, trocar idéias com os colegas, chamar o professor, então nesses moldes que tenho oferecido de oficinas tenho podido observar...</p>	<p>o ganho da convivência com os demais colegas, porque a oficina exige das crianças o compartilhamento entre eles e o partilhamento dos materiais, do cuidado, do zelo, em aguardar a sua vez e saber passar um material para o colega, saber fazer considerações sobre o que colega produziu, apreciar, não apenas criticar.</p> <p>Eu venho considerando, dentro do meu planejamento, propiciar trocas entre as crianças, cada um possa observar o trabalho do colega, refletir e ser capaz de fazer escolhas.</p> <p>Talvez o gostinho de “quero mais” é que tem ficar quando da realização das atividades, dos experimentos. Eu penso que é esse entusiasmo, esse querer a mais que propicia também o prazer em aprender temas diversos.</p>	<p>...me parece uma oportunidade extremamente promissora, trabalhar com crianças de forma prática, com atividades no laboratório de física e em outros ambientes da escola onde as crianças possam experimentar e realizar pequenos experimentos ou práticas onde elas levantam seus questionamentos, suas hipóteses para as ações que estão sendo observadas. O que se transfere ai não é o conteúdo em si, mas aprender a desenvolver uma forma de pensar sobre a realidade. Essa reflexão que a criança faz a partir da observação do que ela aprende da realidade conduz a criança a um tipo de método de trabalho e esse método nada mais do que ela perceber os possíveis elementos que estão inclusos nas situações observadas.</p>		<p>As tecnologias de comunicação, as tecnologias digitais que permitem gravar, filmar e assim rever as atividades, rever pequenos vídeos que temos feito, produzem diferentes reflexões, nessa possibilidade de de ver novamente o que foi realizado, observar novamente, buscar informações na internet através de pesquisas, surgem muitas novidades e eles gostam muito. Eu chamaria até de metacognição.</p>	

Professor(a)	Atuação e Oficina	Percepção sobre o projeto	Vínculos ao cotidiano da sala	Socialização, convivência, compartilhamento dos materiais.	Aprendizagens Conteúdos; autonomia e outras	Resistências: oficina não é aula?	Tecnologias de comunicação	Mostra das oficinas
J. (substituta)	Orient. Edu. S.I. <i>Brincand o de teatro</i>	Eu percebo uma motivação bem evidente todas as terças-feiras quando termina o recreio, bate o primeiro sinal as crianças já estão organizadas para irem para as oficinas o que não acontece em outros dias de aula que elas só entram do recreio após o segundo sinal.	Penso que esse projeto desenvolvido no currículo das séries iniciais é muito rico e propicia tanto para os alunos como para os professores um momento diferente e outras aprendizagens. Acho muito positivo, não só para desenvolver a criatividade como também uma questão cultural, assuntos ou temas que muitas vezes não seriam tratados em aula tradicional, as crianças tomam conhecimento. Um dia, uma aluna me disse: - profe, sabe que tecer não é só costurar, a gente pode tecer um plano, uma história.... Acho que para o “capital cultural” é muito positivo, é uma experiência que sempre irão lembrar.	A interação das crianças de diferentes idades, isso eu acho bem positivo, inclusive porque só há uma turma por série então não tem um número grande de crianças, assim podem fazer novas amizades, se conhecerem e aprender a conviver. ...misturar crianças de faixa etárias bem diferentes? Eu não vejo dificuldade, acho até muito produtivo, elas tem a possibilidade de compartilhar, de trocar idéias, de poder ajudar um e outro. A proposta da oficina tem que prever atividades que contemplem as crianças de primeira quarta séries. Há momentos que interessam mais os menores e há outros que interessam mais as maiores	O que percebo é que as crianças se trocam muito, há uma curiosidade entre eles bem forte em saber também o que fazem nas outras oficinas.	...os alunos não entendem as oficinas como uma aula, não vêem as oficinas como parte do currículo, não me vêem como professora, não querem cumprir as combinações dos outros dias... Quando proposta não é muito lúdica eles logo se chateiam... Eu percebi que nas duas oficinas que desenvolvi quando as propostas envolveram a escrita, eles resistiram muito. Quando a proposta envolvia desenho nem tanto, mas na escrita muita resistência. Na parte mais ativa, mais de corpo, mais de se fantasiar e já querer entrar em cena no teatro eles queriam, mas não queriam parar para montar a história, preparar o texto, decorar as falas, ensaiar... ...a não vinculação das crianças aos momentos das oficinas como mais um momento de aula, de aprendizagem, e elas sentem que é mais um momento de brincadeira, com uma hora do brinquedo e nessa hora do brinquedo o que “eu” não vou fazer é parar e escrever. Como eles mesmos expressam: aqui não é aula, aqui é gente veio para brincar.		Na mostra muitas crianças me chamavam para eu conhecer a oficina que tinham participado e também que eu visse o estande, a instalação da oficina e as crianças de um geral circulavam entre os estandes das oficinas para conhecer, ver o que havia sido produzido nas outras oficinas, o que aconteceu em cada uma. Isso é um ótimo momento de trocar e despertar novos interesses.

