PERMANÊNCIAS & TRANSFORMAÇÕES

Janeiro de 2019

VI Congresso 2019

Colégio Santa Cruz



A ESCOLA ENTRE PERMANÊNCIAS & TRANSFORMAÇÕES

DÉBORA VAZ
DIRETORA PEDAGÓGICA

O Congresso realizado em janeiro de 2019 não apresentou em seu campo temático conteúdos inusitados nos debates educacionais da contemporaneidade. Escolheu, com muita sensatez, permanecer na reflexão sobre como continuaremos a andar, ou ainda, como defenderemos a instituição escolar sem, contudo, asfixiá-la com falta de vida e de constante reinvenção de seus sentidos e práticas. Reafirmá-la em seus fazeres consistentes e históricos e reinventá-la também como forma de defesa e resistência são as nossas tarefas mais nobres. Concordamos com Masschelein e Simons (2013) quando afirmam que "é exatamente hoje – numa época em que muitos condenam a escola como desajeitada frente à realidade moderna e outros até mesmo parecem querer abandoná-la completamente – que o que a escola é e o que ela faz se tornam claros". A saber, a tarefa de criar formas de garantir um tempo dedicado à transformação das habilidades singulares e dos saberes produzidos pela humanidade em bens comuns.

Encontramo-nos diante de um cenário muito complexo e que, para ser renovado, precisa de tempo, reflexão crítica, coletivos fortes e engajados em um projeto comum que responda em suas manifestações cotidianas de ensino à mais fundamental das questões: para que serve a escola? Em tempos de transformação, que mudanças o currículo escolar precisaria produzir e implementar? E em quais aspectos tem o dever de continuar a garantir a transmissão do legado de toda a cultura do conhecimento produzido pela humanidade? O Prof. Fernando Almeida (2018) sintetiza os sentidos da existência e da defesa da escola ao considerar que "ela é ins-

tituída para criar gerações que pensem, se comuniquem, se instruam para escrever, para ler, criticar, propor, desenvolver o pensamento científico e tecnológico e serem motivadas e instrumentalizadas para sempre saberem estudar".

Reunimo-nos para afirmar a defesa da escola como agência civilizatória de larga escala, tornamos nossas as palavras do Prof. Celso I. Henz (s/d): "é pela educação que gente humaniza gente. Se a humanização fora do convívio social é inviável, também é pertinente reconhecer que nenhum relacionamento, nenhuma organização social e política, nenhuma forma de sentir/pensar/ agir dispensa uma aprendizagem, uma educação para e pela convivência dos seres humanos uns com os outros e com o mundo circundante".

O Colégio Santa Cruz reafirma a tarefa de, há mais de 67 anos, enfrentar encruzilhadas e desafios com muita seriedade, criticidade, espírito democrático de defesa de seu currículo e de estudo constante sobre como o seu projeto e o futuro da educação escolar permanecerão importantes e necessários em seus sentidos mais profundos de existência.

Abrimos o dia de estudos relembrando nossos padres educadores de décadas anteriores que, desde seus primeiros anos de ação, buscavam favorecer, em seus percursos didático-

E perguntei ao oráculo que verdejava: "o que tenho que fazer?", e do verde que ondulava saiu: "continue com o que está fazendo". E perguntei ao oráculo que verdejava: "aonde eu tenho que ir?", e do verde que ondeava saiu: "continue andando".

Peter Handke

-metodológicos, que os alunos aprendessem mais e melhor e, com sólida formação, pudessem fazer escolhas qualificadas de seus futuros percursos acadêmicos e profissionais, sem abandonar um lugar de importância e intervenção na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

As marcas identitárias do projeto do Santa Cruz foram reafirmadas em cada reflexão realizada no Congresso 2019, nos grupos de discussão, assim como em todas as 16 práticas apresentadas, que traziam em seu bojo a defesa de nossa ESCOLA em contextos de afirmação e reinvenção dos nossos modelos de ensino e aprendizagem. As apresentações foram realizadas majoritariamente por professores, acompanhados pelas equipes de cada curso, e agrupadas em oito eixos que também orientam a organização da publicação dos registros. São eles: Diversidade; Interdisciplinaridade; Pesquisa; Cidadania Digital; Protagonismo do aluno; Produções contemporâneas; Escola e problemas contemporâneos; Artefatos, técnicas e objetos digitais. É importante salientar que cada um desses eixos carrega traços e marcas do trabalho renovado de nosso fazer pedagógico, que reafirma nossa identidade.

Reiteramos, dessa forma, a defesa de que a cultura da escola deve ser o ponto de partida e o lugar de reflexão para qualquer decisão de mudança e transformação das práticas escolares. Nossas inovações e transformações se produzem no compartilhamento, no diálogo e na reflexão conjunta.

Esperamos que a leitura dos registros reflexivos das práticas apresentadas e das sínteses das discussões dos grupos possa inspirar e fortalecer ainda mais nosso Projeto Pedagógico e Educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, Fernando José de & SILVA, Maria da Graça Moreira da. *Currículo e conhecimento escolar como mediadores epistemológicos do projeto de Nação e de cidadania.* Revista e Curriculum, São Paulo, v. 16, n. 3, pág. 594-620. Julho/set 2018.

HENZ, Celso Ilgo. *Dialogando sobre cinco dimensões para (re)humanizar a educação.* Disponível em < https://gepffaccat.files.wordpress.com/2012/10/dialogando-sobre-cinco-dimensc3b5es-para-rehumanizar-a-educac3a7c3a3o-celso-ilgo-henz.pdf>.

MASSCHELEIN J. & SIMONS M. *Em defesa da escola: uma questão pública.* Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SÍNTESE DAS DISCUSSÕES

GRUPOS DE DISCUSSÃO

Introdução

Inseridos no debate mais amplo sobre a função social da escola e o futuro da instituição de ensinov no mundo contemporâneo, os educadores iniciaram os trabalhos do 6º Congresso do Colégio reunidos em equipes que integravam professores de todos os ciclos. A discussão, fomentada por algumas referências, ocorreu em torno de duas questões principais: o que buscamos ao reafirmar a identidade de nossa escola e o que nos é essencial empreender em tempos de rápida transformação.

Disparamos uma primeira conversa com base em alguns motes que costumam ser recorrentes entre os educadores e na comunidade em geral para nos definir: escola de elite; escola tradicional, escola de excelência, escola voltada para formação humanista e para a cidadania; escola que valoriza a diversidade/ pluralidade.

Entre as muitas possibilidades de caracterizar o que seria o essencial do Colégio Santa Cruz em tempos de transformação, isto é, o que se defende como estrutural nesta escola, a inquietação permanente de seus educadores surgiu como uma das principais marcas identitárias, ideia que permeou todas as reflexões seguintes.

Escola tradicional

Educadores da escola debruçaram-se sobre o significado de uma de nossas marcas identitárias ser o de “escola tradicional”. Por um lado, essa marca nos dá a força de uma história: herança de escola humanista que respeita a diversidade e que tem sido fiel aos seus princípios educacionais, postulados em uma filosofia consistente. Uma instituição que em suas origens e em sua personalidade carrega a convicção de que a escola não é um mundo à parte e deve estar ligada à vida da forma mais próxima possível (Pe. Charbonneau). E que acredita que, para isso ocorrer, é preciso manter acesa a chama da inquietude, em educadores e alunos, buscando sempre se reinventar. Nesse sentido, parte de nossa tradição é exatamente a mudança consequente e refletida, que acompanha o mundo e seus movimentos, ancorando sua atuação no saber do passado, valorizado e atualizado no presente para enfrentar os desafios do futuro, sem ceder impulsivamente aos modismos tão presentes na área de educação.

Por outro lado, essa expressão também contém um aspecto negativo, associado à morosidade em se atualizar e modernizar, representada na imagem de uma escola em que os alunos permanecem sentados em fileiras, voltados para o quadro e para o professor. Também está ligada à ideia de acomodação e de resistência ao novo. Os educadores discutiram que seria fundamental para a melhor compreensão de nossas escolhas que compartilhássemos com a comunidade interna e com as famílias tanto as experiências renovadoras a que temos no dedicado como a nossa convicção em relação ao potencial de algumas práticas tidas como antigas (a boa aula expositiva por exemplo). Alertaram para o cuidado que devemos ter de não nos escorarmos naquilo que nos é familiar apenas como forma de evitar o enfrentamento com o que é novo e provoca insegurança. Parece ser consensual, entretanto, que nossa prática reflexiva, de olhar para as novidades de maneira crítica e analítica, sem abraçar mudanças apenas pelas pressões externas, deve ser mantida como valor institucional.

Formação Humanista

Com relação a outra forte marca identitária de nosso projeto – o de formação humanista –, o grupo de educadores ressaltou que o que outrora se fazia entender apenas por ser enunciado hoje se tornou vago e carece de explicitação. O que é ser uma escola humanista hoje em dia? Está claro para todos, educadores e famílias, que isso significa dar importância aos direitos humanos, preocupar-se com a vida e veicular valores cristãos? Uma vez que a maior parte dos cursos trabalha com alunos oriundos da elite socioeconômica da cidade, é função de uma educação comprometida com esses valores fomentar nos alunos a capacidade de se indignar com as injustiças, de solidarizar-se com o outro, de valorizar a diversidade e a dignidade humana. Por isso mesmo, temos propiciado aos alunos situações que os colocam em contato com realidades sociais muito diferentes das suas, buscando deslocamentos que impactem e ampliem sua visão de mundo. Faz parte dessa formação, também, conscientizá-los de seus privilégios e provocá-los para a reflexão sobre seu papel na transformação do mundo em um lugar mais justo para todos, e mais favorável ao desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas

potencialidades. Faz parte da formação humanista, ainda, o desenvolvimento do pensamento autônomo, que só pode se dar com espaço para divergências e que tem no diálogo o ponto de partida e no pleno exercício da democracia e da cidadania o seu fim último.

Os educadores consideram que parte das famílias não tem a necessária clareza sobre esses princípios norteadores de nosso trabalho e se aproxima da escola, ou pelo seu renome, ou pela qualidade técnica do ensino, e que para essas famílias a exposição sobre as contradições sociais em que estamos imersos é bastante incômoda e causa desagrado. Apontam ser necessário que comuniquemos com clareza nosso projeto e princípios de forma a alcançar compreensão sobre nossas propostas e nossos propósitos e, consequentemente, maior parceria.

Diversidade e pluralidade

Se o humanismo é nosso ponto de partida, a diversidade e a pluralidade devem estar contempladas, sob pena de contradição. Se por muitos anos nossa pluralidade se referiu primordialmente à aceitação e à convivência harmônica dos diferentes credos religiosos de famílias, alunos e educadores, há tempos o conceito se ampliou. É inegável que os Estudos do Meio propiciam experiências muito ricas ao aproximar os alunos de diferentes realidades, culturas e saberes, permitindo vivências que, de outra forma, dificilmente ocorreriam. Da mesma maneira, os projetos voluntários de Ação Social superaram a abordagem assistencialista e ampliaram-se, tanto em escala quanto no alargamento das temáticas de trabalho, hoje relacionadas à educação, à saúde e à diversidade cultural. Participar desses projetos propicia aos que neles se engajam uma experiência ampla e formativa. Outras práticas relacionadas à diversidade e pluralidade na escola foram trazidas para a reflexão pelo grupo, principalmente a questão da inclusão.

A inclusão esteve por tempos ausente do nosso debate, mas há aproximadamente uma década vem ocupando o cotidiano da escola, não apenas como tema relevante, mas como ação efetiva. As práticas inclusivas vêm sendo pensadas especialmente para os alunos com características muito singulares e avançou bastante nos ciclos iniciais. Para além desses casos, a temática da inclusão vem trazendo importantes questionamentos sobre como dar conta da heterogeneidade também em relação a alunos com dificuldades específicas em alguma área do conhecimento, aos que apresentam altas habilidades, àqueles com ritmo de aprendizagem diferente da maioria, aos que apresentam algum entrave na interação com os demais... Ou seja, parece ser necessário discutir de maneira mais aprofundada em que medida nossa escola é efetivamente para todos que aqui estudam. De que maneira nossas metodologias e práticas didáticas dialogam com a diversidade e incentivam as comunidades de aprendizagem? Que movimentos podemos fazer para aproximar mais e integrar os cursos com alunos advindos de diferentes classes socioeconômicas (cursos noturnos, Projeto Ipê)?

Escola de Elite

Desde a fundação do Santa Cruz, no início dos anos 50, o colégio, personificado pelos padres canadenses, tomou para si a missão de formar jovens da elite paulistana, que futuramente ocupariam posições de influência e formação de opinião na sociedade brasileira. Tal responsabilidade, associada a princípios institucionais e da Congregação, tais como humanismo e formação para a cidadania, constituíram aparente paradoxo e desafio para os educadores. No entanto, desde logo, esteve claro, a partir dos valores que sempre regeram o ensino no colégio, que a reflexão voltada para os fenômenos sociais conduziria nossos estudantes a uma visão crítica da sociedade e a uma busca de atuação responsável e transformadora. Essas vocações de nossa escola, ainda hoje, parecem estar bastante claras para nossos educadores, que retomaram esse histórico em vários dos grupos de discussão em que a expressão "escola de elite" foi pautada.

Além disso, como o colégio nunca se satisfez em atender apenas às classes sociais mais privilegiadas, os cursos noturnos, bem como a ação social em comunidades vulneráveis, assumiram lugar de importância e gozam de especial cuidado e consideração por parte de toda a comunidade docente, que enxerga nessas iniciativas não apenas formas de a escola exercer seu papel social mais amplo, como também um modo bastante significativo de promover a educação global de nossos alunos. As ocasiões proporcionadas por nosso projeto pedagógico de os estudantes depararem com realidades diferentes da sua, em Estudos do Meio e na Ação Social por exemplo, são consideradas por nossos educadores oportunidades de formação preciosas e completamente alinhadas aos princípios do Colégio.

No entanto, nossos professores avaliam que a EJA (Educação de Jovens e Adultos) e a Ação Social encontram-se ainda muito alijadas da vida cotidiana da escola e que a integração entre essas iniciativas e os cursos diurnos são irregulares e insuficientes. Se, por um lado, tais atividades expressam nossos mais autênticos valores, por outro, estão pouco institucionalizadas, parecem estar "à parte" ou caminhar em paralelo ao currículo regular. Como integrar melhor esses projetos? Como transmitir aos pais que esse compromisso é constitutivo da filosofia do colégio e sempre integrará suas práticas? É preciso, de acordo com a avaliação feita durante o Congresso a respeito desse tema, evidenciar com clareza essas convicções às famílias para que o projeto do Santa Cruz evolua de modo cada vez mais integrado e coerente com suas origens e com suas melhores tradições.

Escola de Excelência

Outro jargão que supostamente nos define e que foi discutido é o de "escola de excelência". No imaginário de nossos educadores, a expressão parece estar associada ao grau de conhecimento e aprofundamento por eles próprios proposto aos nossos alunos, à complexidade da visão crítica que pretendemos levá-los a conquistar, mas também, e talvez principalmente, a questões relacionadas a desempenho acadêmico. Muitos de nossos professores relacionam "excelência" a um grau de exigência posto pela escola, que visa ao resultado.

Há acordo sobre não abandonar a noção de "escola de excelência" como marca identitária do colégio, mas também sobre a necessidade de se ressignificar esse conceito para acolher novas demandas, como o crescente ingresso de alunos em situação de inclusão, que tem gerado interessante oportunidade de repensar nossas práticas. Uma escola inclusiva não pode ser considerada de excelência? Nessa expressão, parece haver consenso, deve estar contida a ideia de uma escola abrangente, pluralista, como aliás se encontra em todas as nossas cartas de intenção. Não se

trata de abandonar ou negligenciar a formação consistente e robusta que permite a nossos alunos realizar escolhas profissionais nas mais variadas áreas de atuação, inclusive a acadêmica. Trata-se, contudo, de abranger esse amplo espectro de possibilidades formativas. Não seria essa a genuína excelência, além do constante exercício crítico que leva o colégio a se repensar ininterruptamente? Daí a importância de se discutir e provocar um deslizamento do conceito de excelência, que deve englobar outras vocações da escola, como o atendimento, sempre cuidadoso e de qualidade, também de crianças e jovens com necessidades especiais, e a dedicação institucional ao "bem comum".

Um movimento nesse sentido tem se tornado expressivo nos últimos anos entre nossos educadores e na ocasião do Congresso mostrou-se claramente: que o Santa Cruz continue colaborando para que o acesso ao conhecimento e aos bens culturais em nossa sociedade seja cada vez mais abrangente e democrático em plena consonância com seus valores cristãos e cidadãos.

Formação para a cidadania

É nesse sentido que caminha a "formação para a cidadania" no colégio em tempos de transformação. Reafirmar seus valores primordiais, em comunicação clara às famílias e nas ações voltadas para atitudes cada vez mais inclusivas e abrangentes, do ponto de vista de sua função social, parece ser um caminho bastante bem visto por nossas equipes. Este seria, na análise feita conjuntamente, um ponto de convergência entre todos os integrantes de nossa comunidade.

No dizer de Fernando Almeida, "currículo é a visibilidade das intenções." Nesse sentido, as propostas e os projetos apresentados no Congresso expressam o pluralismo das discussões levadas junto a nossos alunos, o respeito por diferentes pontos de vista e reafirmam a valorização da diversidade, dos direitos humanos e dos princípios democráticos.

Importante se faz no atual momento, como em qualquer tempo, divulgar de que modo os princípios educativos do colégio se materializam em sala de aula - no favorecimento do pensamento consistente e crítico, no olhar para o humano, no entrelaçamento constante das reflexões propostas com a realidade, no estímulo à criatividade, na busca do equacionamento de questões em prol do coletivo.



Refletindo sobre nossa prática

Para “professorar”, é preciso também que o docente, além de ter boa companhia - a equipe -, reflita sobre sua prática, construa uma narrativa do conhecimento que pretende abordar e nela ocupe um lugar. Com esse propósito, convidamos professores a compartilharem com seus colegas algumas práticas pedagógicas, tendo em mente a seguinte pergunta: o que é possível identificar nas experiências narradas que diz respeito aos princípios e às características essenciais de nossa escola e àquilo que vem se transformando?

Os textos que seguem oferecem uma dimensão das oportunidades reflexivas que foram compartilhadas nesse dia.

SUMÁRIO

CLIQUE SOBRE O TÍTULO PARA LER O ARTIGO

eixo - INTERDISCIPLINARIDADE ..... página 11

1 TEATRO DE SOMBRAS: INTERDISCIPLINARIDADE E PROCESSO
CAROLINA REUTER PROFESSORA DO FUNDAMENTAL 1
ELLEN ROSENBLAT PROFESSORA DO FUNDAMENTAL 1

2 PROJETO MEMÓRIAS E MÓDULO DITADURA CIVIL-MILITAR OU DESAFIOS DA DEMOCRACIA?
CARLOS EDUARDO DA S. NEVES PROFESSOR DO FUNDAMENTAL 2
MANUELA PRADO PROFESSORA DO FUNDAMENTAL 2

eixo - DIVERSIDADE ..... página 18

3 MANEJO DE AGRUPAMENTOS E TEMPOS EM FAVOR DO ATENDIMENTO À DIVERSIDADE
MARCELA HADDAD PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROSSANA GAETA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

4 REGISTRO REFLEXIVO DA EXPERIÊNCIA DO RECREIO
BRUNA PASTORE JUNQUEIRA ASSISTENTE DE PRÁTICAS INCLUSIVAS
DÉBORA ZEMANN PROFESSORA DO FUNDAMENTAL 1

5 EQUIDADE E INCLUSÃO: REPENSANDO A PRÁTICA EDUCATIVA SIGNIFICATIVA
HELENA LOBO FREIBERG PROFESSORA DO FUNDAMENTAL 1
CAMILA JUNQUEIRA RUIZ PROFESSORA DO FUNDAMENTAL 1

eixo - PESQUISA ..... página 31

6 SOMBRA E MOVIMENTO: A PESQUISA, NA EDUCAÇÃO INFANTIL, SOBRE FENÔMENOS DA FÍSICA
REGINA FUSCO PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL
VANESSA FERRARESI PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

7 PROJETO TERRA: DESAFIOS EM RELAÇÃO À PESQUISA AUTÔNOMA E À AVALIAÇÃO PROCESSUAL
ARTHUR VIEIRA DE MEDEIROS PROFESSOR DO FUNDAMENTAL 2
JOÃO CARLOS MICHELETTI NETO PROFESSOR DO FUNDAMENTAL 2

eixo - CIDADANIA DIGITAL ..... página 39

8 PROJETO CIDADANIA DIGITAL: UMA EXPERIÊNCIA DE MERGULHO COM OS ALUNOS DO 7º ANO EM 2018
MARIA CECÍLIA ORLANDI CANGI PROFESSORA DO FUNDAMENTAL 2
LUCIANA COSTA PROFESSORA DO FUNDAMENTAL 2

9 PROJETO CONSUMO CONSCIENTE
ALLINE FERREIRA PROFESSORA DO FUNDAMENTAL 1
GUILHERME JACOBIK PROFESSOR DO FUNDAMENTAL 1

eixo - PROTAGONISMO DOS ALUNOS..... página 46

10 O GRÊMIO DO ENSINO MÉDIO
BRUNO DULCE WEINBERG
ORIENTADOR EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO
MARIA CRISTINA A. SUCUPIRA
COORDENADORA DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

11 TRABALHO DE PÓS-CAMPO DO ESTUDO DO MEIO PETROLINA/SÃO RAIMUNDO NONATO – A SALA INSTALAÇÃO
MIGUEL CASTILHO JUNIOR PROFESSOR DO FUNDAMENTAL 2
MARCELLO BIO POLETTO PROFESSOR DO FUNDAMENTAL 2

eixo - PRODUÇÕES CONTEMPORÂNEAS ..... página 54

12 O PROJETO DE PESQUISA AUTORAL NO 2º ANO DO E. MÉDIO
ANDERSON REI PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO
THAÍS TOSHIMITSU PROFESSORA DO ENSINO MÉDIO

13 TELEJORNAL DE ALUNOS DA EJA
IARA MAIA COVAS PROFESSORA DOS CURSOS NOTURNOS
PEDRO MACIEL DA COSTA FERREIRA PROFESSOR CURSOS NOTURNOS

eixo - ESCOLA E PROBLEMAS CONTEMPORÂNEOS..... página 61

14 SOCIAL INNOVATION
MOISÉS ZYLBERSZTAJN COORDENADOR DO CENTRO DE TECNOLOGIA
RICARDO MARTINS PROFESSOR DO FUNDAMENTAL 2

15 ELETIVA DE "PRÁTICAS EM CIDADANIA" EM ALDEIAS INDÍGENAS NO MATO GROSSO
GILDA POMPÉIA PROFESSORA DO ENSINO MÉDIO

eixo - ARTEFATOS, TÉCNICAS E OBJETOS DIGITAIS ... página 67

16 RESOLVENDO PROBLEMAS COM PROGRAMAÇÃO (ATIVIDADE VESPERTINA DO EF 2)
ELIVELTON SANTOS SOUSA PROFESSOR DO FUNDAMENTAL 2
JOSÉ LUIZ PASTORE MELLO PROFESSOR DO FUNDAMENTAL 2

17 PROJETO INTEGRADOR DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (TÉCNICO)
ROBERTO CATELLI JR COORDENADOR PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
SAHSHA DELLATORRE NISHIMURA PROFESSORA DOS CURSOS NOTURNOS

Colégio Santa Cruz

INTERDISCIPLINARIDADE

1 //
TEATRO DE SOMBRAS: INTERDISCIPLINARIDADE E PROCESSO

CAROLINA REUTER
PROFESSORA DO FUNDAMENTAL 1

ELLEN ROSENBLAT
PROFESSORA DO FUNDAMENTAL 1

2 //
PROJETO MEMÓRIAS E MÓDULO DITADURA CIVIL-MILITAR OU DESAFIOS DA DEMOCRACIA?

