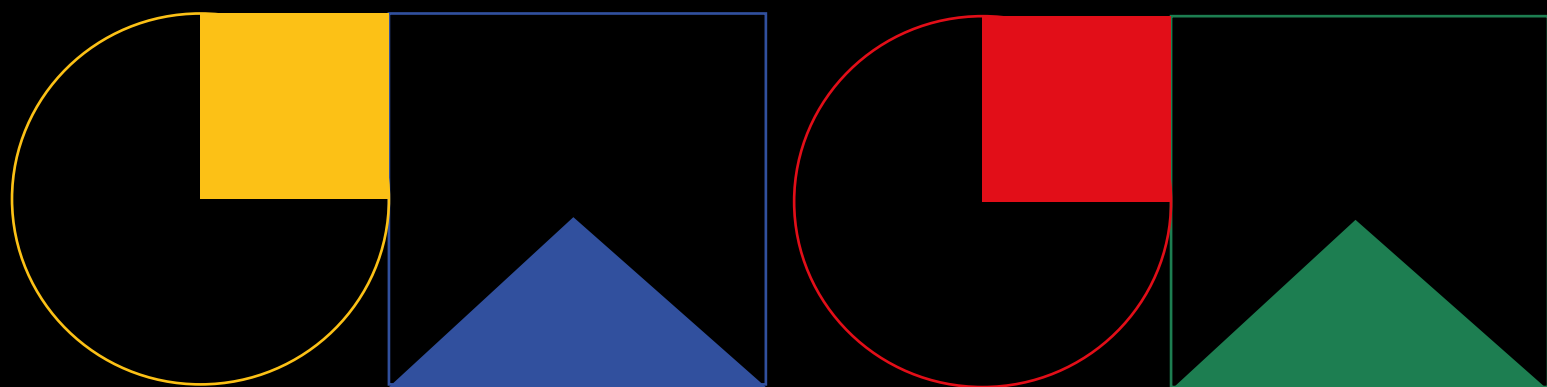


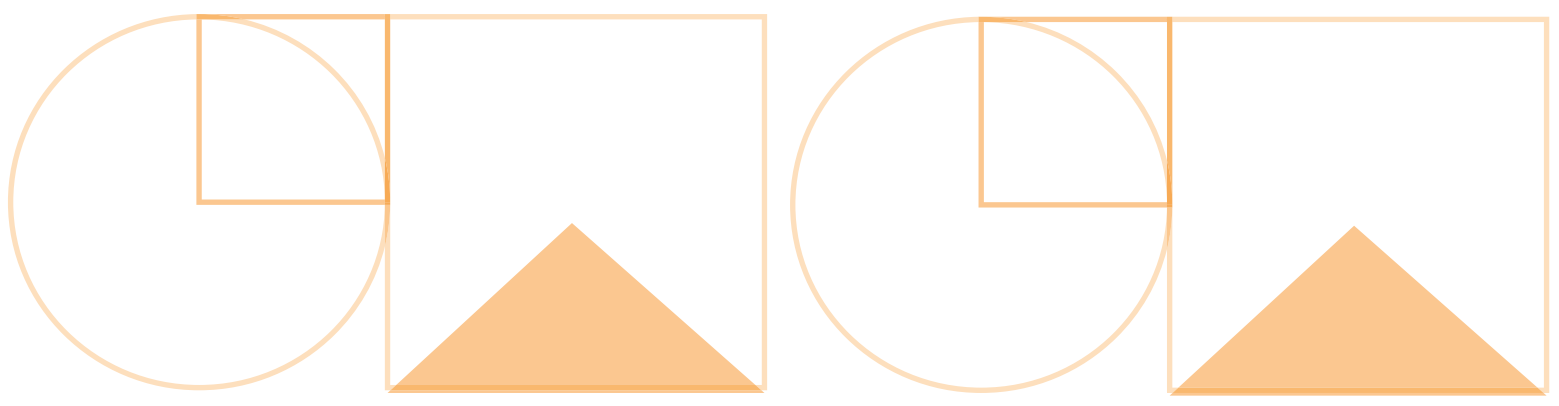
Alfabetização contextualizada e reflexiva:
Percurso Formativo para **1º e 2º anos**