ANEXO B – Quadro Síntese Entrevista com Alunos

<u>Alunos (a)</u>	Por que te inscreveste nessa oficina?	O que estas achando da oficina, o que tens gostado e o que não?	Pode me dizer o que tens aprendido?	Aprendeste algo que não sabia?
Eduardo (alfa IV) 11.11.2008	...na verdade eu nem queria vir para cá, acho que eu tinha colocado pouco interesse	Mas agora estou gostando. Queria muito ter ido para a oficina de tecnologia ou a do Teatro. Acho que eu vim parar nessa oficina porque as outras já estavam lotadas, mas não sei por que eu vim logo pra essa. Mas tá legal	Aprendi a costurar e a desenhar melhor. Em várias oficinas que eu já fiz, nunca poderia fazer nada de desenho e essa eu posso.	
25.11.08 - Eduardo (Alfa IV) pede para falar novamente	Devia ter algum motivo para os professores me colocarem aqui, talvez os profes achassem que aqui eu ficaria mais disciplinado porque eu sou meio brincalhão, sabe?!	Tudo na oficina foi legal, só não foi legal na aula passada que não deu certo com o fio de linha (em círculo, a professora atirava o novelo de lã para quem iria falar) porque todo mundo falava junto e todo mundo queria matar o personagem do outro, o Douglas, a Flávia...	É impulso eu ficar brincando toda hora, só fico sério quando eu consigo, quando eu preciso. Mas eu aprendi aqui mesmo assim. Não acho que cheguei a prejudicar os colegas	
Mariana (Alfa)	eu me inscrevi porque eu sabia que ia ter artes e costura.	To achando legal, to gostando de costurar, desenhar e escrever. Eu cansei um pouco de costurar, porque a maioria das coisas que a gente fez teve costura.		
Kevin (Alfa IV)	eu tinha colocado interesse nessa oficina e comecei a desenhar e comecei a gostar e agora eu gosto muito dela.	Gostei mais dos desenhos de costurar na tela e os desenhos de agora (desenhos para a história deles). Acho que não tá legal quando a gente conversa muito e a professora Sabrina separa a gente e nos coloca junto com as meninas e a gente não gosta. Ah, sabe, a gente tem implicância com as gurias porque elas acham a gente besta. Só que eu também acho que conversar muito prejudica a gente também, os profes trocam a gente de lugar ou nos mandam para a profe Lú (coordenadora).	Aprendi a costurar que eu não sabia, a desenhar melhor com o profe. de Artes.	

Alunos (a)	Por que te inscreveste nessa oficina?	O que estas achando da oficina, o que tens gostado e o que não?	Pode me dizer o que tens aprendido?	Aprendeste algo que não sabia?
Douglas (Alfa III)	queria essa oficina porque achei que ia costurar...	To achando que tem gente que fala muita bobagem e palavrão aqui, a maioria são os guris. Não acho legal e eu to tentando não dar bola para o que os outros fazem, falam. Um fala e o outro retruca, isso eu não acho que é bom para aula. To gostando muito da oficina, to mesmo!	aprendi a costurar! Costurar, costurar, tecer! Mais nada!	
Flávia (Alfa)	eu queria costurar, tecer.	Amei a oficina! O que não ta legal é que tem muita conversa, poderia se fazer o jogo do sério. Tem muita brincadeira. Quando os guris trocarem de mesa não tem que ficar reclamando tanto. To gostando muito, muito mesmo!	Aprendi a costurar, a conviver com os colegas e eu to aprendendo a conviver com os guris também.	
Pedro (Alfa II)	...eu não tinha escolhido essa oficina, eu queria mesmo é a do Teatro.	Mas eu tô gostando, até aprendi a costurar. O que eu acho mais legal é que é com o professor de Artes, porque ele é legal e eu tô aprendendo a desenhar.	até aprendi a costurar..	
Isadora (Alfa III)	acho que eu coloquei muito interesse ou interesse quando eu me inscrevi e eu to achando bem legal	Lembro que a gente costurou num tabuleiro de madeira e eu fiz um coração. Também gostei quando a gente fez um xadrez de papel.	Aprendi a costurar bem direitinho, que eu era pequena eu tentava e não conseguia e agora eu consegui. Aprendi a desenhar com o prof. Everton que fica mais fácil e mais rápido, tipo uns riscos e a gente vai aumentando.	Os desenhos que eu fiz podiam ter ficado bem melhores depois que eu descobri que tem outros jeitos de fazer. Ah, com os colegas agora ta melhor, mas agora ta acabando a oficina. Tem alguns que eu conhecia mas eu não conversava daí eu fui conversando mais, mas eu conversei mais é com as gurias. Eu acho que essa oficina valeu a pena pra mim, tinha coisas que eu não sabia e aprendi aqui.

<u>Alunos (a)</u>	Por que te inscreveste nessa oficina?	O que estas achando da oficina, o que tens gostado e o que não?	Pode me dizer o que tens aprendido?	Aprendeste algo que não sabia?
Joel (Alfa I)	Acho que eu coloquei muito interesse nessa oficina.	Gostei muito de fazer o trabalho da trama com o papel, gostei de fazer coisas com linha, fazer os desenhos... e não me lembro mais. Achei difícil quando a linha saía da agulha, mas aí a profe vinha e botava pra mim depois eu aprendi a botar a linha. Ta tudo legal pra mim.		
Cássio (Alfa II)	eu tinha colocado interesse porque eu achei legal o cartaz da oficina.	O que eu gosto mesmo é de cavalo, ficar vendo TV, ficar em casa e fazer temas legais. O que eu mais gosto é ficar em casa bem tapadinho com a geladeira cheia de coisas boas pra comer, como iogurte. To gostando da oficina, só não to gostando de uma coisa: do Douglas. Porque ele é chato, ele fala muito nome. Eu não gosto de ninguém da Alfa III, eu não falo nome, eu não sou de falar nome!	Tô aprendendo a tramar, costurar, mas não gosto de escrever, minha letra é feia.	Aprendi a tramar, costurar. A minha mãe fazia a capa para o meu cavalo de brinquedo e agora e já sei mais ou menos fazer.