CARLOS EDUARDO DA S. NEVES
PROFESSOR DO FUNDAMENTAL 2

MANUELA PRADO
PROFESSORA DO FUNDAMENTAL 2

1 TEATRO DE SOMBRAS: INTERDISCIPLINARIDADE E PROCESSO

CAROLINA REUTER
PROFESSORA DO FUNDAMENTAL 1
ELLEN ROSENBLAT
PROFESSORA DO FUNDAMENTAL 1

Trabalhar com projetos interdisciplinares tem sido uma das formas de convocarmos discussões sobre como podemos enfrentar problemas, relacionar saberes, cooperar para a realização de uma tarefa comum, transmitindo aos alunos uma vivência e a apreensão de seu processo de aprendizagem menos fragmentada.

Nossa proposta objetiva, como produto final, uma produção teatral que destaca dois aspectos: a elaboração de um conto e a compreensão dos fenômenos das sombras. No entanto, é na complexidade dos processos de aprendizagem que está o nosso foco.

Nossa experiência envolve a participação dos alunos do 5º ano, professoras regentes e assistentes da série, a professora de Leituras, de Artes, de Projetos em Língua Portuguesa (PLP) e de Ciências. Também contamos com o saber especializado e o envolvimento da equipe do CTE para apresentar aos alunos o programa de edição de áudios e acompanhar o trabalho. Passamos a destacar alguns aspectos que diferenciam o projeto.

PLANEJAMENTO - A primeira etapa é a elaboração de um planejamento inicial e provisório, com a participação de todas as professoras. Esse planejamento necessariamente será renegociado ao longo do processo, em função da resposta oferecida pelas turmas ao trabalho.

CONTRATO DIDÁTICO - Apresentamos o projeto aos alunos e construímos conjuntamente um cronograma de trabalho. Nosso ponto é fazê-los perceber a multiplicidade de elementos e instrumentos a serem mobilizados, as aprendizagens necessárias, enfim, a complexidade envolvida no processo, ideia, às vezes, alijada do cotidiano escolar por força da tradição disciplinar da organização do currículo.

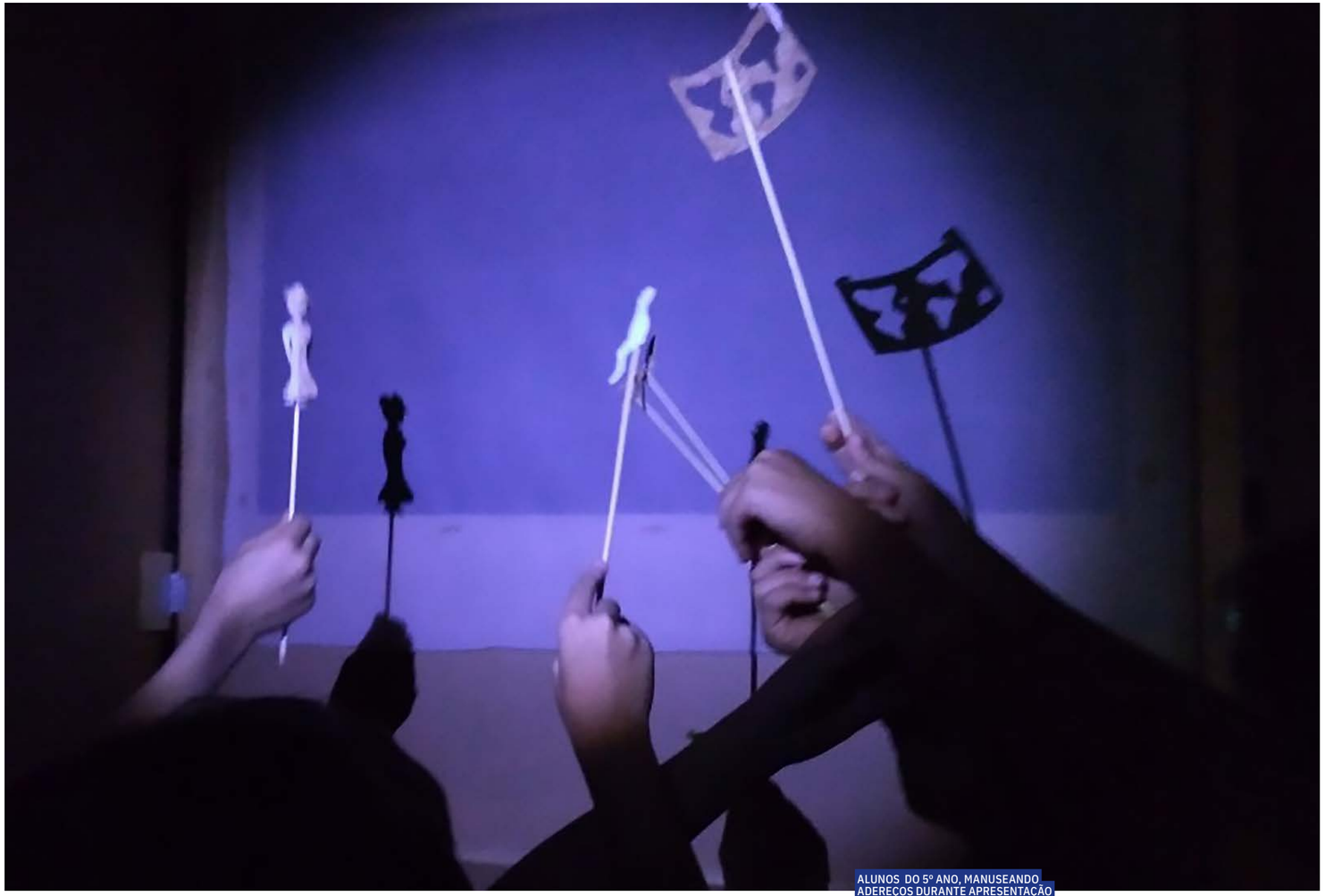
EXPECTATIVAS E RUBRICAS - O projeto inclui uma etapa de levantamento das expectativas de aprendizagem, o que é fundamental para que os alunos possam empreender esforços de modo mais eficaz, ganhando autonomia e relativo autocontrole sobre seu desempenho ao longo do processo. As rubricas possibilitam, também, um feedback mais objetivo e efetivo por indicarem com mais clareza em quais aspectos é necessário maior investimento.

As atividades seguem, então, paralelamente: enquanto elaboram os textos, em gêneros literários pré-definidos, concebidos na perspectiva enunciativa-discursiva de base bakthiniana, nas aulas de PLP e de Língua Portuguesa, nas aulas de Ciências, os alunos são confrontados com desafios

de sombras a serem alcançados de sua própria maneira, por experimentações livres, a partir de uma perspectiva investigativa. Produções de penumbras coloridas, de sombras duplicadas a partir de um único objeto de sombras que crescem e diminuem são exemplos dos desafios propostos que visam à compreensão da produção de sombras e sua relação com o caminho retilíneo da luz, e que precisam ser inseridos na apresentação do teatro. Portanto, cada um dos desafios precisa ser superado para se chegar à produção do episódio e à sua encenação. Na aula de Leituras, os alunos trabalham com leitura vozeada e expressiva; nas de Artes, trabalham a síntese de características e a identificação de elementos essenciais que definem um cenário ou uma personagem, explorando formas e posições para que as ideias possam ser transmitidas a partir de imagens sólidas, definidas apenas por seu contorno.

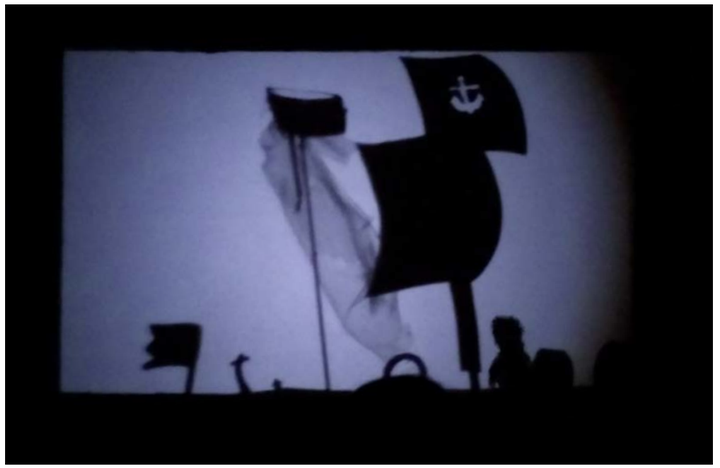
Um dos grandes desafios nesse início é fazer com que os alunos não percam de vista a cadeia dialógica entre as áreas e como se integram no produto final. Para tanto, convidamos um grupo profissional para apresentar uma peça e conversar com os alunos sobre o processo de criação e soluções interessantes que envolvem diversos aspectos da produção.

TRABALHO COLABORATIVO E READEQUAÇÕES - Uma vez que o trabalho será apresentado a uma plateia real, ou seja, a colegas do 4º ano, que ocupam o lugar social de especta-



ALUNOS DO 5º ANO, MANUSEANDO ADEREÇOS DURANTE APRESENTAÇÃO DO TEATRO DE SOMBRAS







APRESENTAÇÕES DO TEATRO DE SOMBRAS DE DIFERENTES GRUPOS DO 5º ANO/ 2018

dores, o trabalho ganha ainda maior significação e aprimorá-lo torna-se um compromisso das equipes, que esperam o reconhecimento do público.

Prevemos, também, uma etapa do trabalho em que é realizado um ensaio aberto, e os colegas da sala são convidados a indicar que aspectos podem ser mais bem-acabados ou refeitos. Identificar o que é possível mudar e saber comunicar aos colegas é um aprendizado que acaba se traduzindo em autocrítica e vários movimentos de refacção. Nesse estágio do processo, os alunos também contam com uma pauta de avaliação e fica combinado que o papel dos observadores é o de uma avaliação propositiva, ou seja, contribuir para o aprimoramento do trabalho, oferecendo ajuda para solução "dos problemas". Nesses momentos, veiculam-se um modo diferenciado de aferição e a noção de avaliação processual, visando à qualidade do produto, em vez de uma avaliação meramente certificadora.

TEMPO E ESPAÇOS - Uma das questões a serem enfrentadas é a gestão do tempo. Entendemos que os alunos e grupos têm ritmos de aprendizagem distintos, lidar com os naturais conflitos dos trabalhos em equipe leva tempo, a complexidade da proposta demanda muitos encontros; no entanto, temos um período letivo (12 semanas) para concluirmos todo o processo; todos devem estar com o trabalho terminado no mesmo prazo. Se, por um lado, isso nos preocupa, pois nos parece mais educativo respeitar o tempo preciso para o amadurecimento de cada equipe, por outro, as realidades escolar e extraescolar se impõem e precisamos nos adaptar a elas. Encontrar alternativas que não "atropelem" o processo de aprendizagem ainda é um desafio. Antevemos uma possibilidade que é a apresentação de processos de trabalho, incluindo produtos inconclusos. Mas essa é uma cultura ainda a ser criada na nossa escola. Aqueles que não concluem o trabalho não necessariamente deixaram de trabalhar bem. Uma proposta de mudança de encaminhamento nesse sentido merece, porém, uma profunda discussão entre os educadores envolvidos e todos os demais colegas.

PROJETO MEMÓRIAS E MÓDULO DITADURA CIVIL-MILITAR OU DESAFIOS DA DEMOCRACIA?

GILBERTO PAMPLONA
PROFESSOR DO FUNDAMENTAL 2
MANUELA PRADO
PROFESSORA DO FUNDAMENTAL 2

O currículo de uma escola é um retrato da sua tradição, resultado de longa construção histórica. Sua permanência ou transformação depende do engajamento dos seus profissionais e da instituição em refletir sobre o passado para mudar o presente criticamente. Nossa estrutura curricular disciplinar poderia ser impasse para inúmeras discussões ou projetos interdisciplinares. Contudo, formas diferentes de organizar o tempo, o espaço e as relações entre os saberes disciplinares são fundamentais para que educadores possam refletir sobre quais mudanças devem ser feitas em sua atuação, sempre atentos para o aperfeiçoamento de um diálogo entre a escola e a sociedade. Considerando essa necessidade, gostaríamos de compartilhar nossa experiência com duas atividades interdisciplinares realizadas no fundamental 2: o Projeto Memórias do 6º ano e Módulo Ditadura, no 9º ano.

O Projeto Memórias é um dos trabalhos da série dedicado à discussão sobre o tempo e a memória. Em Língua Portuguesa, desde o primeiro trimestre, os alunos realizam a leitura e a produção de diários pessoais e contos de memórias. Os gêneros foram selecionados, entre outros motivos, porque favorecem uma investigação sobre as possibilidades de elaboração da experiência pessoal com o uso da linguagem literária. Esse é um período que coincide com uma série de transformações na vida dos alunos, tanto escolares quanto físicas e emocionais; é também um período de transição entre infância e adolescência. As produções de texto convidam os estudantes a reconstruírem e ressignificar em parte da sua história pessoal, pensando nas relações entre os diferentes tempos da sua trajetória e como essas experiências contribuíram para a construção da sua identidade. No Projeto Memórias, há a integração de diferentes disciplinas para investigar como as memórias individuais podem compor uma memória coletiva e o saber de um grupo sobre um período histórico específico, neste caso, a ditadura militar brasileira.

O Módulo Ditadura, assim chamado desde sua primeira versão em 2014, nasceu da inquietação dos professores em lembrar e refletir sobre o golpe civil-militar de 1964. A intenção era realizar um conjunto de aulas expositivas para que o(a) aluno(a) pudesse se apropriar dos fatos e da memória histórica que a mídia tanto reproduziu em razão dos 50 anos do evento. Na primeira edição do projeto, não houve separação disciplinar para as aulas e, durante uma semana, todos os professores do ano se dedicaram a explicar o momento histórico. Diante do resultado positivo do trabalho desenvolvido em 2014, o corpo docente acreditou que o módulo pudesse crescer conceitualmente e metodologicamente. Foram incluídas a pesquisa temática e aulas a serem compartilhadas com grupos de alunos e alunas de acordo com o seu tema. Vale lembrar que o próprio "Módulo Ditadura" se iniciava com a retomada daquilo que foi discutido e refletido no 6º ano com o Projeto Memórias.



PALESTRA COM CONVIDADOS, IVO HERZOG E MAURICE POLITI, 9°ANO, 2018

A presença desse tema em dois momentos diferentes da escolaridade tornou-se necessária também por conta de uma particularidade do período histórico. Nas primeiras experiências com trabalhos dedicados ao tema, percebemos que apresentar para os alunos uma mera reconstrução factual da ditadura não era suficiente para abarcar a complexidade do período. Durante as aulas que suscitavam debates, notávamos que, em alguns momentos, havia um silêncio coletivo, como se um posicionamento representasse algum tipo de perigo; ou, ainda, víamos o debate inviabilizado por questionamentos incisivos sobre a legitimidade do ponto de vista dos historiadores escolhidos pela escola para fundamentar o trabalho. De certa forma, nossa experiência em sala de aula reencenava a mesma fragmentação experimentada pela sociedade durante o período da transição entre o regime militar e a abertura para o regime democrático. Como menciona Edson Teles, em seu livro *Democracia e Estado de exceção: transição e memória política no Brasil e na África do Sul*, para viabilizar a anistia e a transição brasileira, foi construído um suposto consenso que

> *"(...) negou caráter público à memória privada, à memória de indivíduos ou de grupos identitários, não incluídos entre os protagonistas do pacto. Sobretudo, o consenso oficial limitou o repertório social sobre a memória, necessário para a realização do processo de compreensão do passado."*

Como recuperar uma memória coletiva que não tem forma definida, uma memória que se caracteriza exatamente por ser minada? A saída que encontramos foi inserir no planejamento tempo suficiente para que os alunos pudessem deparar com os dissensos que marcaram o processo histórico e, em seguida, tempo para elaborar coletivamente as experiências provocadas pelo contato com os dissensos. O Projeto Memórias previsto para o sexto, quando os alunos fazem o primeiro contato com o tema, tem exatamente esse objetivo. Ouvir narrativas que reconstroem o período é uma forma de potencializar a experiência, as narrativas são mais ricas em elementos sensíveis, o ato de compartilhar depoimentos gera em si uma nova experiência. Há ainda a vantagem de elas inevitavelmente serem construídas evidenciando movimentos constantes entre as tensões que atrelam passado e presente. Dessa forma, os alunos se prepararam para no 9º ano conhecer as características do período histórico e realizar uma reflexão sobre os impactos do período na sociedade.

O filósofo José Sérgio de Carvalho, em seu livro *Por uma pedagogia da dignidade*, apresenta: "As tentativas de apontar uma função social ou finalidade que explicite o significado social da escola esbarram sempre no fato de ela ser uma instituição social complexa, dotada de uma cultura cujas raízes remetem a uma diversidade de práticas, saberes e valores herdados e recriados em séculos de existência



PALESTRA COM CONVIDADOS LEOPOLDO NOSEK E ANTONIO PRADO, 6º ANO, 2016

histórica. Seus princípios de ação se originam de uma ampla variedade de demandas sociais e econômicas, mas também de projetos políticos e concepções de homem e de mundo". Acreditamos ser da natureza da escola repensar e reconstruir o currículo permanentemente a fim de formar um(a) aluno(a) autônomo(a) no modo de pensar. Assim, envolver os alunos no debate da memória política do país significa resgatar uma escola viva, na qual o conhecimento é fruto das contradições e dos conflitos que dela ensejam. O significado social da escola vai além de desenvolver competências e habilidades para um sentido econômico, busca formar sujeitos livres e críticos em relação à própria instituição. Portanto, um currículo disciplinar pode acrescentar atividades ou projetos que ampliem horizontes para refletir politicamente o mundo no qual vivemos, cujo papel das disciplinas é de integração.

Para enriquecer o debate sobre o tema e a metodologia empregadas nessas atividades do 6º e do 9º ano, propomos a reflexão das seguintes questões:

1) De que maneira esses conteúdos podem se relacionar aos desafios da democracia no Brasil e no mundo atualmente? O que é essencial hoje para que as gerações futuras reconheçam o valor e os desafios da democracia?

2) O que nossa sociedade ainda tem do modelo autoritário imposto a partir dos anos 60? De que forma nossa Escola preserva ou repele esses valores?

3) De que maneira uma instituição escolar pode referendar um projeto que levanta polêmicas e vários olhares? Há uma visão neutra? Nessa perspectiva, o currículo pode ser enxergado como um espaço cultural em que alunos, famílias e professores disputam discursivamente e consequentemente criam novas narrativas?

4) O que é essencial hoje para educar as gerações de modo que reconheçam o valor e os desafios da democracia?

5) Considerando que a Escola é um espaço privilegiado para debater e aprender, não é tarefa simples responder às questões. No entanto, com a experiência dos educadores do Colégio Santa Cruz, é possível pensar uma escola do futuro integrada curricularmente?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

TELES, Edson. *Democracia e Estado de exceção: transição e memória política no Brasil e na África do Sul*, Fap-Unifesp, 2015,
CARVALHO, José Sérgio. *Por uma pedagogia da dignidade.* São Paulo : Summus editorial, 2016, página 91

Colégio Santa Cruz

DIVERSIDADE

3 //
MANEJO DE AGRUPAMENTOS E TEMPOS EM FAVOR DO ATENDIMENTO À DIVERSIDADE

MARCELA HADDAD
PROFESSORA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSSANA GAETA
PROFESSORA EDUCAÇÃO INFANTIL

4 //
REGISTRO REFLEXIVO DA EXPERIÊNCIA DO RECREIO

BRUNA PASTORE JUNQUEIRA
ASSISTENTE DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

DÉBORA ZEMANN
PROFESSORA DO FUNDAMENTAL 1

5 //
EQUIDADE E INCLUSÃO: REPENSANDO A PRÁTICA EDUCATIVA SIGNIFICATIVA

HELENA LOBO FREIBERG
PROFESSORA DO FUNDAMENTAL 1

CAMILA JUNQUEIRA RUIZ
PROFESSORA DO FUNDAMENTAL 1

MANEJO DE AGRUPAMENTOS E TEMPOS EM FAVOR DO ATENDIMENTO À DIVERSIDADE

MARCELA HADDAD
PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROSSANA GAETA
PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como sabemos, as questões relacionadas ao atendimento à diversidade estão muito presentes nas discussões sobre a escola na contemporaneidade. As características da primeira infância fazem da Educação Infantil uma etapa em que tais questões se colocam na essência do trabalho: as crianças pequenas, mesmo que tenham experiências sociais próximas ou semelhantes, como acontece com os nossos alunos, apresentam saberes, linguagens, interesses e representações do mundo bastante distintas. Além disso, em nossa escola especificamente, em que o ingresso se dá aos 4 anos, os alunos trazem consigo experiências escolares de sociabilidade e de aprendizagem variadas. Pretendemos discutir aqui de que maneira a organização de agrupamentos diversificados possibilita construir uma prática compartilhada e pode favorecer a circulação de saberes, a aprendizagem de cada aluno(a) em suas singularidades e o ganho de autonomia em relação ao trabalho.