FASCÍCULO **6** - Equipe Gestora

A gestão escolar e o compromisso com a
alfabetização e a formação integral das crianças



Compromisso
Nacional
Criança
alfabetizada



FICHA TÉCNICA

MEC

Ministro: Camilo Sobreira de Santana

Secretário Executivo: Leonardo Osvaldo Barchini Rosa

Secretária de Educação Básica:

Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt

Diretora de Formação Docente e Valorização dos Profissionais da Educação:

Rita Esther Ferreira de Luna

Diretor de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica:

Alexsandro do Nascimento Santos

Diretora de Apoio à Gestão Educacional: Anita Gea Martinez Stefani

Diretor de Monitoramento, Avaliação e Manutenção da Educação Básica:

Valdoir Pedro Wathier

Diretora de Incentivos a Estudantes da Educação Básica:

Marisa de Santana da Costa

Coordenadora-Geral de Formação de Professores da Educação Básica:

Lucianna Magri de Melo Munhoz

Coordenador Geral de Formação de Gestores Técnicos da Educação Básica:

José Roberto Ribeiro Junior

Coordenador-Geral de Alfabetização: João Paulo Mendes de Lima

Coordenadora-Geral de Ensino Fundamental: Tereza Santos Farias

Coordenadoras de Formação de Professores:

Leda Regina Bitencourt da Silva e Ionara Souza Lopes de Macedo

Coordenadora de Alfabetização: Pollyana Cardoso Neves Lopes

Instituições parceiras:

Avante-Educação e Mobilização Social

Rede Latino-Americana de Alfabetização

Roda Educativa

PRODUÇÃO DOS MATERIAIS

Coordenação geral:

Renata Barroso de Siqueira Frauendorf

Rede Latino-Americana de Alfabetização, Instituto Avisa Lá e Universidade Estadual de Campinas

Rosaura Angélica Soligo

Rede Latino-Americana de Alfabetização e Abaporu Assessoria em Educação

Coordenação pedagógica:

Elisabete Regina da Silva Monteiro

Rede Latino-Americana de Alfabetização e Instituto Chapada de Educação e Pesquisa

Giovana Cristina Zen

Rede Latino-Americana de Alfabetização e Universidade Federal da Bahia

Giulianny Russo Marinho

Rede Latino-Americana de Alfabetização e Reescritas: estudo, formação e pesquisa

Maria da Conceição de Carvalho Rosa (Nalu)

Rede Latino-Americana de Alfabetização e Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Maria Thereza Oliva Marcilio de Souza

Rede Latino-Americana de Alfabetização e Avante-Educação e Mobilização Social

Marliza Bodê de Moraes

Rede Latino-Americana de Alfabetização e Universidade do Estado do Rio de Janeiro



Patrícia Helena da Silva Díaz
Roda Educativa

Simone Azevedo
Roda Educativa

Tereza Perez
Roda Educativa

Revisão linguístico-textual:

Ana Maria Costa de Araujo Lima
Ana Regina Ferraz Vieira
José Herbertt Neves Florencio
Normanda da Silva Beserra

Normalização:

Mariana de Souza Alves

Diagramação:

Cammylla Maria Mendonça de Melo da Costa
Maria Gabriela Alves Lima
Maristela Ferreira de Lima Ponciano Costa

Coordenadora do Fascículo 6:

Maria Thereza Oliva Marcilio de Souza
**Rede Latino-Americana de Alfabetização
e Avante -Educação e Mobilização Social**

Tereza Perez
Roda Educativa

Organizadora do Fascículo 6:

Roberta Leite Panico
Roda Educativa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Brasil. Ministério da Educação

Alfabetização contextualizada e reflexiva : percurso formativo para
1º e 2º anos [livro eletrônico] : fascículo 6 : equipe gestora : a gestão escolar
e o compromisso com a alfabetização e a formação integral das crianças /
Ministério da Educação. -- Teresina, PI : Editora CEAD, 2025.

PDF

Várias autoras.

Bibliografia.