O reconhecimento e a abordagem da diversidade como algo positivo para as crianças constituem o ponto de partida para evitar que as diferenças se transformem em desigualdades e desvantagens e implicam a identificação dos saberes de cada aluno(a) e um planejamento que permita que todos possam contribuir com seu grupo.

Nesse sentido, o planejamento do trabalho na Educação Infantil prevê que os alunos interajam em diversas configurações: em duplas, em grupos pequenos, com metade da classe reunida, e em outras que os desafiem a ocupar diferentes lugares e a confrontar pontos de vista, o que possibilita que reelaborem ideias, constituindo um trabalho de grupo em constante movimento. Os agrupamentos precisam ter mobilidade para se ajustar às demandas do grupo em diferentes etapas.

Agrupamentos diversificados em atividades permanentes ou habituais: uma experiência no G5

Uma configuração bastante frequente na Educação Infantil é propor simultaneamente um rol de atividades em pequenas estações de trabalho, cada uma colocando um subgrupo diante de um desafio diferente. Essa configuração permite que os professores fiquem mais próximos de determinados subgrupos e que os tempos dedicados às tarefas possam ser diferenciados de acordo com suas características ou seus objetivos.

Ao longo do tempo, as atividades desse tipo nos trouxeram algumas questões: 1) ao propor várias atividades simultaneamente, muitas vezes se configurava uma hierarquia incômoda de importância entre elas; 2) costumávamos organizar um tipo de rodizio cujo intervalo era determinado



PROPOR ATIVIDADES DIVERSIFICADAS TRAZ DESAFIOS SOBRE O MANEJO DO TEMPO: PROPOSTAS DE NATUREZAS DIFERENTES NÃO COMEÇAM E TERMINAM SINCRONIZADAMENTE

pela duração de apenas uma das propostas, o que acabava por desconsiderar a diferença de tempo a ser dedicado a cada estação, fosse pela característica da tarefa, fosse pelo tempo de engajamento da criança; 3) não era raro que as professoras tivessem que circular entre as estações para reorganizar o material ou para mediar a interação das crianças e, assim, acabavam por não estar presentes de fato em nenhuma das propostas.

A questão da hierarquia aparecia quando as estações em que as crianças trabalhariam sozinhas configuravam-se como algo próximo de um passatempo. Trazer para essas estações propostas investidas de importância demandou uma mudança também no tipo de rodízio, para que os alunos não fossem interrompidos enquanto, por exemplo, tentassem resolver um quebra-cabeça ou estivessem montando com todo o cuidado um arranjo com elementos da natureza. Um conjunto de propostas de livre escolha em que as crianças pudessem circular, lado a lado com duas estações coordenadas pelas professoras, foi um jeito de lidar com essa questão. Por fim, lembrar que a construção da autonomia das crianças frente às propostas é um objetivo central do nosso trabalho que pode ser favorecido com essas configurações nos faz incluir no planejamento momentos de avaliação do funcionamento e das interações dessas propostas.

Agrupamentos diversificados em um projeto: uma experiência do G6

A "Copinha de futebol do Santa", realizada na Sala Vermelha, é um exemplo de projeto em que as crianças trabalham em agrupamentos diversificados. Essa proposta configurou-se a partir de uma observação das brincadeiras de futebol no recreio: não havia regras compartilhadas entre as crianças e, nesse cenário, os conflitos eram muito frequentes e os professores eram requisitados para resolver os embates, que voltavam a acontecer pouco tempo depois. Vivenciar um campeonato de futebol planejado com as crianças foi uma estratégia para que tais questões se tornassem objeto de trabalho, tanto do ponto de vista dos conhecimentos sobre o jogo quanto da prática do futebol em si, no recreio. Importante observar que a condição de participação dos alunos também se potencializa em projetos como esse: os objetivos são compartilhados e assumidos pelos alunos que, com as professoras, planejam as etapas necessárias e organizam as tarefas. Assim, o projeto abarcou uma pesquisa sobre as regras do futebol, a seleção e a validação daquelas que seriam adotadas na escola, treinos em que elas foram testadas, a organização dos times com definição das posições dos jogadores, a criação de símbolos e hinos pelas equipes e a definição da tabela e do calendário de partidas, e a realização do campeonato.



ESTAMPANDO AS CAMISETAS DOS TIMES PARA O CAMPEONATO DE FUTEBOL

Ao agruparmos as crianças para cada tarefa, nosso intuito foi ajustar a proposta educativa às necessidades e às possibilidades dos alunos, de modo a garantir a participação efetiva das crianças, de acordo com os saberes de cada uma, favorecendo a aprendizagem de todas. Na etapa de compartilhamento de regras pesquisadas em casa, por exemplo, criamos subgrupos homogêneos do ponto de vista da linguagem oral: as crianças mais desenvoltas em grupos diferentes das mais tímidas, para que todos tivessem oportunidade de se expressar. Já na etapa de definição das regras, garantíamos que em um mesmo grupo houvesse crianças que tinham bastante informação sobre o jogo, outras que liam e escreviam com certa agilidade e outras que se mostravam à vontade para falar e defender seus pontos de vista.

Vemos como condições indispensáveis para o trabalho com agrupamentos diversificados um conhecimento profundo do grupo de alunos e um planejamento minucioso e constantemente avaliado, levando em conta os objetivos que queremos alcançar com cada atividade (e cada grupo), o que exige um olhar atento aos alunos e tempo de conversa entre a dupla de professoras.

4

REGISTRO REFLEXIVO DA EXPERIÊNCIA DO RECREIO

BRUNA PASTORE
ASSISTENTE DE PRÁTICAS INCLUSIVAS
DÉBORA ZEMANN
PROFESSORA DO FUNDAMENTAL 1

O recreio faz parte da rotina escolar do Colégio Santa Cruz durante todo o percurso dos estudantes. É um momento que compõe o nosso currículo, por isso merece constante reflexão e investimento das ações pedagógicas, considerando suas características específicas: há liberdade de escolha dos alunos, o espaço tem um papel determinante, e os alunos estão organizados de maneira distinta do que ocorre no restante do tempo escolar.

No Ensino Fundamental, o recreio tem duração de 30 minutos e envolve crianças de diferentes séries: primeiramente, as de 1º, 2º e 3º anos; depois as de 4º e 5º anos. Nesse momento da rotina, até 2013, as crianças circulavam pelo rico espaço da escola (viveiro, pátios azul, goiaba, amarelo, boulevard e quadras) em diversas atividades: nas quadras, jogavam futebol ou paredão, organizavam brincadeiras espontâneas pelos jardins ou formavam pequenos grupos para animadas conversas em cantinhos cuidadosamente escolhidos. No entanto, observávamos um número significativo de alunos que circulavam sozinhos pelo espaço, passavam todo o tempo tomando seu lanche ou buscavam a companhia de um adulto de referência (inspetores ou professores).

Considerando que o modo como são organizados o tempo e o espaço propicia diferentes aprendizagens, e também levando em conta a importância de preservar o recreio como espaço



ENTRE OUTRAS PROPOSTAS, O DESENHO FAZ GRANDE SUCESSO ENTRE AS CRIANÇAS NO MOMENTO DO RECREIO

em que os alunos decidem com quem, com o que ou onde desejam brincar, no qual o professor não determina o que deve ser feito, a equipe do primeiro ano do Ensino Fundamental passou a refletir sobre esse momento, especialmente por viver intensamente a passagem entre o Infantil e o Fundamental. Em nossas reuniões, questionamos: será que as crianças que passam o tempo todo comendo lentamente ou circulando sozinhas pelos espaços estavam realmente escolhendo aquilo?

Uma das primeiras ações que realizamos foi o intercâmbio de ideias com a equipe da Educação Infantil, que já estava implementando um projeto interessante para essa atividade curricular. Em nossas reuniões, entre outras questões, discutiu-se o espaço como dispositivo propositor e também como lugar e instrumento facilitador da interação das crianças nos processos de significação e ressignificação do mundo. Desse modo, foi possível concebê-lo como coadjuvante em relação aos propósitos escolares, complementando a prática dos professores em suas ações pedagógicas visando a motivar, acolher, restringir, unir e convocar.

> *Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e a seu potencial para iniciar toda espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva (MALAGUZZI, apud GANDINI, 1999, p.157).*



CRIANÇAS DE DIFERENTES SÉRIES SE ENCONTRAM PARA AS BRINCADEIRAS DE FAZ DE CONTA



INVENTANDO BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS COM CAIXAS

Formou-se, então, uma primeira “comissão de recreio” para discutir ideias, possíveis organizações entre os professores, bem como propor brincadeiras e objetos que poderiam ser disponibilizados aos alunos. Com o objetivo de ampliar o repertório das crianças, favorecer a integração entre elas, estimular a criatividade e o jogo simbólico e corporal de regras simples, os docentes passaram a se revezar de segunda a quinta-feira para oferecer uma proposta a mais no recreio, fazendo seus intervalos em horários diferentes dos usuais nesses dias.

As novas ofertas implicaram grande benefício para diversas crianças, em especial para aquelas que permaneciam mais sozinhas, e também para alunos em situação de inclusão, aqueles que não encontravam possibilidades de inserção nos grupos nesse momento da rotina, pois passaram a contar com o suporte de um adulto e da própria atividade, que funcionavam como intermediários das relações.

A partir dessa observação, em 2017, o Núcleo de Práticas Inclusivas do Colégio também passou a atuar no espaço escolar do recreio. Propôs-se que Ronaldo, um dos professores de Educação Física, apresentasse, três vezes por semana, nos dois recreios, propostas que partissem de interesses desses estudantes, porém sempre pensando em algo que fosse atrativo para um grupo mais amplo.

Hoje em dia, essas atividades são oferecidas pelas estagiárias do Núcleo, em todos os intervalos, de terça a sexta-feira, complementando as atividades encaminhadas pela equipe de professores. As ofertas são sempre pensadas na perspectiva de promover uma possível interação de algumas crianças em situação de inclusão com outros colegas.

Com o passar do tempo, foi-se percebendo que as opções oferecidas durante o recreio beneficiavam não apenas as crianças do primeiro ano: as demais, de 2º e 3º anos, também se engajavam nas propostas. Assim, criou-se a demanda de professores das outras séries também participarem desse planejamento. Cabe salientar que as ações direcionadas a favorecer a participação de alunos específicos em atividades escolares, incluindo também a ampliação do convívio, terminam por beneficiar outras crianças, que não necessitariam de apoio próximo do adulto, mas que, com esse apoio, passam a contar com mais opções de atividades e de relacionamentos. Essa ação abrangente está no cerne de toda a defesa do trabalho com a maior diversidade possível de alunos, pois enriquece os fazeres escolares, em vários sentidos, inclusive acadêmicos.

As discussões sobre a pertinência das atividades foram retomadas em torno de questões centrais: como respeitar as características de liberdade de escolha próprias ao recreio? Como considerar a atuação de um professor que tem o intuito de ampliar as opções disponíveis e mediar a inserção de crianças que, sem essa mediação, ficariam sozinhas, preservando que as demais continuem gerenciando suas brincadeiras com autonomia? Em vez de dirigir ou controlar, a intenção é dar oportunidade para que a criança amplie seu repertório de brincadeiras (ensinar novos jogos, propor diferentes materiais) além de, claro, aproximá-las umas das outras.

Debateu-se, também, o papel desse(a) professor(a) como observador(a) dos alunos, sem que essa observação tenha o caráter de vigilância, mas a perspectiva de ampliar o olhar, conhecer seus alunos de outra maneira, diferente da sala de aula.

Dessa forma, no segundo semestre de 2018, foi criada uma nova “comissão de recreio”, com integrantes das três séries (professores, orientadores, coordenadores e direção). A partir de então, os docentes de segundo e terceiro ano passaram a se revezar com aqueles que já participavam, ampliando, ainda mais, a variedade de atividades oferecidas.

Desde que surgiu, o projeto de recreio vem se ampliando e tomando novas formas. A reflexão e o investimento sobre esse tema e suas possíveis ações pedagógicas repercutiram em pontos positivos: muitas crianças que ficavam sozinhas passaram a interagir mais, alguns vínculos se formaram (tanto com novos colegas, quanto com outros professores) e o repertório das crianças se ampliou.



A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO CONVIDA PARA MUITAS AVENTURAS



AULA DE DANÇA ENCAMINHADA PELO PROFESSOR RONALDO, NO RECREIO DO CICLO 2 (4º E 5º ANOS) DO ENSINO FUNDAMENTAL 1

Essa ação suscita reflexões que podem enriquecer a prática dos professores:

- refletir sobre o papel do professor como observador dos alunos nesse momento, a fim de que se consolide como um rico instrumento para ampliar a compreensão de cada criança, para além do que ocorre em sala de aula;
- ampliar a articulação entre as equipes de professores e do Núcleo de Práticas Inclusivas, considerando a possibilidade de integrá-las em uma mesma comissão ou definir que cada uma tenha atuações diferentes, mesmo que "conversem" entre si;
- considerar a participação das crianças na criação e na elaboração das atividades;
- buscar possíveis encadeamentos entre as atividades oferecidas no recreio com aquilo que ocorre em sala de aula;
- avaliar a experiência, considerando a participação de integrantes da equipe do Núcleo de Práticas Inclusivas e de professores de 1º, 2º e 3º anos, para que tenhamos clareza das especificidades de cada educador e seus objetivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN George. *As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.* Tradução de Deyse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

"Reflexões e propostas acerca do brincar na Educação Infantil", documento da equipe de Educação Infantil do Colégio Santa Cruz.

5

EQUIDADE E INCLUSÃO: REPENSANDO A PRÁTICA EDUCATIVA SIGNIFICATIVA

HELENA LOBO FREIBERG
PROFESSORA DO FUNDAMENTAL 1
CAMILA JUNQUEIRA RUIZ
PROFESSORA DO FUNDAMENTAL 1

Compartilharemos a experiência com um aluno em situação de inclusão no 3º ano do EF1 e seus reflexos no trabalho com o grupo-classe. Estratégias elaboradas para estudantes em situação de inclusão costumam realizar deslocamentos no olhar do professor, permitindo que ele vá ao encontro de demandas singulares de todos os alunos, sempre tendo em vista a dinâmica coletiva da escola. Procuraremos, assim, descrever algumas propostas desenvolvidas com o grupo que escaparam à perspectiva integrativa e se aproximaram ao referencial inclusivo. Na integração, somente o aluno deve se adaptar à escola, que não modifica sua estrutura. No modelo inclusivo, por sua vez, também há adaptação da escola à criança e o trabalho parte justamente das diferenças entre os sujeitos.

João*, hoje com 11 anos, ingressou no colégio na série inicial (antigo Pré 1 e atual G5) e, em 2018, cursou o 3º ano do EF1. É a primeira criança com Síndrome de Down a frequentar o Colégio Santa Cruz. Embora se expresse gestualmente - procurando fazer-se entender - fala muito pouco, precisa de auxílio para atribuir sentido às suas vivências e ainda não compreendeu o sistema de escrita. A sua entrada na escola trouxe desafios importantes para seus professores, que foram, criativamente, elaborando estratégias a fim de que ele pudesse constituir-se como sujeito, comunicar-se com os pares e os adultos de maneira mais efetiva e avançar em suas aprendizagens. Desde o G5, João sempre contou com o auxílio de educadores que o acompanharam próxima e individualmente.

Sua chegada ao 3º ano foi propulsora de importantes discussões na equipe. Se a escola é lugar de transmissão de cultura, com suas marcas simbólicas, e encontros - com os outros e com os objetos do saber -, o que fazer quando a criança tem características que dificultam a apreensão de tal transmissão e o convívio com os colegas. Para João, simplesmente habitar o ambiente escolar sem estabelecer relações com o coletivo, com o currículo, com a função social da escola, não é suficiente para que tais marcas simbólicas sejam significadas e incorporadas. Foi necessário elaborar situações e intervenções que o ajudassem a entrar no código coletivo, partilhar objetos da cultura e desejar saber.



ATIVIDADE PEDAGÓGICA ENTRE GRUPOS DE G6 E 3º ANO, VISANDO A INTEGRAÇÃO EFETIVA DO ALUNO DE INCLUSÃO

No início do ano, elaboramos diversas sequências de atividades com o objetivo de desafiá-lo cognitivamente. Desejávamos que ele estivesse o mais inserido possível na rotina do grupo. Por isso, nas situações em que os outros alunos se dedicavam a páginas da apostila, planejávamos para ele fichas relativas à mesma área do conhecimento. Porém, fomos percebendo que essa estratégia nem sempre era eficaz, pois muitas foram as vezes em que, de maneiras diferentes, ele nos mostrou que não as realizaria. Fomos aprendendo a escutar e legitimar suas comunicações, compartilhando com ele o que estávamos compreendendo. Ficou evidente que João não estava atribuindo sentido a tais propostas, que talvez estivessem mais a serviço de nosso afã de que ele aprendesse e produzisse tal qual as outras crianças de sua sala.

Realizamos, assim, uma importante mudança de rota: buscamos mapear com maior precisão os conhecimentos prévios do aluno e planejamos propostas que partissem daí – favorecendo reais conflitos cognitivos –, mas, principalmente,

preocupamo-nos em articular as atividades a situações cotidianas, o que permitiu que estas pudessem ser significadas por ele, gerando maior envolvimento. Além disso, nas atividades realizadas entre iguais, ou seja, com seus colegas, ficavam explícitos maior prontidão e interesse. Costumava, também, falar com mais frequência. Por isso, fomos investindo em tais interações, sempre atentas para que todos os alunos estivessem sendo desafiados em algum aspecto.

A seguir, compartilharemos brevemente três propostas desenvolvidas durante o ano, que ilustrarão as ideias colocadas acima.

No primeiro semestre, considerando a importância de momentos de brincadeira para João e, também, seu interesse por crianças mais novas (em tais interações, ele costumava demonstrar mais vontade de se comunicar, falando com maior frequência), promovemos encontros da classe com uma turma do G6. O que ficou evidente é que flexibilizar a divisão por faixas etárias e propiciar situações lúdicas e mais espontâneas para além dos momentos de recreio foi benéfico a todos. Os alunos se envolveram em jogos de correr, de se esconder e de se fantasiar com tecidos. Demonstraram entusiasmo e interesse pelos novos colegas e encontraram formas inéditas de brincar, o que reverberava, também, em sala de aula: observávamos maior prontidão para o trabalho nas aulas que se seguiam a tais encontros.

A partir de uma cena significativa que testemunhamos nos corredores, elaboramos um pequeno projeto em parceria com Pedro*, do 5º ano - outra criança com dificuldades na constituição psíquica. Em tal cena, Pedro lia um pequeno texto para um acompanhante escolar, sem muito envolvimento, quando João se aproximou e sentou-se ao seu lado, interessado em escutar. O aluno do 5º ano passou a ler com mais empenho, atribuindo entonação ao texto, e João começou a se comunicar com ele, falando e imitando seus gestos. Percebemos que ali ocorrera algo inédito e positivo para os dois e, então, resolvemos aproveitar a potência de tal encontro para trabalhar a linguagem oral de João, colocando-o em relação com outra criança. Semanalmente, o aluno do 5º ano leria parlendas para João - textos curtos e com certa musicalidade, o que despertava seu interesse - e os dois deveriam memorizá-las. Os encontros foram marcados pelo envolvimento e pela dedicação de ambos. João memorizou as parlendas e pôde compartilhar e ensinar a seu grupo o que aprendera.

No segundo semestre, com o objetivo de intensificar o trabalho que vínhamos realizando com a sequência numérica e, também, de estimular o aluno a reconhecer os nomes dos amigos da turma, propusemos que ele preenchesse um álbum de figurinhas, com fotos dos colegas e seus respectivos nomes. As atividades de separação, contagem e colagem das figurinhas e o reconhecimento de nomes e números eram realizados com as próprias crianças do grupo. O envolvimento de João e seus saltos na aprendizagem foram notáveis. Mas também pudemos ver os colegas empenhados no trabalho com ele, esforçando-se para elaborar perguntas sobre a sequência numérica e sistema de escrita, o que os obrigava, também, a refletir e aprender. Além disso, constatamos movimentos inéditos em crianças que, por exemplo, tinham pouca concentração e, no trabalho em dupla com João, conseguiram estabelecer maior foco e dedicação.

Consideramos inclusivas as situações descritas acima, já que dirigiram nosso olhar para demandas que não eram

apenas de um, mas também dos outros alunos. Pudemos encontrar pequenas brechas, dentro de uma rotina repleta de conteúdos, e realizar alterações no planejamento a fim de ir ao encontro da diversidade. Porém, em certas circunstâncias, não foi possível realizar com a frequência pretendida tais paradas estratégicas, compreender as demandas do grupo e potencializar interesses que surgissem de situações espontâneas. Entendemos que os maiores desafios que se apresentaram nesse processo foram em torno das tensões curriculares entre as expectativas de aprendizagem previstas para o 3º ano e a intenção de buscar recursos para favorecer os avanços do João. Também teria sido interessante haver mais oportunidades de troca pedagógica com outros profissionais da escola para que tivéssemos a possibilidade de ampliar o olhar e o repertório de ideias.

Para João, construímos um caminho de aprendizagem com a meta de que ele imprimisse sentido às experiências na escola, desafiando-o de forma razoavelmente precisa, de acordo com seus conhecimentos prévios, buscando fazer valer, portanto, o princípio da equidade. Tal experiência nos levou às seguintes perguntas, com as quais finalizaremos o texto, deixando elementos para a importante discussão sobre permanências e transformações no Colégio Santa Cruz: estamos oferecendo oportunidades para que todas as crianças possam atribuir sentido à aprendizagem? Como podemos aproveitar as experiências com crianças em situação de inclusão para tornar a prática educativa significativa para todos? Será possível pensar em um currículo que nos permita fazer valer o princípio da equidade com mais frequência em sala de aula, aproveitando saberes diversos?



ATIVIDADE PEDAGÓGICA INTEGRADA ENTRE GRUPOS DE G6 E 3º ANO

* Ressaltamos que os nomes Jõao e Pedro são fictícios

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

COLL, César; MARTIN, Elena; MAURI, Teresa; MIRAS, Mariana; ONRUBIA, Javier; SOLÉ, Isabel; ZABALA, Antoni. *O construtivismo na sala de aula.* São Paulo: Ática, 2006.

JERUSALINKY, Julieta. *Travessias e travessuras no acompanhamento terapêutico.* Salvador: Ágalma, 2016.

Colégio Santa Cruz

PESQUISA

6 //
SOMBRA E MOVIMENTO: A PESQUISA, NA EDUCAÇÃO INFANTIL, SOBRE FENÔMENOS DA FÍSICA

REGINA FUSCO
PROFESSORA EDUCAÇÃO INFANTIL

VANESSA FERRARESI
PROFESSORA EDUCAÇÃO INFANTIL

7 //
PROJETO TERRA: DESAFIOS EM RELAÇÃO À PESQUISA AUTÔNOMA E À AVALIAÇÃO PROCESSUAL

ARTHUR VIEIRA DE MEDEIROS
PROFESSOR DO FUNDAMENTAL 2

JOÃO CARLOS MICHELETTI NETO
PROFESSOR DO FUNDAMENTAL 2

6

SOMBRA E MOVIMENTO: A PESQUISA, NA EDUCAÇÃO INFANTIL, SOBRE FENÔMENOS DA FÍSICA

REGINA FUSCO
PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL
VANESSA FERRARESI
PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL



PESQUISAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL É DIALOGAR COM O MODO COM AS CRIANÇAS BUSCAM ENTENDER FENÔMENOS E O MUNDO.

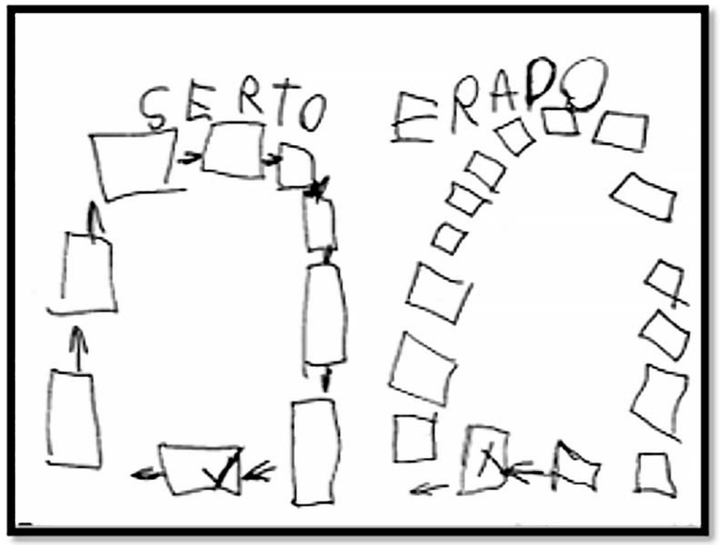
Pensar em pesquisa a partir de nosso curso, Educação Infantil, é introduzir na conversa alguns elementos que dizem respeito ao modo como as crianças buscam entender e ressignificam o mundo no qual estão inseridas.

O primeiro deles é a temporalidade, que na infância, mais do que em qualquer outro período de vida, não se submete a uma hora aula, nem segue a cronologia do relógio. Corresponde à duração de uma brincadeira, ao tempo de uma invenção, de uma investigação dos insetos no gramado. No entanto, é também salpicada por urgências que demandam um instante para serem resolvidas. É um tempo lógico que se estende e se comprime com facilidade e é determinado por encontros mais ou menos agradáveis com as coisas e com os outros. Lidamos diariamente com o desafio de conectar-nos a essa cadência sem perder de vista o compasso, o ritmo escolar.

Outro aspecto a ser destacado é a ludicidade, linguagem desenvolvida pela criança para fazer laço com os semelhantes e interagir com as coisas. Entendemos por ludicidade o território plástico, de geografia ampla que compreende o



DESENHO PARA REPRESENTAR A INVESTIGAÇÃO SOBRE O POSICIONAMENTO DAS PEÇAS DO DOMINÓ



brincar, a dramaticidade, a ilusão, a fabulação e a imaginação. É a partir dela que os pequenos interrogam o mundo e desenvolvem suas teorias, das sexuais às científicas. Ela é, portanto, possibilidade e limite que confrontamos ao propor uma pesquisa na Educação Infantil.

De forma análoga ao adolescente, que chega à aula de Física com conhecimentos empíricos construídos, a criança não espera autorização do professor para pensar acerca do movimento das coisas e já se percebe acompanhada por sua sombra há tempos. Formula conjecturas e enreda as descobertas em uma estrutura de linguagem que lhe é própria. Tendo isso em mente, nos parece coerente a seguinte afirmação de Bachelard (1996): "[...] não se trata, portanto, de adquirir uma cultura experimental, mas sim de mudar de cultura experimental, de derrubar os obstáculos já sedimentados pela vida cotidiana".

É tendo em conta aspectos permanentes - aqueles articulados à especificidade da infância e aos obstáculos epistemológicos relacionados à pesquisa - que estruturamos os trabalhos sobre sombras (G5) e movimento (G6). Dois estudos do campo da Física que, ao se diferenciarem de temas abordados no primeiro semestre (horta no G5, e aves no G6), suscitam às crianças aprendizagens distintas, a partir de um jeito organizado de observar os fenômenos, colocando em jogo diferentes procedimentos de pesquisa. A escolha desses objetos de aprendizagem possibilita investigações nas quais a intervenção dos alunos causa modificações imediatamente aparentes no fenômeno em questão, e as variáveis podem ser isoladas e controladas de alguma forma.

Fomentar uma atitude pesquisadora é estabelecer em cada sala de aula uma cultura que, alicerçada na compreensão que o professor tem dos processos de ensino e aprendizagem, extrapola as idades e a seriação escolares. Ao introduzir um estudo, objetivamos que as crianças interajam, buscando soluções para os problemas apresentados, explicitando observações, levantando hipóteses, ouvindo e refutando a argumentação dos demais. Aprender na Educação Infantil é uma constante negociação de significados. Faz-se necessário realizar mais de uma vez uma mesma proposta, bem como refletir sobre os fenômenos em outro período a partir de registros (fotográficos e fílmicos). Com esse recurso, o professor assegura que os alunos possam engajar-se intelectualmente em um recorte específico de uma situação problema, que não seria compartilhada com o grupo todo caso as experimentações realizadas ficassem circunscritas aos grupos menores. Além disso, o professor, ao registrar as aulas com fotos e vídeos, ensina a importância da documentação nesse processo e socializa formas de fazê-lo. Os murais das salas também se inserem nessa perspectiva da construção de uma narrativa

de pesquisa, visto que são modificados e consultados ao longo dos estudos. Neles encontram-se, além de imagens e desenhos, textos com descobertas, dúvidas e listas de próximos passos e de materiais para as futuras atividades.

Estudar pressupõe um movimento em direção ao objeto de conhecimento e fazer isso na infância é trabalhar com elementos permanentes, como a ludicidade, mas é também refletir sobre como ela é atravessada pela contemporaneidade, pelas mutações de cada tempo e lugar. Neste caso, procura-se fazer uso da familiaridade adquirida pelas crianças com os *gadgets* durante o processo de investigação, orientando-as a fotografar suas sombras projetadas em diferentes superfícies e a prolongar o instante da queda de uma pecinha de dominó, filmando em câmera lenta a reação em cadeia e, observando detalhes de deslocamento imperceptíveis a olho nu.

Ao propor a construção de um percurso com dominós e desafiar os alunos, organizados em grupos, a deixá-lo o mais comprido possível utilizando a mesma quantidade de peças ou, ainda, cronometrar a velocidade com que as peças caem para descobrir qual das construções desaba mais rapidamente, estamos articulando o brincar à descoberta de como as coisas funcionam e direcionando o olhar para questões intrínsecas à pesquisa.

De forma similar, nas primeiras propostas com sombras, as crianças dizem como o espaço deve estar organizado e quais materiais são necessários para produzi-las. Nas primeiras tentativas, por vezes, elas se posicionam atrás do foco de luz e ficam surpresas ao observar que nada aparece na tela ou, ainda, dizem que é preciso deixar a sala escura para a sombra aparecer, apagando as luzes e fechando as persianas das janelas, porém, ao fazer isso, não conseguem enxergar nada. Aos poucos, elas vão complexificando as relações entre os elementos que compõem o objeto de estudo. Isso significa experienciar a provisoriedade de ciência, pois estamos sempre criando novos significados na tentativa de explicar o mundo; mas também configura as aproximações iniciais dos estudantes em relação ao fazer científico.

Considerar as mudanças na sociedade e os contextos nos quais nossos alunos estão inseridos é fundamental ao pensar o currículo. Sobretudo se entendemos que a criança aprende ininterruptamente, construindo, testando e reformulando ideias sobre o que experimenta no mundo, em aproximações sucessivas. Aprender algo significa, portanto, alterar permanências promovendo transformações sobre o que se sabe a respeito do objeto de conhecimento, dos procedimentos de pesquisa e dos recursos tecnológicos que estão a serviço da investigação.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

BACHELARD, G. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.



NOS ESTUDOS SOBRE LUZ E SOMBRA, O USO DA FOTOGRAFIA PERMITE RETOMAR UMA CENA PARA REFLEXÃO E DISCUSSÃO EM GRUPO



EM BUSCA DE OBTER CERTOS EFEITOS, AS CRIANÇAS LIDAM COM A DISTÂNCIA ENTRE OBJETO, FOCO DE LUZ E TELA, CONSTRUINDO RELAÇÕES ENTRE ESSES ELEMENTOS

PROJETO TERRA: DESAFIOS EM RELAÇÃO À PESQUISA AUTÔNOMA E À AVALIAÇÃO PROCESSUAL

ARTHUR VIEIRA DE MEDEIROS
PROFESSOR DE GEOGRAFIA – 8º ANO
JOÃO CARLOS MICHELETTI NETO
PROFESSOR DE CIÊNCIAS – 8º ANO



PROJETO TERRA
FONTE: ARROZ & FEIJÃO.
ANNA MARIA MAIOLINO (1979/2007)

NARRATIVA DO PROJETO

Os diferentes usos da terra, a produção e o consumo de alimentos são temas caros ao mundo contemporâneo e não podem ficar de fora de um currículo escolar preocupado com a formação de cidadãos engajados na construção de uma sociedade menos desigual e mais sustentável. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento da capacidade para realizar pesquisas em fontes confiáveis, estruturar e realizar uma investigação sobre um tema e comunicar de maneira efetiva suas conclusões também é ponto integrante e essencial do currículo escolar contemporâneo.

O Colégio desenvolve esses aspectos curriculares em muitos momentos e vamos destacar as grandes marcas dos eixos de trabalho 8º ano com o Projeto Terra, que envolve as disciplinas de Geografia e Ciências e acontece ao longo do segundo semestre. O trabalho está presente na série há mais de uma década e vem se transformando naturalmente, à medida que novos professores e coordenadores os assumem. Por ocorrer ao longo de todo um semestre, o projeto é composto por diversas etapas e, neste texto, enfatizaremos sua parte final, que consiste na elaboração colaborativa de uma *reportagem digital*.

Os estudos se iniciam com discussões específicas de cada disciplina, abordando a cadeia produtiva agrícola e os alimentos industrializados. Nesse momento, os conteúdos dialogam de forma paralela nas aulas de Ciências e Geografia. De forma gradual, os alunos começam a vivenciar situações em que não há diferenciação entre as duas disciplinas, como as palestras sobre consumo responsável e economia solidária, sobre o *agronegócio,* bem como os *estudos de campo em algumas propriedades rurais*, preparando conteúdos estruturantes que serão aprofundados na etapa seguinte de trabalho em grupo.

Já ambientados nas temáticas que subsidiam a etapa final do projeto, alunos e alunas são divididos em 8 grupos responsáveis por desenvolver um trabalho de aprofundamento, por meio de pesquisas sobre *um* dos seguintes temas:

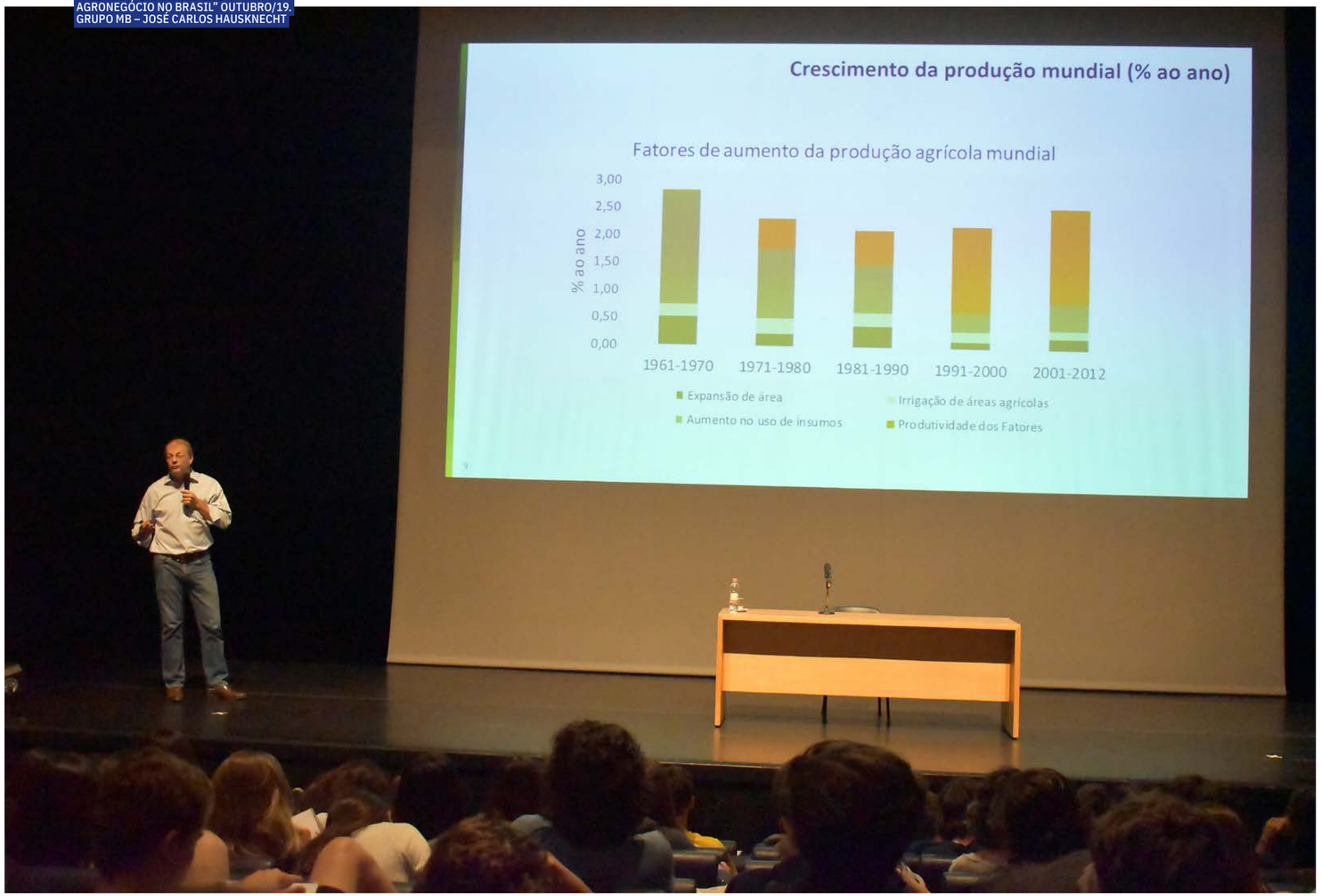
- “Sustentabilidade agrícola: técnicas produtivas X impactos ambientais”;
- “Consumo consciente e economia solidária”;
- “Distribuição e acesso à terra”;

- “Políticas públicas e subsídios para a produção no meio rural”;
- “Agrotóxicos: uso e consumo”;
- “Rotulagem dos alimentos industrializados”;
- “Fome e carências nutricionais”;
- “Obesidade”.

Orientados por roteiro de investigação, os alunos devem realizar uma etapa de pesquisa individual baseada em fontes confiáveis para então, coletivamente, produzirem uma reportagem digital. Em 2017 e 2018, essas reportagens foram produzidas por meio do aplicativo *Sway* do pacote *Office365*. Cada grupo utiliza uma pasta digital compartilhada em nuvem entre integrantes e professores. Assim, é possível que todos os alunos utilizem um mesmo documento simultaneamente e que o trabalho seja realizado por meio de qualquer dispositivo, na escola ou em casa. Apesar disso, a maior parte do trabalho é garantida durante o período escolar, em 18 aulas de 50 minutos, nos horários de Ciências e Geografia.

Nas aulas, cada aluno tem à disposição um Chromebook, para realizar a triagem e a leitura dos materiais de pesquisa, bem como produzir registros e sistematizar informações. Há um esforço para que estejam sempre presentes ao menos dois professores em cada aula, entre os das duas disciplinas diretamente envolvidas, assistentes, ou, às vezes, professores de outras disciplinas e instrutores do CTE. Esse fato e a utilização das pastas compartilhadas na nuvem permitem

PALESTRA “ IMPORTÂNCIA DO AGRONEGÓCIO NO BRASIL” OUTUBRO/19. GRUPO MB – JOSÉ CARLOS HAUSKNECHT



um acompanhamento mais próximo e constante do trabalho de cada aluno e, ao mesmo tempo, das dinâmicas de grupo. Além disso, cada equipe conta com uma pasta física em que podem guardar materiais manuscritos, impressos e uma tabela com agenda atualizada de trabalho. Esta consiste em uma tabela a ser preenchida a cada aula pelos próprios alunos em sistema de rodízio, indicando as atividades realizadas no dia, o que planejam fazer na aula seguinte e comentários sobre a atuação individual no grupo, como, por exemplo, a qualidade daquilo que foi individualmente designado pelo grupo como tarefa para a próxima aula.

Sobre o momento de pesquisa individual, observamos trabalho intenso de leitura e sistematização de informações. São raros os casos de alunos que não participam ativamente dessa etapa do projeto, ainda que isso se deva, em boa medida, à cobrança e à análise dos professores sobre o que estão fazendo, sendo esse um dos critérios de avaliação processual. Para a maior parte dos alunos, parece ter ficado claro que um bom trabalho de pesquisa, a partir de leituras densas de variadas fontes, definidas à luz de critérios específicos de confiabilidade, é um pré-requisito para a escrita de um bom texto. Apesar de os alunos terem desenvolvido essa consciência, está claro que o trabalho de triagem parece necessitar de muito mais investimento – em tempo e didática –, considerando o que é possível estabelecer como critério de confiabilidade de uma fonte para a faixa etária ou então pela capacidade de avaliar a pertinência ou de compreender de forma completa um texto confiável.

Para a estruturação da reportagem digital, os alunos utilizam o *Sway*. Trata-se de uma ferramenta para elaborar apresentações multimídia contínuas com barra de rolagem. Dessa forma, além de redigir um texto autoral a partir das pesquisas realizadas sobre o tema específico do grupo, é necessário incluir imagens, vídeos, infográficos, preocupando-se também com o aspecto visual da reportagem. A ferramenta demonstra ser uma forma bastante potente de organizar o conhecimento e de comunicá-lo.

Após a finalização das reportagens, elas são corrigidas com base em critérios previamente apresentados aos alunos, que envolvem tanto requisitos formais, como quantidades e funcionalidade das diferentes mídias empregadas, quanto aspectos qualitativos de articulação textual e apresentação consistente das informações. Os alunos recebem uma grade com apontamentos e comentários gerais e específicos sobre a reportagem, com o intuito de orientar uma reescrita do trabalho. Em seguida à reescrita, as reportagens são compartilhadas na série, em um momento de leitura individual dos textos de diferentes grupos.

Além da triagem de materiais de pesquisa confiáveis e acessíveis aos alunos do 8º ano, é possível levantar outras questões que a nós foram perceptíveis ou que também foram trazidas pela própria turma.

PROBLEMATIZAÇÕES

Uma das questões com a qual nos deparamos refere-se a quais critérios adotar para a montagem dos grupos. São diversas as possibilidades, mas, sendo um projeto longo e realizado no segundo semestre, quando já temos muitas informações sobre os alunos, a orientação fundamental passa a ser a possibilidade de todos no grupo trabalharem de forma mais equilibrada. Ainda assim, trata-se de uma reflexão constante tanto para nós quanto para o conselho de professores da série.

Outra questão diz respeito a quais disciplinas poderiam se integrar ao projeto, não apenas potencializando a sua realização, como também diminuindo a quantidade de atividades paralelas que demandam empenho e, por isso, produzem uma situação de sobrecarga de trabalho aos alunos. No entanto, costurar parcerias exige dos professores, além da sintonia, disponibilidade para abdicar de alguns conteúdos e projetos muitas vezes caros a cada disciplina.