ISBN 978-65-983751-8-8

1. Alfabetização (Ensino Fundamental) 2. Gestão escolar
3. Prática de ensino 4. Professores - Formação I. Título.

25-259666

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Processo de alfabetização : Professores : Formação : Educação 370.71

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8 /9380



Autoras

Adriana Stela Pierini
Universidade Estadual de Campinas



Thais Monteiro Ciardella
Instituto Vera Cruz e Roda Educativa



Silvia Helena Mihok Fuertes
Roda Educativa

Thais Almeida Costa
Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, Instituto Avisa Lá e Roda Educativa



Viviane Soares Anselmo
Instituto Singularidades e Roda Educativa



Heloisa Helena Dias Martins Proença
Rede Latino-americana e de Alfabetização e Universidade Estadual de Campinas



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

UNIDADE 1

5 TEXTO 1 - Diálogo e parceria na gestão escolar

UNIDADE 2

O processo de alfabetização na relação com o princípio da Educação Integral

27 TEXTO 1 - O processo de alfabetização na relação com o princípio da Educação Integral: como ampliar espaços e tempos para ensinar e aprender?

42 TEXTO 2 - Territórios como ambientes alfabetizadores

UNIDADE 3

As práticas de alfabetização e a formação integral das crianças

54 TEXTO 1 - O lugar das práticas de uso da língua para a formação integral das crianças: leitura e escrita

76 TEXTO 2 - As práticas de leitura e escrita na escola e o compromisso da gestão

UNIDADE 4

96 TEXTO 1 - Leitura do mundo para a garantia da justiça social e curricular

UNIDADE 5

118 TEXTO 1 - Planejamento da escola como resposta às necessidades de aprendizagem

UNIDADE 6

134 TEXTO 1 - Formação na escola: diálogo sobre ensinar e estudar na escola

UNIDADE 7 - Condições institucionais para assegurar a alfabetização na Educação Integral: aprendizagens e desenvolvimento

149 TEXTO 1 - Diálogos em rede pela alfabetização na Educação Integral: construção coletiva para um Plano de Formação na escola

167 TEXTO 2 - Os projetos institucionais e as culturas do escrito

178 CONSIDERAÇÕES FINAIS

APRESENTAÇÃO

Este Fascículo sobre gestão escolar busca colocar em destaque o papel dos profissionais que ocupam as funções de direção, vice-direção e coordenação pedagógica da escola, no processo de alfabetização das crianças do 1º e 2º ano.

A equipe gestora de uma escola é essencial para gerar condições para o desenvolvimento de uma Educação Integral que valorize o processo de alfabetização das crianças, a fim de que elas conheçam e utilizem a linguagem escrita e falada; e se apropriem desses saberes com sentido e prazer, de modo que possam participar do mundo com autonomia e criticidade.

Essa não é uma tarefa de uma só pessoa. Aprender e ensinar a ler e escrever são processos complexos, que exigem das crianças e de nós, adultos, muitas ações e reflexões. É preciso conversar, estudar, esperar, planejar, avaliar, observar, registrar, experimentar e se permitir ter dúvidas. É por isso que estar junto a outros profissionais é fundamental.

A nossa intenção aqui é fundamentar e propor algumas práticas para a equipe gestora adequar e utilizar nas escolas, a fim de criar as condições para garantir o direito de todas as crianças se alfabetizarem. Sabemos que uma escola alcança bons resultados quando a equipe atua de modo democrático, colaborativo, participativo e criativo, mas sabemos também que esse tipo de trabalho não surge com o toque de uma varinha de condão, e sim como produto de uma construção que requer esforços de todos.

Conscientes dessa complexidade, sugerimos possibilidades diversas para a criação desse clima cooperativo entre adultos e entre crianças, e para a construção de condições favoráveis a uma atuação docente de excelência e devidamente reconhecida.

Procuramos elaborar este Fascículo de forma dialogada, levantando referências teóricas, perguntas, reflexões que corroborem e/ou tragam novos saberes e fazeres para sua escola, a fim de ajudar quem está na direção e na coordenação a firmar seu compromisso com a alfabetização e com a formação integral das crianças.