Há ainda uma reflexão importante sobre como potencializar a reescrita dos trabalhos e, junto a isso, como ampliar e diversificar os interlocutores, para além dos professores-corretores, transformando um produto tão rico e consistente



PALESTRA SOBRE ECONOMIA SOLIDÁRIA COM GRUPO " COMER ATIVAMENTE " E "INSTITUTO CHÃO" SETEMBRO/19

também em fonte de informações para outros trabalhos e discussões, inclusive para além do espaço escolar. Em 2018, a reescrita ocorreu em cerca de 70 minutos após o fechamento da nota final do projeto e sem possibilidade para uma nova leitura dos professores. Infelizmente, essa situação influenciou o engajamento dos estudantes.

Por fim, sendo um projeto que demanda grande envolvimento dos alunos, uma última reflexão relevante envolve a sua correção, tanto em relação às expectativas de alunos e professores quanto em relação à realização de um trabalho compartilhado que sofre influência da subjetividade dos corretores. Por vezes, a sensação de dedicação que os alunos constroem são frustradas pelo resultado final que leva em conta critérios qualitativos específicos, mesmo que estes tenham sido apresentados previamente. Além disso, a quantidade de trabalhos e o tempo usado para as correções impedem que cada produção seja avaliada por dois professores. Mesmo que haja um momento para discussão dos critérios de correção e exista uma sensação de afinação entre os professores, é comum haver questionamentos dos alunos, associando os resultados com o corretor da reportagem. Assim, com um grande número de estudantes e considerando os aspectos curriculares expostos no início do texto, como seria possível construir devolutivas mais aprofundadas e detalhadas dos trabalhos, contemplando também o que é viável e saudável intelectualmente para os professores?

Colégio Santa Cruz

CIDADANIA DIGITAL

8 //
PROJETO CIDADANIA DIGITAL: UMA EXPERIÊNCIA DE MERGULHO COM OS ALUNOS DO 7º ANO EM 2018

MARIA CECÍLIA ORLANDI CANGI
PROFESSORA DO FUNDAMENTAL 2

LUCIANA COSTA
PROFESSORA DO FUNDAMENTAL 2

9 //
PROJETO CONSUMO CONSCIENTE

ALLINE FERREIRA
PROFESSORA DO FUNDAMENTAL 1

GUILHERME JACOBIK
PROFESSOR DO FUNDAMENTAL 1

PROJETO CIDADANIA DIGITAL: UMA EXPERIÊNCIA DE MERGULHO COM OS ALUNOS DO 7º ANO

MARIA CECÍLIA ORLANDI CANGI
PROFESSORA DO FUNDAMENTAL 2
LUCIANA COSTA
PROFESSORA DO FUNDAMENTAL 2

É comum pensar que os jovens atualmente sabem muito mais do que os adultos quando o assunto é o uso da tecnologia. De fato, eles navegam cada vez mais nesse mar que se expande a cada novo aplicativo que se cria. No entanto, apenas quando nos propusemos a mergulhar com os alunos, percebemos que eles sabem mais sobre o uso dos equipamentos de mergulho do que dos perigos reais que enfrentam cotidianamente ao interagir nessas águas digitais.

O projeto desenvolvido com os alunos do 7º ano começou quando Letícia Ornellas, a orientadora da série, deparou com um mal-estar entre os alunos decorrente do uso inadequado das redes sociais. Em um grupo da série, os jovens promoviam a exposição dos colegas de modo mais rápido e com maior alcance graças a novos aplicativos que permitiam que isso fosse feito, também, de forma anônima. Diante disso, a orientadora preparou e socializou com a equipe de professores uma aula especial sobre a ética e o uso da internet. Foi então que a área de Língua Portuguesa, inspirada na revista alemã voltada para jovens, *Fluter*, teve a ideia de criar uma revista digital para que os alunos pudessem, com o propósito de elaborar artigos sobre mídias digitais, realizar pesquisas e socializar suas reflexões sobre a inserção do uso da tecnologia no mundo atual.

O trabalho ganhou corpo com a participação da coordenação pedagógica, da professora assistente da série e dos educadores do Centro de Tecnologias do Colégio. Inicialmente, tendo como referência alguns pressupostos de Mike Ribble, a equipe discutiu o conceito de cidadania digital e, com isso, levantou os temas que norteariam as pesquisas dos alunos. Foi nesse momento que se definiu o cronograma de trabalho que levaria onze semanas para ser desenvolvido. O ponto de partida na apresentação desse projeto aos alunos constituiu-se de dois momentos. Uma aula sobre cidadania digital ministrada pela orientadora e, em seguida, uma manhã especial em que os professores da série mediaram uma discussão com os alunos a partir da apreciação do episódio "Queda livre", do seriado *Black Mirror*, e da leitura de uma bibliografia sobre mídias digitais.

Feito isso, com cada classe dividida em oito grupos, os alunos experenciaram as seguintes etapas de trabalho:

- leitura e paráfrases de textos relacionados ao tema do grupo;
- definição do assunto a ser desenvolvido no texto;
- escolha de estratégias e realização da pesquisa de campo com enquetes, entrevistas etc.;
- análise dos dados recolhidos;
- socialização da análise dos dados;
- escrita da primeira versão do texto;
- revisão do texto, elaboração da imagem, inserção das referências de pesquisa e publicação.

No término do trabalho, os alunos puderam reler alguns dos textos produzidos pelos colegas e refletir sobre o processo de elaboração desses artigos. De uma maneira geral, todos gostaram bastante dessa experiência, pois se viram estimulados a realizar um trabalho tendo como instrumento os meios tecnológicos: desde a feitura de enquetes e entrevistas mais longas em seus próprios celulares ou em *ipads* até a escrita coletiva do texto por meio do *google drive*. No entanto, foram mencionadas algumas dificuldades como a falta de tempo para socializar as pesquisas, para realizar as entrevistas com mais calma e para compartilhar a análise de dados. Além disso, a escrita de um texto informativo foi uma proposta especialmente desafiadora para muitos, já que envolvia as habilidades de elaborar paráfrases, citações e relatar a análise da pesquisa feita.



REVISTA DIGITAL PRODUZIDA PELOS ALUNOS DO 7º ANO 2018

Nós, educadores, concordamos com muitos aspectos observados pelos estudantes em suas críticas e elogios ao projeto. O uso da tecnologia para se falar de tecnologia e, concomitantemente, apropriar-se de uma visão crítica sobre ela, além de estimulante para os alunos, propiciou a formação daquilo que Jane Hart denomina como usuário criador. De acordo com essa definição, diferente do usuário passivo, que apenas lê os conteúdos nas mídias digitais, e do usuário participante, que já comenta e compartilha os conteúdos, esse usuário é capaz de criar, isto é, de desenvolver um conteúdo autoral. Acreditamos, nesse sentido, que conseguimos dar um passo além dessa tipologia de usuários da tecnologia, pois os alunos conseguiram não apenas criar novos artigos sobre esse tema como também refletir sobre o funcionamento e o uso dos meios digitais. Assim, eles se surpreenderam ao se darem conta de que, apesar de saberem usar os recursos necessários para interagir com outras pessoas por meio de sites de relacionamentos e de diversos aplicativos, desconheciam o grau real de exposição a que estavam submetidos ou a que submetiam os outros. Desconheciam, por exemplo, o fato de que as imagens postadas pelo usuário podem ser vendidas pelo *Instagram*. Reconheceram o sofrimento no uso dos aplicativos de anonimato e alguns até os apagaram de seus celulares. Perceberam que o tempo de uso desses meios pode ser excessivo e ter consequências na saúde. Foi comum eles afirmarem passar no máximo uma hora utilizando o celular durante o dia e descobrirem, em ferramenta do próprio celular, que despendiam, na verdade, cerca de sete horas diárias com o seu uso. Além disso, por meio das entrevistas realizadas, tiveram a oportunidade de ver conhecidos e familiares de uma outra maneira ao descobrir neles um conhecimento profundo sobre os efeitos no âmbito profissional da exposição em redes sociais ao recolherem depoimentos de pais que trabalham na área de recursos humanos ou sobre os efeitos da tecnologia na área da neurociência em entrevista por meio de troca de mensagens com o avô; esses são alguns de muitos outros exemplos.

A dimensão do desconhecimento dos alunos nesse âmbito também nos surpreendeu. Não imaginávamos que esses adolescentes estavam tão alienados dos riscos e dos problemas a que são expostos no cotidiano. Em outro aspecto, esperávamos dificuldades no enfrentamento da elaboração do texto. De fato, tiveram pouco tempo para aprender a escrever paráfrases de artigos, a reconhecer as diferenças de opiniões no texto e citá-las devidamente. Também foram poucos os momentos em que puderam trocar impressões sobre as análises e os caminhos que estavam traçando na escrita do artigo. Assim, foi muito comum encontrar grupos insistindo em encerrar o artigo com conclusões categóricas e não com uma reflexão final conforme propusemos, bem como resistindo à descrição dos resultados das pesquisas. Em função desse contexto, alguns artigos não ficaram tão bem finalizados como poderiam se houvesse mais tempo hábil.

O tempo foi nosso grande empecilho, mas o enfrentamento valeu todas as dificuldades. O projeto nos levou a pensar que a velocidade própria das mídias digitais não é propícia ao tempo da reflexão e que somos facilmente engolidos por essa lógica. Compartilhar textos, acessar diferentes fontes de pesquisa, escrever coletivamente o artigo, fazer uma enquete pelo Instagram, filmar e editar uma entrevista foram atividades facilitadas pelos diferentes aparatos tecnológicos. Era quase instantâneo o tempo entre planejar o que deveria ser feito e chegar à sua execução. No entanto, e o tempo de ruminar o conteúdo produzido nessas pesquisas? E a conversa olho no olho sobre os diferentes pontos de vista acerca dos resultados tabulados? E a escuta da opinião do outro? O fim desse trabalho restringe-se à construção da revista digital? É necessário ter cautela no mergulho nas ondas digitais, pois, muitas vezes, nessa experiência, a ação se sobrepõe à introspecção. Navegar no mar da tecnologia é algo inerente aos estudantes da contemporaneidade, porém não se pode perder de vista aquilo que de mais precioso o ser humano carrega independentemente do tempo em que vive: a sua necessidade de entender e interagir com a vida real, muitas vezes sombreada por esse mundo virtual. Como propiciar isso? Acreditamos que esse trabalho pode ser uma ajuda importante para tomar fôlego e mergulhar melhor nesses novos desafios.

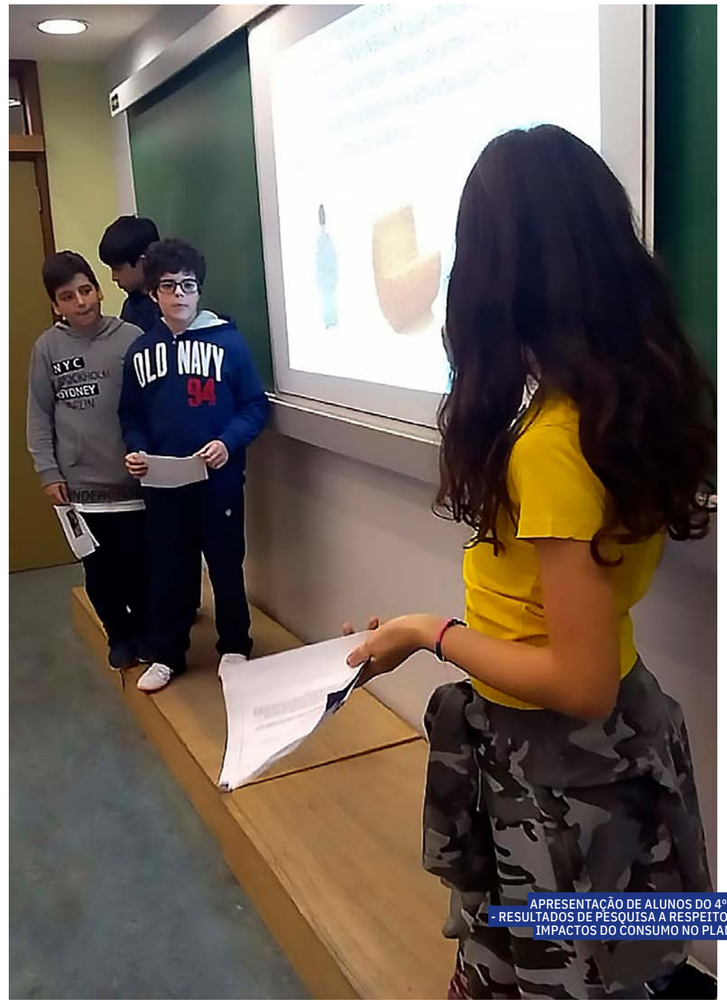
9

PROJETO CONSUMO CONSCIENTE

ALLINE FERREIRA
PROFESSORA DO FUNDAMENTAL 1
GUILHERME JACOBIK
PROFESSOR DO FUNDAMENTAL 1



QUADRO-SÍNTESE DA DISCUSSÃO SOBRE O HÁBITO DO CONSUMO DE PLÁSTICO NA ATUALIDADE



APRESENTAÇÃO DE ALUNOS DO 4º ANO - RESULTADOS DE PESQUISA A RESPEITO DOS IMPACTOS DO CONSUMO NO PLANETA

O Projeto Consumo Consciente, desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa, com apoio e extensão nos cursos de Inglês e Artes, pretende, sobretudo, ampliar as habilidades de leitura e de expressão das crianças – oralmente, por escrito e em outras linguagens para além da verbal, como a visual e a dos símbolos. Assim, o que se pretende é que nossos alunos leiam e se expressem de modo competente e esteticamente criativo em diferentes linguagens, além de extraírem das diversas fontes estudadas informações e reflexões relevantes ao tema.

A escolha do tema em questão – consumo consciente –, de grande relevância nos dias atuais, motiva o engajamento dos alunos, enquanto propicia a formação cidadã. Nas palavras de Bacich e Moran (2015 p.45), “aprender com os pares torna-se ainda mais significativo quando há um objetivo comum a ser alcançado pelo grupo”.

Para a realização do projeto, promovemos inicialmente o acesso dos alunos a obras de autores consagrados da literatura, tais como Liev Tolstói e Italo Calvino, que constituem referências formadoras de um repertório de qualidade e que vêm a estimular as habilidades de interpretação, intertextualidade e extrapolação, especialmente quando relacionadas com outras modalidades textuais, como textos jornalísticos, cartuns e curtas-metragens. A leitura de imagens, por exem-



CONFECÇÃO DE MAQUETE COM BASE NA LEITURA E NA DISCUSSÃO DO TEXTO "LEÔNIA", DE ÍTALO CALVINO

plo, está presente nas ilustrações de Cárcamo em *De quanta terra precisa o homem?* e em uma HQ do cartunista argentino Quino, bem como na exploração do vídeo "Runaway". Todos esses textos são problematizados em sala de aula, levando os alunos a aprofundarem suas reflexões.

A escolha, nessa sequência, de diversificar o contato do aluno com o tema central por diferentes estímulos provocadores de discussões e sínteses, parte da premissa adicional de que forma é conteúdo, de que esta veicula mensagens. Em um mundo multifacetado, a oferta de interfaces de linguagem permite, em nossa opinião, a instrumentalização do aluno para a recepção reflexiva dessa complexidade. Estávamos, segundo Santaella (2005, p. 28), vivendo, desde o advento da fotografia e do cinema, um mundo físico fragmentado, mas nos encontramos *"instalados agora em plena efervescência da era pós-fotográfica, de geração sintética das imagens e da realidade virtual"*. Cabe à escola, dentre outros objetivos, preocupar-se com a formação de leitores e produtores em linguagens multiformes. Assim, o enriquecimento promovido pela imersão nesse repertório permite que as crianças, no decorrer do projeto, elaborem, por exemplo, um novo final para um curta-metragem, ilustrem graficamente um conto e produzam um símbolo que sintetiza muitas das reflexões realizadas.

Dada a natureza dinâmica de um processo de concepção pedagógica dialogado entre toda a equipe, professores e



CONFECÇÃO DE MAQUETE A PARTIR DA LEITURA E DISCUSSÃO DO TEXTO "LEÔNIA", DE ÍTALO CALVINO



PLENÁRIA DE ALUNOS DO 4º ANO REFERENTE À CONCLUSÃO DE UMA DAS ETAPAS DO PROJETO

coordenação, e produzido coletivamente, novas experiências surgem a cada ano, como vem ocorrendo desde o início do projeto. Em 2018, mobilizadas pela reportagem televisiva "Guerra ao plástico", do programa "Matéria de capa" (TV Cultura), as crianças e a equipe de professores decidiram aprofundar seus conhecimentos sobre o impacto do uso e do descarte excessivos de plástico no planeta. Para isso, cada turma, debruçada sobre um tema específico, realizou pesquisas que foram apresentadas em forma de plenária. A coleta de informações e sua posterior organização ocorreram, principalmente, em mídias digitais, o que favoreceu a diversidade dos produtos finais: organização de dados estatísticos em slides, simulação de um programa jornalístico, projeção de fotografias artísticas, entre outros.

Ao fazermos uso da tecnologia, acionamos ferramentas que compõem a cultura de nossos alunos, imersos que estão em referências tecnológicas. De acordo com nossa observação, esse processo trouxe a facilitação de atitudes mais colaborativas, empáticas, de respeito ao outro e à diversidade de formas de expressão. O acesso à variedade de fontes e ao conhecimento ampliou-se exponencialmente, e o exercício da autonomia dos alunos em procedimentos de pesquisa ganhou maior espaço.

Uma experiência pedagógica, como a aqui apresentada, alongada no tempo e aprofundada pela diversidade de linguagens, permite aquilo que, no entender de Bondia (2002), seria a constituição do sujeito da experiência, ou seja, alguém receptivo e disponível por sua abertura, cujas possibilidades, em vez de impedidas pela pressa e pelo "passar dos olhos", foram alargadas pela margem do tempo e pela reflexão detida sobre cada objeto estudado – conto, cartum, curta-metragem, documentário, fotografia. Assim, a exploração dialogada permite a "experiência de atravessamento da experiência" e corrobora a aposta na formação de sujeitos receptivos ao diálogo, críticos e criativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BACICH, Lilian & MORAN, José. *Aprender e ensinar com foco na educação híbrida.* Revista *Pátio*, nº 25, junho, 2015.

BONDIA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência.* Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19.

SANTAELLA, L. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora visual verbal: aplicações na hipermídia.* São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.

Colégio Santa Cruz

PROTAGONISMO DOS ALUNOS

10 //
O GRÊMIO DO ENSINO MÉDIO

BRUNO DULCE WEINBERG
ORIENTADOR EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO

MARIA CRISTINA A. SUCUPIRA
COORDENADORA DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

11 //
TRABALHO DE PÓS-CAMPO DO ESTUDO DO MEIO PETROLINA/ SÃO RAIMUNDO NONATO – A SALA INSTALAÇÃO

MIGUEL CASTILHO JUNIOR
PROFESSOR DO FUNDAMENTAL 2

MARCELLO BIO POLETTO
PROFESSOR DO FUNDAMENTAL 2

10

O GRÊMIO DO ENSINO MÉDIO

BRUNO DULCE WEINBERG
ORIENTADOR EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO
MARIA CRISTINA A. SUCUPIRA
COORDENADORA DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

Desde as primeiras turmas do Ensino Médio do Colégio Santa Cruz, constituiu-se o Grêmio, que é um espaço privilegiado para os alunos debaterem, expressarem suas ideias e desenvolverem atividades como torneios esportivos, festivais de banda e curtas-metragens, entre outras. Essas ações são do interesse dos estudantes, traduzem seus anseios e seus desejos de intervenção na realidade, da qual se sentem protagonistas transformadores, mas ocorrem com a interlocução e a parceria da direção da escola em uma comunicação que nem sempre é amena: muitas vezes as tensões suscitam acaloradas discussões. Sabemos que a participação no Grêmio favorece um conjunto de experiências formativas e a construção de uma atuação política. Os exercícios da argumentação, do debate, da escuta, do ceder, do aceitar, da frustração, entre outros, fazem parte de uma formação constante para a cidadania, com permanentes negociações entre pontos de vista diversos, com construção de consensos e capacidade de produção e de organização coletivas. Também é potente a escolha de temas de discussão que os alunos entendem caber no universo da escola, com a confiança de que nossas formas de organização do conhecimento dialoguem com as urgências e as demandas deles, com a mobilização de valores e saberes típica de atividades dessa natureza.

Nesta conversa sobre o Grêmio, vamos destacar um aspecto específico, sua forma de funcionamento e as recentes transformações pelas quais a organização e a representação dessa entidade têm passado.

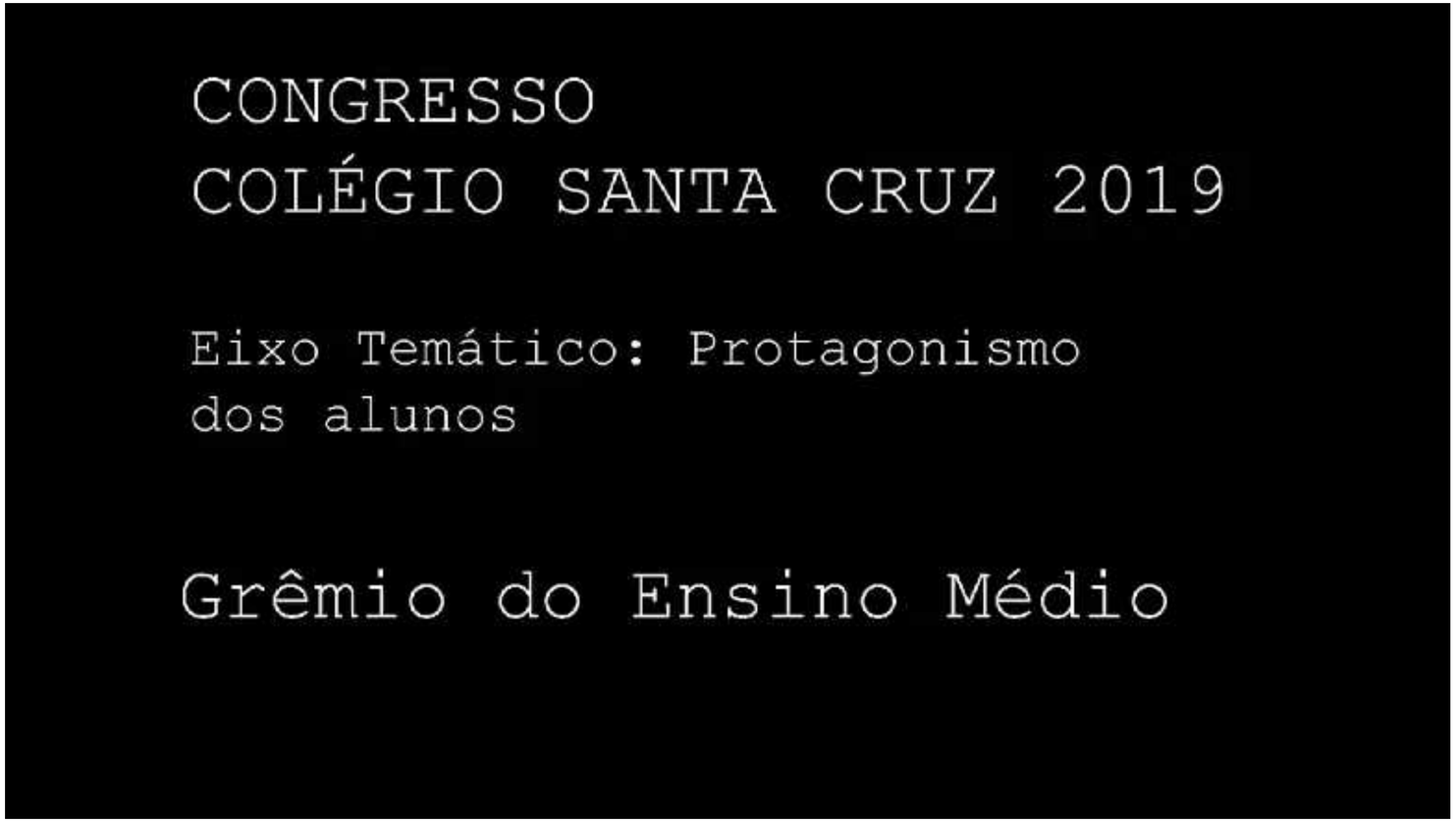
No Grêmio, as eleições são anuais e os alunos interessados em concorrer devem organizar chapas compostas obrigatoriamente por membros de todos os anos do Ensino Médio. As regras estão previstas pelo Estatuto do Grêmio, de regulação dos próprios alunos. O voto é facultativo para os estudantes do Ensino Médio. Tradicionalmente, o modelo de gestão com hierarquia era o hegemônico, com presidentes e seus assessorados. Quando eleitos, tinham a responsabilidade pela escolha das pautas e pela condução das atividades a serem discutidas e encaminhadas.

Em julho de 2012, surgiu com muita força uma nova proposta de gestão, chamada “Horizontal”. No início, essa forma alternativa de organização causou estranhamento em alunos, professores e direção. Muito bem organizada, conseguiu adesão de seus colegas e a chapa foi eleita. Desde então, esse modelo vem se consolidando na organização do Grêmio (ainda hoje existem propostas de chapas com organização “Vertical” nas eleições, mas sem sucesso). Como característica principal, as chapas “Horizontais”, depois de eleitas, se dissolvem e todos os alunos passam a fazer parte do Grêmio. Não existe qualquer hierarquia e eles cuidam para que isso permaneça e que nenhum aluno possa ter um voto maior ou mais determinante que o de outro. Todos os alunos podem trazer propostas, que serão discutidas e levadas para votação em reunião para decisão por maioria simples. Se aprovadas, passam a ser trabalhadas por alunos interessados de forma igualitária.

Esse novo jeito de funcionar do Grêmio inaugura novas problemáticas, que serão abordadas em nossa conversa, e nos fazem pensar se essa crise de representatividade do Grêmio não acompanha um debate mais amplo, presente no cenário político brasileiro e internacional. Será que essa tentativa de reorganização de forças é uma superação possível dessa crise? Podemos efetivamente vislumbrar um modelo mais democrático e participativo? Como entender a percepção de que as ações ficaram menos articuladas (envolvimento apenas com uma ou outra comissão, sem noção do conjunto) e mais esvaziadas (conflito de iniciativas e horários)? E a leitura de alguns ex-participantes do Grêmio de que o bom funcionamento da entidade depende da grande presença de alunos às reuniões? Como interpretar a proposta de incluir no modelo uma comissão executiva, responsável por organizar as reuniões e fazer a mediação com a escola?

Acompanhamos como os alunos vêm discutindo e vivenciando esse tema, além de seguir enfrentando as demandas já tradicionais do Grêmio, como o álbum da FUFEI, a revista "O Búfalo", a mesa de futebol, as bolas das quadrinhas, o Festival de Bandas, o Peixinho Dourado, os Saraus, o Futcreio, o Voleicreio, o Rapcreio, os debates políticos, entre outras.

VEJA ABAIXO O VÍDEO COM DEPOIMENTOS DE ALUNOS SOBRE A ATUAÇÃO DO GRÊMIO



11

PÓS-CAMPO DO ESTUDO DO MEIO AO SERTÃO NORDESTINO: A SALA INSTALAÇÃO

MIGUEL CASTILHO JUNIOR
PROFESSOR DO FUNDAMENTAL 2
MARCELLO BIO POLETTO
PROFESSOR DO FUNDAMENTAL 2

O foco deste texto não é apresentar o resultado da "Sala Instalação", como ficou conhecido o produto final do pós-campo do Estudo do Meio do 9º ano, mas refletir sobre o seu processo de elaboração, que tem exigido reorganização do tempo e do espaço escolar, ampla autoria dos alunos e profundas reflexões dos educadores.

O projeto nasceu em 2014 de uma inquietação dos professores do 9º ano, provocados pelos alunos que voltavam da viagem ao Sertão Nordestino ansiosos por transmitir e elaborar sua vivência de campo. Os educadores se questionaram se os produtos finais daquele Estudo do Meio dialogavam ou não com o que os alunos viviam e estudavam em campo. Dessas inquietações e reflexões surgiu o projeto da montagem de uma sala cujo objetivo era expressar poeticamente uma reflexão crítica sobre a vivência do Estudo do Meio no Sertão do Brasil, partindo dos conceitos e dos temas trabalhados nas aulas do pré-campo.

Ao longo desses últimos anos, outros tantos questionamentos sugiram entre os professores, e a proposta inicial tem passado por transformações. Em 2018, o foco foi aprimorar o processo de concepção da sala, procurando vincular com maior consistência conceitual a questão de cada classe ao tema central do estudo do meio, "Investigando o Desenvol-

A Instalação é uma forma de arte que utiliza a ampliação de ambientes que são transformados em cenários do tamanho de uma sala. (...) A necessidade de mexer com os sentidos do público, de instigá-lo, quase obrigá-lo a experimentar sensações, sejam agradáveis ou incômodas, faz da instalação um espelho de nosso tempo. Pode-se dizer, de fato, que a instalação é uma obra época, a qual só faz sentido se vista e analisada em seu tempo-espaço.

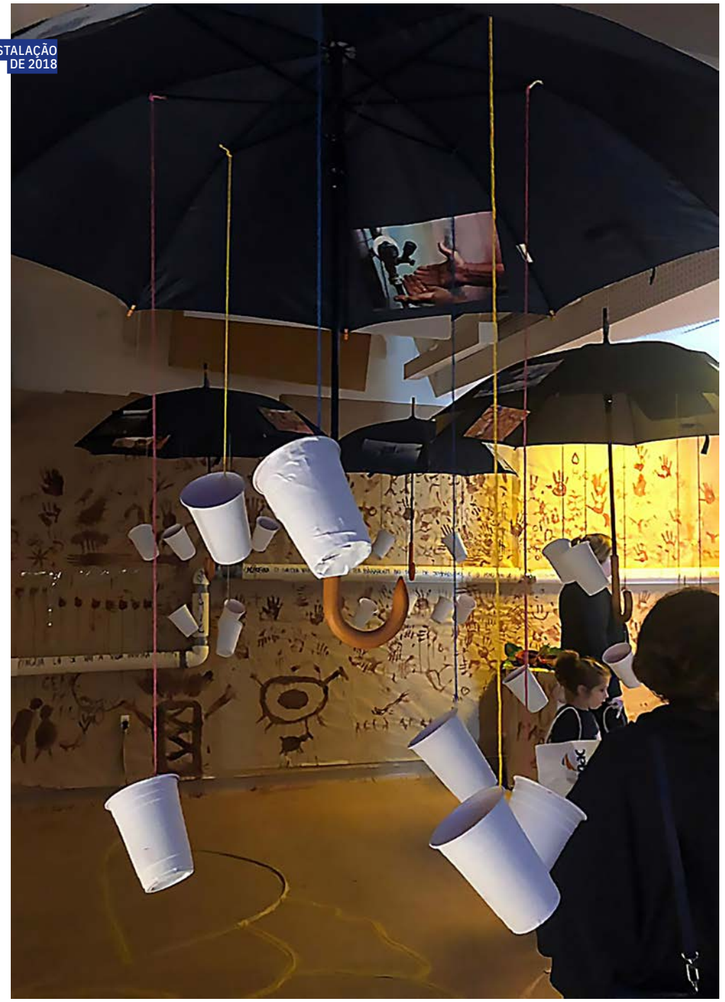
Margaret Imbroisi e Simone Martins, in
https://www.historiadasartes.com/nomundo/arte-seculo-20/instalacao/

vimento e Progresso no Sertão (Polo de Fruticultura Irrigada Petrolina-Juazeiro – PE/BA e Região do Parque Serra da Capivara - PI)", que teve por base o texto de Luiz Carlos Bresser-Pereira, "*Desenvolvimento, Progresso e Crescimento Econômico*". Contando com a ajuda de numerosos educadores e de vários departamentos do Colégio, divididos por classe e mediados pelos professores que os acompanharam na viagem, os alunos do 9º ano de 2018 foram colocados diante desse grande desafio da montagem da sala. Para que tal objetivo fosse alcançado, houve muitas discussões, reflexões, considerações, disputas e planejamentos ao longo de duas semanas após o retorno da viagem, uma vez que toda a produção da sala estava a cargo dos próprios alunos (as). A reorganização dos horários e dos espaços da escola, o que não é nada simples, tem sido essencial para criar esse outro tempo de elaboração e de troca entre estudantes e professores.

Explorando as capacidades de síntese e argumentação, próprias dos trabalhos pedagógicos do 9º ano, alunos pesquisaram, vivenciaram e registraram, em sala de aula e em campo, os seguintes eixos de investigação: relações entre políticas públicas e o Estado; sustentabilidade em perspectiva local e global; papel e situação da mulher; energia e desenvolvimento; identidade e cultura; e modelos de ocupação da terra. Com um olhar voltado para a maior consistência conceitual na concepção das salas, um dos propósitos era que os estudantes relacionassem esses eixos de investigação tanto aos objetivos políticos citados por Bresser-Pereira na discussão sobre progresso e desenvolvimento – segurança, liberdade individual, bem-estar, justiça social e proteção ao ambiente –, quanto às suas pesquisas de campo nas regiões do polo de fruticultura irrigada e do Parque Nacional. Essas reflexões, iniciadas no pré-campo, permitiram que os alunos identificassem pontos de convergência e de contradições entre todos esses aspectos e os auxiliaram na elaboração de uma questão norteadora (um "fio condutor") para a instalação de cada classe e para a concretização do projeto.

Foram projetadas seis salas instalação, uma por classe, cada qual com seu próprio cronograma de trabalho, construído pelos alunos com mediação dos "professores tutores", para que pudessem decidir o quê, o porquê e o como deveriam fazer para atingir o objetivo proposto no

SALA INSTALAÇÃO DE 2018



projeto. Esse espaço de muito diálogo e trabalho colaborativo nas etapas de elaboração e de montagem da sala é um profundo processo de aprendizagem para educadores e educandos. Processo que exigiu envolvimento, tempo e trabalho de todos para que os alunos pudessem transmitir e elaborar suas vivências, afirmações, hipóteses e contradições em relação aos conceitos trabalhados no pré-campo e às suas observações em campo.

Esse projeto da sala instalação ainda se desdobrou em outros tantos projetos de autoria e por iniciativa dos alunos. Desde o início da proposta da montagem da sala, como parte da etapa de elaboração, os estudantes são instigados a pensar e desenvolver alguma forma de intervenção política ou social que evidencie, para além dos muros da escola, as inquietações observadas, vivenciadas e refletidas por eles no Sertão Nordestino. Em diferentes formatos, essas ações foram surgindo e se transformando. Houve a publicação de artigo na seção “Tendências e Debates” da Folha de S. Paulo, em 2014, alertando para o descaso dos órgãos públicos em relação ao Parque Nacional, a realização de shows no colégio - como o de Nando

VEJA ABAIXO
A MONTAGEM DA SALA
INSTALAÇÃO DE 2017



VEJA ABAIXO O RELATO DOS ALUNOS - SALA-INSTALAÇÃO DE 2018", PRODUZIDOS POR ROBERTA NEUMANN



Reis ou o *stand up* de Fabio Porchat –, a montagem de barracas na Festa Junina, Feijoada e Festa dos Esportes em prol da Serra da Capivara e a organização de eventos no Colégio, como as duas edições do *PiauíFest*, cujo valor arrecadado está sendo revertido para projetos em parceria com comunidades visitadas pelos alunos na região do Parque Nacional Serra da Capivara.

Se a sala instalação é, por um lado, um recurso didático-pedagógico inicialmente pensado como forma de elaboração e de marco final do Estudo do Meio ao Sertão Nordestino, mas que, ao longo desses últimos cinco anos, tem mostrado grande potencial para desencadear outras ações em que o protagonismo ou a autoria de alunas e alunos sejam evidenciados, por outro lado, esse projeto é precioso também para os educadores ao suscitar indagações e reflexões sobre práticas de ensino, processo de ensino-aprendizagem, autonomia dos alunos e reorganização do tempo e espaço escolar, como as questões apresentadas a seguir, que podem contribuir para as discussões sobre Permanências e Transformações no Currículo do CSC.

Sala-instalação: algumas considerações, reflexões, certezas e incertezas:

- é essencial considerarmos, em todas as etapas desse trabalho, que é um projeto que envolve o exercício e o aprendizado de muitas habilidades e competências, construídas ao longo do Ensino Fundamental, mas que foram realizadas por adolescentes de 14 ou 15 anos, com todas as suas potencialidades e dificuldades;

- em 2018, houve, já no pré-campo, grande investimento no trabalho autoral e reflexivo dos alunos por meio de pesquisas mais aprofundadas em cada tema, o que pode ser sido o grande diferencial, em termos qualitativos, em relação aos anos anteriores. Essa mudança de metodologia resultou em um trabalho com maior consistência conceitual no pós-campo;

- é um trabalho em que a autoria e a autonomia das alunas e dos alunos são muito estimuladas e que exigem, para tanto, mediação/orientação por parte dos educadores de diversos setores da escola;

- a maioria do alunado considera esse trabalho como um dos grandes diferenciais em sua trajetória no 9º ano. Os estudantes o valorizam bastante, mesmo sabendo que serão avaliados, mas que não receberão alguma menção de conceito ao final dessa etapa;

- a sala instalação é uma mostra de um dos produtos finais do Estudo do Meio e, é apresentada para os pais/parentes do 9º ano, e também para outros segmentos – Fundamental 1, outros anos do Fundamental 2 e EJA – o que traz grande satisfação para os alunos;

- o tempo utilizado para que esse trabalho se realize é relativamente alto, pressuposto básico para um projeto desse porte, e comum às escolas com o mesmo nível de projeto curricular que o CSC, mas não podemos deixar de considerar os impactos causados nos planejamentos de várias disciplinas;

- além do tempo, há um investimento muito grande em relação aos materiais e aos serviços utilizados para dar concretude à sala-instalação, o que, de certa forma, vai de encontro às questões de sustentabilidade, foco de um dos eixos de investigação e ponto importante nos trabalhos de um dos grupos da Ação Social da escola, em 2018;

- pensamos que ainda carecemos de reflexão maior em torno do(s) conceito(s) de “Sala-Instalação”, com educadores e alunado, para dar mais consistência à essência desse trabalho e, portanto, das intenções que um projeto desse porte deve contemplar;

- como o trabalho é, ora individual, ora coletivo, em pequenos ou grandes grupos, temos sentido alguma dificuldade em conseguir um trabalho equânime e que envolva ações e comprometimento de todos, seja no planejamento, seja na construção da sala;

- apesar de, em 2018, termos contado com avaliações externas – educadores e alunos de outros anos ou ciclos – ainda consideramos que precisamos criar ou rever os critérios de avaliação da sala instalação (e de outras etapas do Estudo do Meio), mesmo levando em conta documentos que já foram utilizados em anos anteriores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *Desenvolvimento, Progresso e Crescimento Econômico.* Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ln/n93/03.pdf >

SALA INSTALAÇÃO DE 2018

Colégio Santa Cruz

PRODUÇÕES CONTEMPORÂNEAS

12 //
O PROJETO DE PESQUISA AUTORAL NO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

ANDERSON REI
PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO

THAÍS TOSHIMITSU
PROFESSORA DO ENSINO MÉDIO

13 //
TELEJORNAL DE ALUNOS DA EJA

IARA MAIA COVAS
PROFESSORA DOS CURSOS NOTURNOS

PEDRO MACIEL DA COSTA FERREIRA
PROFESSOR DOS CURSOS NOTURNOS

12

O PROJETO DE PESQUISA AUTORAL NO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

ANDERSON REI
PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO
THAÍS TOSHIMITSU
PROFESSORA DO ENSINO MÉDIO

Dentro da grande linha de pesquisa proposta pela direção pedagógica (A escola, permanências e transformações), apresentaremos as definições, as motivações iniciais, o desenvolvimento, as conquistas pedagógicas obtidas e os desafios enfrentados no curso eletivo de Pesquisa Autoral, disciplina oferecida ao grupo de alunos do 2º ano do E.M. desde 2017.

O desenvolvimento dessa disciplina nasceu de uma demanda de muitos professores, e também de alunos, de se aprofundarem em temas e questões que não cabiam na grade comum das matérias, nem no trabalho cotidiano de sala de aula. Ao mesmo tempo, veio de discussões dentro do Ensino Médio acerca do currículo, como base de trabalho, sua atualidade e também sua pertinência resistente. Quer dizer, havia no grupo e na instituição o desejo de renovar algumas práticas, mas manter a estrutura fundamental garantida pelo respeito ao currículo.

As matérias eletivas, nos três anos do Médio, foi então a opção desenhada para atender a esse anseio e também a uma tentativa de tornar o aluno menos passivo diante da grade curricular. No caso particular de PESQUISA AUTORAL, a ousadia era ainda maior, pois envolvia:

1) do lado dos professores, o preparo específico de mais um curso, este vertical, de mergulho em um tema específico, sugerido e definido pelo próprio profissional, além do trabalho de orientação dos trabalhos;

2) do lado dos alunos, o sustento e o comprometimento, durante um ano inteiro, de uma escolha feita ao final do 1º. ano.

O curso funciona como uma experiência acadêmica ou criadora para os alunos. Precisam dedicar-se a investigar um problema, dentro de uma gama vasta de opções e de profissionais, e buscar resolvê-lo. Os cursos são anuais, divididos em teoria e prática de pesquisa. No primeiro semestre, os alunos têm contato com: bibliografia inicial e especializada acerca de determinado tema e exposições teóricas dos professores, que incluem análises, estudos em profundidade e reconhecimento de modelos investigativos. Ao mesmo tempo, são apresentadas ferramentas de pesquisa que possibilitem aos alunos a definição de um campo de interesse, a escolha de tema e de recorte, a elaboração de pergunta norteadora, a busca de fontes diversas e confiáveis e, logo, o aprofundamento no tema de seu interesse. O segundo semestre, normalmente, concentra-se no desenvolvimento das questões levantadas, que poderá ter um caráter mais acadêmico (uma monografia, um ensaio, um seminário) ou mais prático (um filme, uma exposição, um produto, um protótipo), em função da natureza do curso escolhido.

Os cursos oferecidos em 2017 foram: Biodiversidade, conservação e cultura; Comida – cultura, arte e nutrição; Curta Santa; Design Gráfico; Fotografia – prática e refle-















xão; Literatura Brasileira – da malandragem à marginalidade; Midiologias – crítica dos meios de comunicação; Neurociência; Psicologia; Santa Makers; Urbanidades – investigando a metrópole. Em 2018, tivemos: Comida – cultura, arte e nutrição; Curta Santa; Design; Filosofia e Cultura; Fotografia – prática e reflexão; Literatura dos silenciados no Brasil; Midiologias – estudo crítico da mídia; Neurociência; Psicologia; Santa Makers. Para este ano, os cursos contam com o acréscimo de disciplinas ligadas à geografia urbana (Centro de São Paulo), ao corpo (Corpo, Cultura e Movimento) e à reflexão matemática (Experiência Matemática).

Nas disciplinas mais ligadas à investigação científica, de ciências exatas, naturais ou humanas, os desafios são muitos:

1) reconhecer e dar conta, minimamente, de uma tradição de conhecimento acadêmico;

2) desenvolver a habilidade de investigação de um objeto, dar-lhe contorno;

3) aprender a delinear um problema de fôlego suficiente para suportar o desenvolvimento de uma pesquisa.



OS DIFERENTES CURSOS DE PESQUISA AUTORAL CULMINAM COM UMA EXPOSIÇÃO DOS TRABALHOS PRODUZIDOS AO LONGO DO ANO



EXPOSIÇÃO DOS TRABALHOS PRODUZIDOS

Com isso, o que se esperava era que os alunos conquistassem autonomia na construção de seu saber, notando que a tão propalada ideia de protagonismo não se faz sem coadjuvantes. Por mais que a escolha seja do aluno e o interesse também, estar no centro do saber pressupõe trabalho coletivo e orientação. Não se trata, portanto, de competição solitária, mas de troca de experiências, inclusive entre colegas.

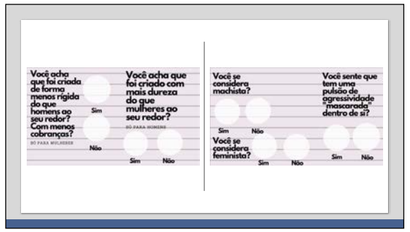
Esse aprendizado parece ser o mais valioso do curso, porque os alunos apresentam imensa dificuldade em bancar o que querem, por sequer saberem, muitas vezes, o que querem. Muitos reclamam do fim das aulas expositivas e teóricas porque passam a ser exigidos quanto à produção, ao envolvimento. Muitos trabalham pouco na primeira parte do curso, esperando situação semelhante aquela com a qual já estão acomodados cotidianamente. E o custo disso é grande: os resultados são mais rasos, o processo pouco se realiza e a frustração não é apenas do professor, mas também do aluno que se vê, ao final do ano, sem ter produzido aquilo com que fantasiava.

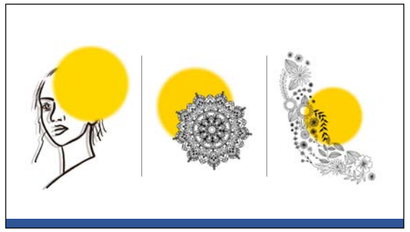
O curso propicia que os alunos se deparem, na prática da pesquisa, com a análise cognitiva das grandes questões e com os fundamentos de cada conteúdo. Sua escolha individual passa, necessariamente, por um processo coletivo que culmina com o compartilhamento desse saber. O congresso que organizamos almeja justamente isso: criar um espaço para dividir conhecimento. Base do processo escolar, o compartilhamento não deve ser confundido com espetáculo ou apresentações narcísicas. Buscamos mostrar isso ao aluno. Sua















participação não é uma vitrine, mas o momento em que professores, alunos e a escola como um todo podem experimentar intensamente uma troca de aprendizados, a vivência de linguagens diversas como forma de saber.

Quanto a nós, professores, o desafio é viabilizar tudo isso. A dedicação é grande, embora ela se concretize em apenas uma aula de 75 minutos por semana. A exigência não é apenas da instituição, mas é nossa, na medida em que almejamos a excelência em nossos estudos, nas preparações de aulas e nas orientações de trabalhos. Isso sem contar as reuniões periódicas entre os educadores que oferecem essa disciplina, para planejar ações formativas comuns, como os procedimentos de pesquisa em diversos contextos ou a ação de tutoria, e para trocar experiências metodológicas e avaliativas.

Mesmo os alunos tendo a possibilidade de fazer o trabalho em grupo, o comum tem sido o trabalho individual, o que onera ainda mais o professor, que se vê muitas vezes com uma diversidade bastante grande de temas, que precisa estudar a fim de orientar os alunos do melhor modo possível. Ainda assim, as turmas de cerca de 20 alunos propiciam o desenvolvimento de formas outras de trabalho em sala, melhores leituras de texto, mais profundidade nas questões abordadas e mais proximidade com os alunos.



EXEMPLOS DA DIVERSIDADE DE PRODUTOS E LINGUAGENS QUE SÃO APRESENTADOS NA EXPOSIÇÃO DOS TRABALHOS

13 TELEJORNAL DE ALUNOS DA EJA

IARA MAIA COVAS
PROFESSORA DOS CURSOS NOTURNOS
PEDRO MACIEL DA COSTA FERREIRA
PROFESSOR DOS CURSOS NOTURNOS

Este relato apresenta o projeto de um telejornal desenvolvido com os estudantes da Fase 8 do curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA), etapa que faz parte do segundo segmento do Ensino Fundamental. Esse segmento da EJA é um dos que apresenta a maior heterogeneidade de estudantes no que diz respeito ao seu perfil etário, às experiências escolares e laborais e, finalmente, às expectativas em relação àquilo com o que a escola pode contribuir para suas vidas.

A proposta de produção do telejornal colabora para pensarmos o tema "problemas contemporâneos" a partir das seguintes vertentes: a) a investigação de problemas reais enfrentados pelos alunos jovens e adultos de baixa renda na vida cotidiana na metrópole (portanto, um diálogo para "fora dos muros da escola"); b) a escolha de um foco de investigação e pesquisa que lhes seja relevante; c) a definição de "papéis" assumidos por cada aluno(a) dentro do grupo; d) o uso de linguagens diversas como o texto oral, o texto escrito, os mapas e as imagens.

Durante aproximadamente um mês, as disciplinas de Língua Portuguesa e Geografia realizam um trabalho interdisciplinar que solicita aos alunos a criação de reportagens para um telejornal. Os grupos de trabalho são organizados por grandes temas, todos eles ligados à cidade e às desigualdades socioespaciais da cidade de São Paulo: mobilidade urbana, moradia, saúde e expectativa de vida, áreas verdes e rios urbanos.

Podemos sintetizar o desenvolvimento do projeto nas etapas a seguir.

1) Preparação: durante as aulas que antecedem o início do projeto propriamente dito, a área de Língua Portuguesa desenvolve um estudo sobre os gêneros textuais presentes em um telejornal, enquanto a de Geografia desenvolve habilidades ligadas à leitura e à interpretação de mapas temáticos da cidade de São Paulo.

2) Desenvolvimento: os grupos de alunos cumprem um roteiro de etapas que os conduzirá da pesquisa à montagem do produto final:

a. primeiro contato com a temática a partir da leitura de textos, vídeos e mapas oferecidos pelos professores;

b. delimitação de um recorte de investigação;

c. aprofundamento da pesquisa, seleção de informações e sínteses parciais;

d. divisão das tarefas dentro do grupo: âncoras, leitor de mapas, narrador, repórter;

e. encontro com um(a) jornalista que vem à escola para conversar sobre reportagens e telejornais;

f. desenvolvimento da escrita do roteiro do telejornal (fala dos âncoras, perguntas dos repórteres, textos do leitor de mapas e do narrador);

g. realização de entrevistas e outras tomadas de cena;

h. ensaios, avaliações parciais e reescritas;

i. apresentação final aos colegas;

j. autoavaliação.

Espera-se que o conjunto dos trabalhos contribua para o desenvolvimento de um olhar complexo e crítico sobre as desigualdades entre as diferentes regiões da cidade de São Paulo, mas também colabore para o desenvolvimento de competências para o trabalho em grupo (planejamento, divisão das tarefas, cooperação e solução de conflitos), a experiência de produção de informação, o maior domínio dos gêneros textuais envolvidos e a aproximação das tecnologias digitais.

CONVERSA COM O JORNALISTA ARNALDO RIBEIRO



APRESENTAÇÃO DO TELEJORNAL



Podemos apontar dois grandes campos que representam desafios ao desenvolvimento deste projeto com alunos jovens e adultos, o que, por si só, justifica a importância de sua realização. Trata-se, afinal, de campos de experiência nos quais muitos estudantes com esse perfil costumam ter pouca familiaridade. O primeiro é a capacidade de trabalhar em grupo, o que requer exercícios de gestão que demandam a participação de educadores e alunos. O segundo é o domínio das linguagens digitais, já que muitos estudantes, sobretudo os mais velhos, têm pouca familiaridade com os equipamentos e a linguagem digital. Nesse sentido, a mediação dos mais jovens acaba por assumir importante papel no trabalho.

A avaliação do trabalho e a atividade de autoavaliação pelos alunos participantes são pontos de atenção que merecem aperfeiçoamento. No que diz respeito à avaliação, o principal desafio consiste em verificar e contribuir para a aprendizagem individual sobre os gêneros textuais e sobre a desigualdade socioespacial da cidade São Paulo. Quanto à autoavaliação, ainda buscamos ferramentas que estimulem a reflexão dos sujeitos acerca de sua aprendizagem e sua participação na produção coletiva.

Colégio Santa Cruz

ESCOLA E PROBLEMAS CONTEMPORÂNEOS

14 //
SOCIAL INNOVATION
MOISÉS ZYLBERSZTAJN
COORDENADOR DO CENTRO DE TECNOLOGIA
RICARDO MARTINS
PROFESSOR DO FUNDAMENTAL 2

15 //
ELETIVA DE "PRÁTICAS EM CIDADANIA" EM ALDEIAS INDÍGENAS NO MATO GROSSO
GILDA POMPÉIA
PROFESSORA DO ENSINO MÉDIO

14 SOCIAL INNOVATION

MOISÉS ZYLBERSZTAJN
COORDENADOR DO CENTRO DE TECNOLOGIA
RICARDO MARTINS
PROFESSOR DOS FUNDAMENTAL 2

Esta iniciativa nasce da angústia gerada na reflexão sobre o papel dos educadores da escola no fomento da educação digital de nossos alunos. É necessário nos responsabilizarmos todos pelo desafio de trazer para nosso currículo as práticas do(a) aluno(a) nas mídias digitais. Ansiosos e cientes de o quão lento é o processo de conscientização, propusemos e construímos atalhos que nos levassem diretamente ao(à) aluno(a), talvez o(a) que mais poderá usufruir de tanta oportunidade gerada pelo digital, mas, ao mesmo tempo, o(a) mais vulnerável dos usuários. Entre esses atalhos, surge este projeto, o Social Innovation.

Ele também é fruto de outras oportunidades gestadas por este rico ecossistema que é o Santa Cruz: um lugar onde buscamos nos responsabilizar sempre pela educação e pela emancipação de todos, nas inúmeras parcerias com organizações sociais; uma comunidade que mantém interesse genuíno pela experiência que se produz ao entrarmos em contato direto com outras culturas, outros ambientes naturais, outras realidades; uma comunidade que patrocina viagens internacionais; um grupo gestor que se encanta pelas perspectivas da cultura maker como fermento de reflexão metodológica e como atitude diante do digital.

A ideia de viajar com nossos alunos para culturas inovadoras nas práticas digitais, iniciando pelas norte-americanas, ganhou forma quando conhecemos, por meio de um parceiro brasileiro, o Miguel Chaves, engenheiro e professor do Insper, o D-LAB no MIT. Uma engenheira e professora do MIT, Amy Smith, em 2003, preocupada com a responsabilidade dos engenheiros formados no topo da pirâmide acadêmica com a base das populações mundiais - os que vivem abaixo da linha da pobreza, criou um departamento dentro do MIT pretendendo:

a) usar fundamentos e técnicas do design colaborativo, metodologia de solução de problemas, para fortalecer populações marginalizadas em encontrarem soluções próprias para seus problemas e modificarem seu ciclo de desenvolvimento;

b) engajar a academia e as organizações sociais para proporcionarem mais autonomia e qualidade de vida e firmarem parceria com essas comunidades.

Visitar um centro de inovação em uma universidade tão avançada com o MIT e trabalhar em um contexto social significam unir muito do que buscamos neste colégio cotidianamente.

Levamos um grupo de alunos em 2016, pela primeira vez, para uma imersão em Boston, preparada cuidadosamente para mesclar cultura de inovação, cultura acadêmica, história civil americana e desenvolvimento do sentido de grupo.

Recebemos dos pesquisadores do D-Lab projetos em desenvolvimento em Uganda, um dos centros de trabalho do D-Lab na África, com a incumbência de apresentar-lhes, no prazo de uma semana, soluções aprimoradas em relação àquelas que eles já haviam desenvolvido. Recebemos informação sobre o contexto de como vivem aquelas comunidades ugandenses, estudos sobre pobreza, conceitos fundamentais do design de inovação e codesign comunitário, um laboratório com marcenaria e serralheria e uma semana para trabalhar. Sucesso.

Voltamos e logo pensamos em expandir a experiência pelo colégio, ancorando-a, se possível, no trabalho dos cursos. Surgiu então a ideia de licenciarmos a metodologia do D-Lab e plantarmos uma oficina no conjunto das atividades complementares do EF2, com o nome de Social Innovation. Ministrada em inglês por uma designer/professora externa e uma professora de Ciências do Colégio, a oficina debruça suas práticas sobre a comunidade do Jaguaré, na qual os alunos vão experimentar empatia, recolher fragmentos de problemas, trocar ideias e protótipos para possíveis soluções, exercitando o design coletivo. A experiência pedagoógica singular é construída por diversos aspectos: a possibilidade de se colocar no lugar do outro; o exercício de manipulação de madeira, do papel e do metal; a produção de ideias em protótipo, o que permite a rápida correção de erros. Assim, o processo é muito mais importante do que o produto.

I believe it is not just the products of design that have an impact in development but that the design process itself is empowering".

Amy Smith Founding, Director MIT D-Lab



GRUPO DO SOCIAL INNOVATION VISITANDO HARVARD

Os alunos que fazem a oficina são convidados a viajar, mas viajam também outros que não frequentam a oficina, formando um grupo de alunos com um olhar para o outro marginalizado, amplificando e valorizando sua cultura e habilidades, solidarizando-se de um modo mais horizontal, percebendo o poder do outro em se autorreavaliar, em se ressignificar, se emancipar, enfim.

Parece que faz bastante sentido na cultura do Santa. Sigamos buscando esse olhar, para onde quer que nos dirijamos.

15

ELETIVA DE “PRÁTICAS EM CIDADANIA” EM ALDEIAS INDÍGENAS NO MATO GROSSO

GILDA POMPÉIA
PROFESSORA DO ENSINO MÉDIO

Os cursos de Práticas em Cidadania pretendem ampliar o contato dos alunos do 2º ano do Ensino Médio com realidades sociais e culturais diferentes das deles, em um exercício de alteridade que os faz refletir a respeito de uma série de problemas da sociedade brasileira.

Vamos tratar especificamente de um desses cursos, bastante recente, que envolve a viagem a uma aldeia indígena no Mato Grosso, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer mais de perto essa realidade dos povos indígenas no Brasil, desmistificando ideias e preconceitos, viabilizando a construção do conhecimento a partir da prática da convivência com o outro e também da reflexão e do estudo decorrentes dessa escolha curricular.

Antes da viagem, os alunos participam de cinco aulas preparatórias em que trabalhamos temas relativos à vivência que cada grupo realizará. As aulas têm uma temática comum, que é a situação dos povos indígenas no Brasil do ponto de vista histórico, e uma discussão específica, que diz respeito às peculiaridades de cada povo visitado: os Xavantes e os Kalapalos. Após a viagem, temos mais três ou quatro encontros, para avaliação da vivência, elaboração de documentário e apresentação dos trabalhos.

Como nossa tradição cultural e nosso senso comum desprestigiam nossos antepassados indígenas e africanos, é necessário apresentar aos alunos uma história do Brasil que muitos desconhecem: a realidade dos indígenas, sua riqueza



ALUNOS CONVIVEM COM OS INDÍGENAS DE UMA TRIBO XAVANTE NO MATO GROSSO

cultural e seu conhecimento da natureza. Nesse sentido, é importante que nossos alunos possam construir uma imagem real e não idealizada do que vão encontrar. Desfazer mitos e conhecer a realidade, aceitando que é diferente do que imaginamos, são grandes desafios. Difícil, por exemplo, entrar em contato com crenças, temores, fantasmas, feitiços e "mutilações" corporais dos indígenas, sem manifestar crítica ou desejo de interferir. É preciso respeitar o outro sem tentar impor os próprios valores e saberes.

Outro grande desafio da proposta é contrastar nossa própria identidade e nossas condições de vida com as das comunidades visitadas: por mais diversos que sejamos, acabamos nos reconhecendo como brancos, habitantes de grandes cidades, com acesso ao conforto tecnológico e material, que expressamos determinados valores sociais e culturais. A viagem, portanto, apresenta-se como uma ruptura para alunos e professores: não poder portar qualquer instrumento tecnológico, não ter privacidade, dormir em redes, habituar-se ao clima e ao calor, não contar com sanitários, alimentar-se de modo diferente são motivo de grande desconforto e de algumas enfermidades.

Também é necessário cuidar para não levar aos indígenas alguma má influência, gerando neles, principalmente nas crianças e nos adolescentes, algum desejo de ser como



CONHECER OS RITUAIS E A VISÃO DE MUNDO DOS POVOS INDÍGENAS É UM DOS OBJETIVOS DA VIAGEM



A VIVÊNCIA INCLUI A PARTICIPAÇÃO ATIVA NAS ATIVIDADES COTIDIANAS DA ALDEIA

nossos alunos, ou de ter uma vida diferente, ou até mesmo de questionar suas tradições... Por isso, nossos alunos devem ter um comportamento exemplar, sem nada que possa se tornar objeto de desejo com atitudes que valorizem a cultura da comunidade.

O contato com essa cultura, a vivência com os rituais e a visão de mundo dos povos indígenas, por meio da participação ativa nas atividades cotidianas (trabalho na roça de mandioca, manipulação da farinha e do biju, colheita de frutas da época como piqui...) e as diversas interações planejadas (jogos e brincadeiras com as crianças, rodas de conversa, acompanhamento do atendimento médico, fluoretação das crianças...), garantem que a viagem realize seus objetivos formativos: é notável, no relato dos alunos, como é transformadora e reveladora essa experiência de troca. Eles voltam repensando sua relação com a Terra, seu contato com a natureza, seus excessos como habitantes de uma grande cidade, como consumidores, reavaliando o que é supérfluo e o que é necessário para ser humano.

Além desses aspectos, ainda será possível conversar sobre problemas pendentes do projeto, como a quantidade de alunos que deseja fazer essa viagem e que não é contemplada ou a qualidade dos trabalhos finais apresentados, nem sempre tão boa quanto a riqueza do que a experiência revela.

Colégio Santa Cruz

ARTEFATOS, TÉCNICAS E OBJETOS DIGITAIS

16 //

RESOLVENDO PROBLEMAS COM PROGRAMAÇÃO (ATIVIDADE VESPERTINA DO EF 2)

ELIVELTON SANTOS SOUSA
PROFESSOR DO FUNDAMENTAL 2

JOSÉ LUIZ PASTORE MELLO
PROFESSOR DO FUNDAMENTAL 2

17 //

PROJETO INTEGRADOR DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (TÉCNICO)

ROBERTO CATELLI JR
COORDENADOR PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

SAHSHA DELLATORRE NISHIMURA
PROFESSORA DOS CURSOS NOTURNOS

16

RESOLVENDO PROBLEMAS COM PROGRAMAÇÃO (ATIVIDADE VESPERTINA DO EF 2)

ELIVELTON SANTOS SOUSA
PROFESSOR DO FUNDAMENTAL 2
JOSÉ LUIZ PASTORE MELLO
PROFESSOR DO FUNDAMENTAL 2

A oficina Resolvendo Problemas com Programação é um curso em horário vespertino oferecido aos alunos do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental 2 (EF2). A oficina, que compõe o eixo Artefatos, Técnicas e Objetos Digitais das atividades vespertinas do EF2, foi introduzida pela primeira vez no 2º semestre de 2018 com encontros semanais de 2 horas. A proposta da oficina é trabalhar com softwares e ensino de programação (objetos digitais e técnica de programação) com foco na experimentação e na integração de tópicos de programação com problemas aplicados às situações vivenciadas pelos alunos no colégio e em suas vidas cotidianas.

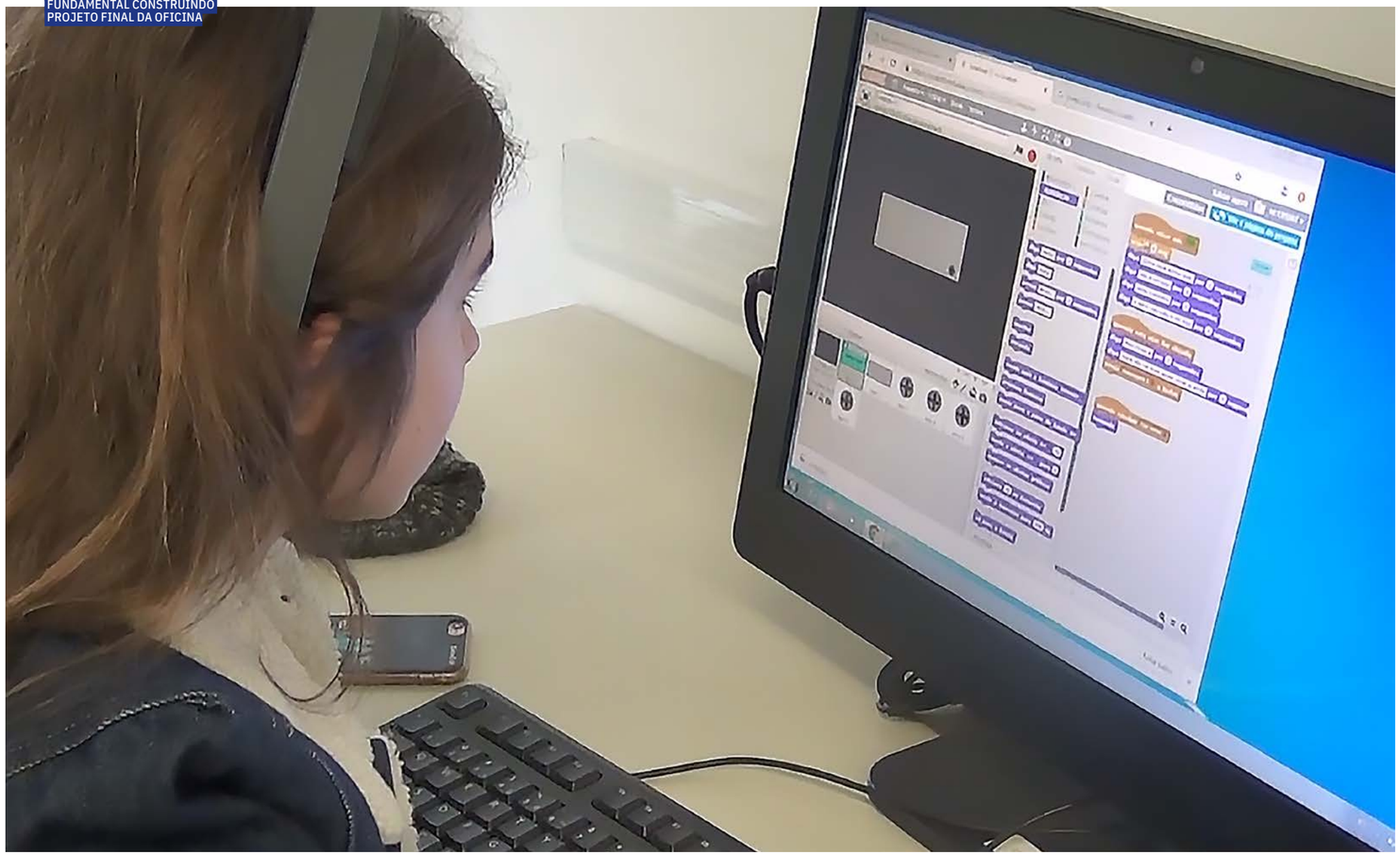
A opção de trabalho com alunos do 7º ao 9º ano em um mesmo grupo de trabalho tem sido uma aposta na experimentação de metodologias de trabalho colaborativo em grupos com conhecimentos heterogêneos sobre determinados assuntos. No universo de alunos inscritos, temos estudantes cujo primeiro contato com programação se dará na oficina e aqueles cujo primeiro contato já foi feito por meio de atividades escolares (cursos de robótica, programação em *scratch*) ou de investigações autônomas sobre o assunto na internet.

Apesar do seu caráter introdutório ao universo da programação, atualmente a oficina busca apresentar formas avançadas de programação, possibilitando que os alunos conheçam de forma panorâmica diferentes plataformas e jeitos de se conceber a criação de um *software*. A cada nova plataforma investigada, busca-se aproveitar suas potencialidades para explorar conceitos e ideias do pensamento computacional introdutório.

A oficina começa com a discussão sobre as ideias de variável e algoritmo ancoradas no uso de uma linguagem de programação tradicional (C++). Nesse momento, os alunos novatos fazem seus primeiros programas resolvendo problemas simples, e os mais experientes enfrentam desafios mais complexos propostos nas aulas.

Depois de três semanas, começamos a trabalhar com planilhas eletrônicas e com a ideia de programação em VBA, que é a linguagem que roda por trás do pacote Office da Microsoft e, em particular, do Excel. Nesse momento, exploramos os conceitos de matriz, vetor, funções e laços de repetição, que são ideias fundamentais na programação de computadores.

ALUNA DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL CONSTRUINDO PROJETO FINAL DA OFICINA



Seguindo a perspectiva de explorar aproximações da programação de computadores com a resolução de problemas práticos, propusemos aos alunos uma situação real enfrentada pela professora Leila, que é monitora do laboratório de ciências do EF2, na gestão dos dados de umidade, temperatura e população de aedes *aegypt* no campus do colégio. Tais dados, que são coletados regularmente, alimentam uma grande planilha Excel, utilizada em projeto do 7º ano que estuda e monitora a população de insetos na escola. O problema, que ficou conhecido na oficina como "problema da Leila", foi discutido e resolvido pelos alunos com o uso dos conhecimentos estabelecidos ao longo das aulas, o que ilustrou com clareza a importância do uso da programação de computadores na gestão e no tratamento de grandes quantidades de dados.

Na sequência, mudamos novamente de plataforma, passando a utilizar o Visual Basic, que é uma linguagem de programação que facilita o desenvolvimento de interfaces gráficas. Os conhecimentos de VBA estabelecidos anteriormente continuaram sendo utilizados, porém com novas preocupações. Agora, a apresentação gráfica da informação passa a ser objeto de estudo das tarefas e desafios enfrentados. O problema mobilizador utilizado nesse momento da oficina foi o de planejar e construir um ambiente no computador para fazer o controle de vendas de ingressos e produtos no Piauí Fest, que é um show anual organizado por alunos

do 9º ano para arrecadar fundos para projetos na Serra da Capivara (Piauí), local de viagem do estudo do meio da série. Para além da gestão de dados contábeis das vendas, nessa etapa de trabalho da oficina também importava a apresentação e a comunicação gráfica do ambiente criado, que, a princípio, seria utilizado diretamente pelo público que frequentasse o evento, como se fosse um site de vendas vinculado a uma plataforma que também faz a gestão contábil da arrecadação. O desafio proposto potencializou a percepção dos alunos sobre a necessidade de explorar mais profundamente recursos de bancos de dados para resolver adequadamente o problema.

O último tópico computacional trabalhado com os alunos foi a produção de aplicativos móveis, aproveitando para isso algumas ideias de interface gráfica exploradas no tópico anterior acrescidas de interações audiovisuais e sensoriais com os usuários. Nessa etapa, os alunos puderam criar jogos e animações simples, utilizando os conhecimentos de programação explorados.

As últimas aulas da oficina foram dedicadas à criação e ao desenvolvimento de projetos pessoais. Cada aluno deveria propor e resolver um problema prático que pudesse ser explorado com o uso de algum recurso de programação trabalhado na oficina. Iniciamos a atividade com o preenchimento de um roteiro de planejamento e, em seguida, começamos o planejamento, a programação e a pesquisa. Nessa etapa, os alunos puderam fazer parcerias de trabalho, o que foi decisivo em projetos mais complexos. O produto final deveria ser um *software* e um breve relatório, que seriam apresentados por todos na última aula da oficina, quando esse relatório seria usado para produzir páginas da internet que compõem um site com o portfólio da oficina.

Escolher os temas das aulas e organizar o conteúdo no curto tempo de que dispúnhamos (cerca de 15 encontros) foram grandes desafios da oficina. Ao final dos trabalhos de 2018, concluímos que replicações da oficina devem levar em consideração aspectos dinâmicos do calendário escolar que interferem diretamente na assiduidade dos alunos nos encontros, tais como: semanas de provas, saídas dos alunos para atividades do colégio, exame do Delf.

Outro aspecto a ser comentado é o de que as oficinas que envolvem tecnologia exigem um planejamento que vai para além da preparação das atividades como, por exemplo: reservas de equipamentos, imprevistos técnicos, testes prévios das máquinas e recursos, falhas na instalação de pacotes específicos e a dinâmica própria que se estabelece em cada aula.

Algo específico das atividades vespertinas, e que tem sido refletido pela equipe do EF2, diz respeito ao comprometimento dos alunos com trabalhos de casa. Os alunos não costumam trabalhar ou rever os conteúdos em casa, ainda que não sejam cobrados em grande volume. Discute-se se isso tem a ver com o menor peso atribuído às avaliações nas oficinas quando comparado ao peso do sistema de avaliações do ensino regular, mas ainda não temos uma conclusão a esse respeito. Uma forma encontrada pela oficina para que os alunos melhorassem seu comprometimento e interesse com a revisão dos conteúdos trabalhados fora da classe foi o de iniciar todas as aulas com um quiz no *software* gratuito Kahoot. A dinâmica de "jogo" do quiz incentivava o aluno a rever minimamente os temas da aula anterior para conquistar boa pontuação na brincadeira. Na faixa etária específica dessa oficina, a estratégia de uso do Kahoot mostrou-se eficiente para sanar parcialmente o problema aqui mencionado.

As estratégias utilizadas na oficina de incentivo ao trabalho cooperativo entre os alunos e de exploração de problemas aplicados mostraram-se eficazes para a aprendizagem e tiveram boa aceitação e adesão dos alunos.

17

PROJETO INTEGRADOR DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (TÉCNICO)

ROBERTO CATELLI JR
COORDENADOR PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
SAHSHA DELLATORRE NISHIMURA
PROFESSORA DOS CURSOS NOTURNOS

Este relato tem por objetivo apresentar o Projeto Integrador (PI), desenvolvido pelos alunos dos cursos de Educação Profissional (Técnico) de Administração e Logística. Trata-se de um trabalho em grupo cujo objetivo é simular uma situação real de trabalho na área que estão estudando. O projeto é uma atividade prática, que requer conhecimentos desenvolvidos nas disciplinas para resolver uma situação-problema. Essa experiência contribui para pensarmos o tema Artefatos, técnicas e objetos digitais na medida em que apresenta um projeto interdisciplinar que mobiliza diferentes habilidades por meio de diversas tecnologias - das mais rústicas, como lápis e papel, às mais modernas, inseridas nos meios digitais - para a elaboração de um produto final.

Os estudantes que participaram do projeto em 2018 eram 59% do sexo masculino, sendo 60% jovens entre 16 e 20 anos. Apenas 7% tinham 50 anos ou mais. Registra-se também que 55% se declaravam negros.

Quanto ao perfil profissional, quase metade não trabalhava ou estava desempregada. Entre os que trabalhavam, alguns exerciam tarefas vinculadas às áreas dos cursos, enquanto outros trabalhavam como atendente, motorista, auxiliar de limpeza, assistente de logística, manicure, segurança e ajudante geral.

A PROPOSTA DE PROJETO INTEGRADOR

No curso de Administração, o objetivo geral do PI é elaborar um Plano de Negócios e estudar a viabilidade da empresa planejada pelo grupo. O trabalho se dá ao longo dos dois semestres do curso.

No primeiro semestre, desenvolvem-se atividades de definição de missão, visão e valores, formação de patrimônio, contratação de funcionários, definição de pro-labore, estratégias de marketing, contrato de locação de imóvel, definição do tipo societário a ser adotado, estudo dos tributos a serem pagos nessa atividade econômica, entre outros. Esse planejamento é apresentado em uma feira de empreendedorismo, na qual os estudantes expõem oralmente seu negócio e para a qual preparam um banner, e também produzem um relatório técnico escrito.

No segundo semestre, são realizadas atividades de pesquisa, cálculos e tomada de decisões relacionadas às áreas de Compras, Economia, Finanças, Relações Trabalhistas, Serviços e Seguros. Elas são expostas oralmente por meio de uma apresentação final do trabalho, preparada em slides.

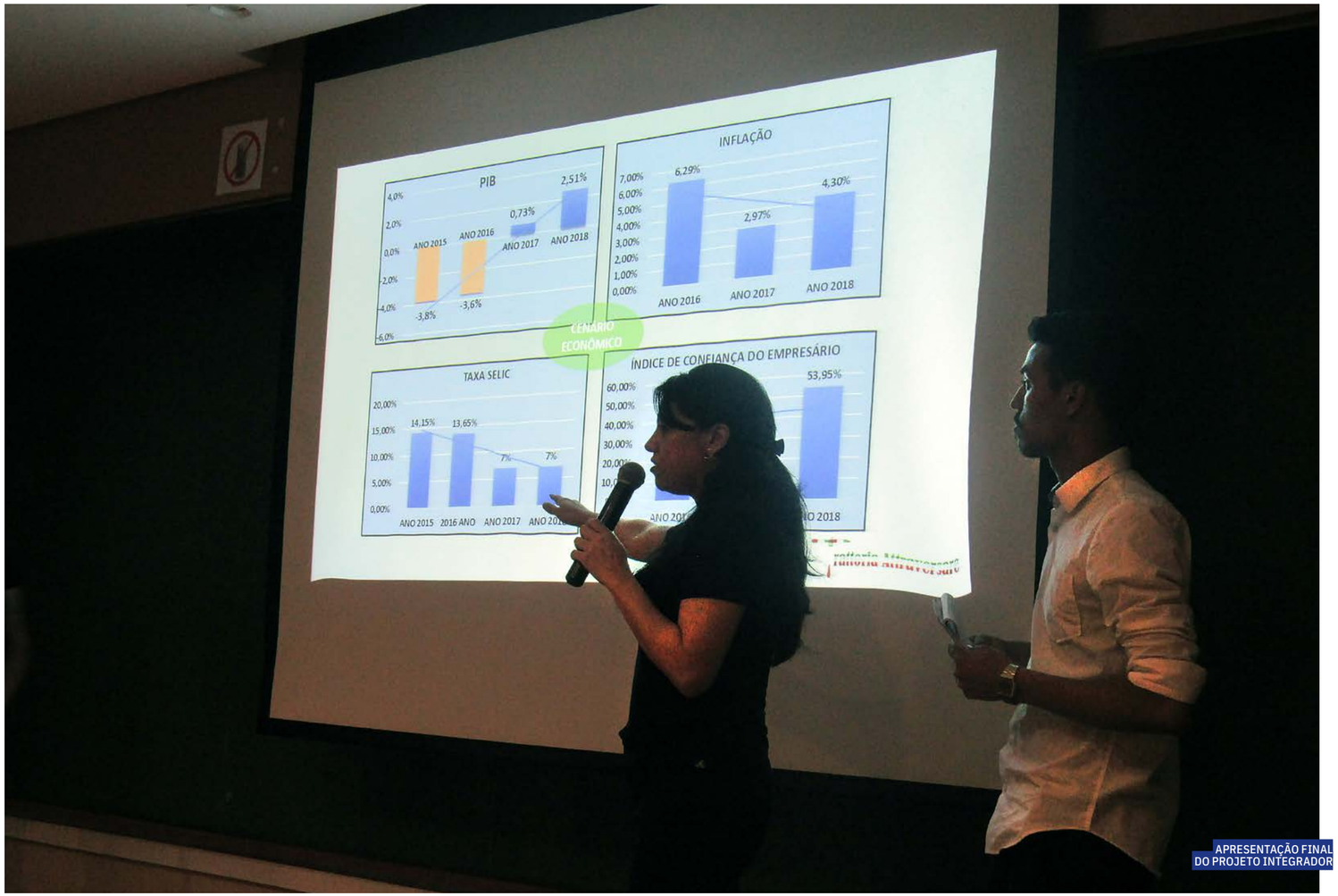
No curso de Logística, o PI solicita aos alunos, em primeiro lugar, a criação de uma distribuidora de determinado produto para, no segundo semestre, transformá-la em fabricante desse mesmo produto.

Para isso, os alunos realizam, no primeiro semestre, atividades referentes às áreas de Logística, Direito e Marketing, como previsão de compra, locação de equipamentos de movimentação e elevação de cargas, pesquisa de mercado e balanço econômico-financeiro.

No segundo semestre, são feitas análises dos dados disponíveis e recomendações sobre planejamento, programação e controle da produção, gestão e layout de armazém, distribuição física, qualidade e processos fabris, a fim de que a empresa se prepare, estruture e avalie a viabilidade econômica de sua transformação em fabricante do produto.

Os produtos finais de cada etapa são os mesmos propostos para o curso de Administração.

De modo geral, o foco do PI é aplicar conceitos e habilidades desenvolvidos em sala de aula em uma situação concreta no contexto profissional para o qual estão se preparando. Além disso, coloca-se a possibilidade de construção de um trabalho interdisciplinar, articulando os conteúdos das várias disciplinas. Cria-se uma situação na qual os estudantes



APRESENTAÇÃO FINAL DO PROJETO INTEGRADOR

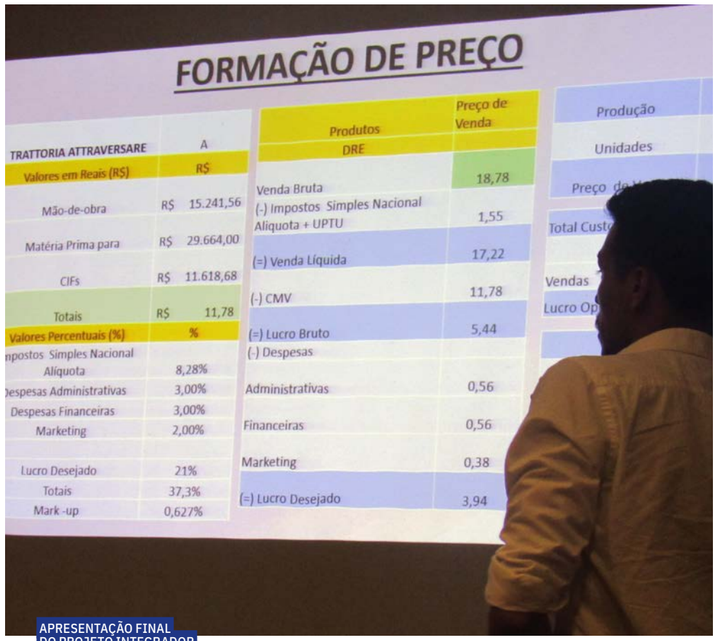
assumem a condição de protagonistas de uma proposta que será criada coletivamente por um grupo de trabalho.

PRINCIPAIS DESAFIOS

O PI exige que o grupo de professores esteja sistematicamente refletindo e reavaliando coletivamente a proposta de trabalho, pois a tarefa precisa considerar as demandas concretas dos estudantes, as dificuldades encontradas e a possibilidade de construir novos encaminhamentos.

Um dos desafios que se coloca é o sentido de integração das disciplinas, que exige diálogo entre os professores e disposição para recriar propostas. Nesse sentido, coloca-se como problema a própria definição do que é trabalho interdisciplinar, que não pode se confundir com um simples alinhamento em relação ao que foi proposto por cada professor(a) em seu plano de ensino.

Um outro tema que se coloca é a própria autonomia dos estudantes e o papel do(a) professor(a). Em que medida o(a) professor(a) deve direcionar o trabalho? O quanto os estudantes podem ser autônomos para tomar decisões, colocando-se como protagonistas? Qual é o papel do(a) professor(a) como coordenador(a) deste processo? Como valorizar o processo de construção dos estudantes, e não apenas os resultados esperados?



APRESENTAÇÃO FINAL DO PROJETO INTEGRADOR

Uma vez que os alunos se tornam mais sujeitos do processo de construção do projeto, surgem novos desafios, como a escrita coletiva, a divisão de tarefas, a negociação de concepções e decisões e, ainda, a necessidade de lidar com as tecnologias. Surgem dificuldades para realizar pesquisas na rede com qualidade, produzir textos, utilizar planilhas, produzir apresentações, folhetos, banners e utilizar aplicativos que permitem ampliar a qualidade do trabalho.

Apesar dos desafios, o PI apresenta pontos positivos de extrema relevância para a prática pedagógica. Dentre eles, destaca-se, principalmente, a integração das novas tecnologias da informação (NTICs) e das TICs ao planejamento do PI por parte dos professores, assim como se percebe maior necessidade dos próprios alunos em utilizá-las. Isso é positivo, pois entendemos que seu uso deve ser exigido pelo contexto, não fazendo sentido sua imposição apenas para variar os suportes em que ocorrem as atividades e as aulas.

Um exemplo relacionado às NTICs é a forma como, atualmente, é possível realizar uma escrita coletiva on-line. O uso das ferramentas Google adotadas pelo colégio permite que os relatórios em formato doc e as apresentações em slides sejam construídos coletivamente, proporcionando um tipo de interação escrita da qual normalmente os estudantes nunca participaram. Isso revolucionou a forma de escrever e de revisar textos e slides, sobretudo no que concerne à administração e à compreensão do tempo e à adequação da linguagem a diferentes contextos e tipos de interação.

Por fim, é preciso destacar que o PI possibilita que os grupos possam ir além do que é o obrigatório, respeitando o que cada um já conseguiu avançar em relação a tudo o que aprendeu com as diferentes tecnologias. É comum, por exemplo, que alguns grupos queiram adicionar o layout do estabelecimento ao plano de negócios, criar o site da empre-



FEIRA DE EMPREENDEDORISMO EM QUE OS ALUNOS APRESENTAM O PROJETO DE SUAS EMPRESAS

sa ou mesmo conceber amostras do produto proposto. Dessa forma, nota-se que muitos estudantes beneficiam-se do processo pelo qual passaram, apresentando um repertório enriquecido e demonstrando motivação para mobilizá-lo.

Persistem como dificuldade os níveis muito desiguais de conhecimentos das TICs por parte de estudantes e professores. Há estudantes que não conseguem realizar atividades simples, como salvar um arquivo e criar uma pasta, e outros que avançam com rapidez por diferentes aplicativos. Isso faz com que alguns se tornem dependentes de outros mais proficientes em termos de letramento digital. Há ainda a dificuldade dos estudantes em adquirir equipamentos. Grande parte não possui computador e Internet em casa ou no trabalho. Entre os professores, também observam-se níveis muito diversos, há aqueles que pouco uso fazem de ferramentas digitais e mostram bastante dificuldade para trabalhar em nuvem, por exemplo. Isso faz com que o apoio aos estudantes seja também limitado.

No que se refere à infraestrutura existente na instituição, deparamos ainda com algumas dificuldades, como limitações para o uso da nuvem e contas de e-mail. Recentemente, os estudantes do curso técnico passaram a contar com acesso ao wi-fi, o que potencializou a possibilidade do uso da Internet na sala de aula por meio do celular e trouxe, ao mesmo tempo, novos desafios para o corpo docente.

A palavra *ler* vem do latim *legere*, que significa: *colher*, *recolher*, *reunir*. É a palavra que colhe o sentido do vivido, recolhe experiências, reúne em um mesmo tempo e espaço o eu, os outros e o mundo, produzindo um rico diálogo, uma comunicação.

Irene Santos

Desejamos que outros capítulos sejam continuamente escritos, revelando nosso espírito inquieto e constantemente renovado, fazendo nossas as palavras de Charbonneau: "A educação, que era a reserva da tradição, transformou-se em um espaço local de contestação. Para lhe dar resposta e canalizar as forças vivas que carrega, é preciso que os mestres se tornem inventivos, que a educação se torne descoberta, que a escola se transforme radicalmente".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

SANTOS, Irene Reis. A leitura de mundo precede a leitura da palavra. Disponível em: < https://observatorio3setor.org.br/colunas/a-leitura-de-mundo-precede-a-leitura-da-palavra/ > Acesso em 18 ago. 2019.

CHARBONNEAU, PE, Th D. CSC. A escola moderna. Uma experiência brasileira: o Colégio Santa Cruz. São Paulo: EPU Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1973. Pág.16