Os temas escolhidos para esse diálogo foram:

- **Diálogo e parceria na gestão escolar:** destaca esses dois aspectos como centrais para a gestão democrática e participativa na escola.
- **O processo de alfabetização na relação com o princípio da Educação Integral:** traz a perspectiva da integralidade das crianças e a relevância dos ambientes alfabetizadores e do território nesse processo. Essa discussão é proposta a partir de dois textos: *O processo de alfabetização na relação com o princípio da Educação Integral: como ampliar espaços e tempos para ensinar e aprender?* e *Territórios como ambientes alfabetizadores.*
- **As práticas de alfabetização e a formação integral das crianças:** trata do ambiente alfabetizador da escola, das práticas de linguagem para a formação integral dos estudantes, à luz de dois textos: *O lugar das práticas de uso da língua para a formação integral das crianças: leitura e escrita* e *As práticas de leitura e escrita na escola e o compromisso da gestão.*

- **Leitura do mundo para a garantia da justiça social e curricular:** aborda o conhecimento, o cuidado e a convivência democrática como essenciais para o desenvolvimento integral a partir de três dimensões: redistribuição de bens e serviços, reconhecimento de diferenças e representatividade na participação de decisões de interesse público.
- **Planejamento da escola como resposta às necessidades de aprendizagem:** trata da importância de olharmos para o grupo de crianças com muita atenção ao que ocorre com cada uma, para planejar e adequar o ensino às aprendizagens.
- **Formação na escola: diálogo sobre ensinar e estudar na escola:** trata sobre o ensinar e o estudar na escola, principalmente pela equipe docente.
- **Condições institucionais para assegurar a alfabetização na Educação Integral: aprendizagens e desenvolvimento;** dialoga sobre a construção coletiva para um Plano de Formação na escola, com possibilidades de desenvolvimento de projetos institucionais que componham um território pela alfabetização na Educação Integral. O tema é desdobrado em dois textos: *Diálogos em rede pela alfabetização na Educação Integral: construção coletiva para um Plano de Formação na escola* e *Os projetos institucionais e as culturas do escrito*.

Os temas acima estão organizados em textos com a seguinte estrutura:

- **Cá entre nós:** apresenta algumas inquietações, em um convite à reflexão por meio de perguntas e afirmações.
- **Para dialogar:** apresenta o diálogo entre teoria e fazeres da equipe gestora.
- **Na prática:** traz propostas e reflexões importantes para a equipe gestora, sobre a sua atuação e as práticas da escola na garantia da Educação Integral e da alfabetização de todas as crianças. Podem se desdobrar em ações e encaminhamentos para sua escola.
- **Para inspirar:** apresenta uma experiência prática ou uma sugestão de ação realizada na escola sobre a temática, geralmente por meio do depoimento da direção e/ou da coordenação pedagógica de escolas.
- **Para seguir pensando:** apresenta um fechamento das discussões e temas apresentados no texto.

Ao longo dos textos há também destaques com os motes **Para saber mais** e **Fique atento**, além de indicações no **Anexo**, de livros, revistas, podcasts e vídeos que podem ampliar o diálogo proposto. É interessante que vocês possam utilizar esses materiais em discussões e reflexões junto à equipe escolar e, quiçá, para um trabalho colaborativo também entre escolas.

Esperamos que este Fascículo seja útil, instigante e possa provocar reformulações para o aprimoramento das práticas com foco na alfabetização.

Desejamos que você, sua equipe e as crianças sigam aprendendo com sentido e prazer!

Um abraço carinhoso da equipe de coordenação e das autoras.

UNIDADE 1

TEXTO 1 - Diálogo e parceria na gestão escolar

Adriana Stella Pierini

O menino aprendeu a usar as palavras. Viu que podia fazer peraltagens com as palavras. E começou a fazer peraltagens. Foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando ponto no final da frase. Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela. O menino fazia prodígios. Até fez uma pedra dar flor! A mãe reparava o menino com ternura. A mãe falou: – Meu filho você vai ser poeta. Você vai carregar água na peneira a vida toda. Você vai encher os vazios com as suas peraltagens. E algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos (Barros, 1999¹).

Cara gestora

É com muita satisfação que apresentamos este que pretende ser um instigante começo de conversa sobre o lugar da equipe de gestão² e suas implicações na qualidade do processo de alfabetização das crianças na escola onde atua.

Aqui você encontrará propostas que contribuirão para a reflexão sobre seu trabalho, referências que fundamentam estudos sobre gestão escolar, práticas que podem ser inspiradoras para suas ações e indicações de materiais complementares que poderão auxiliar na superação de algumas dificuldades cotidianas e no planejamento de encontros reflexivos com os profissionais da escola.

Produzimos este material para contribuir com sua formação e com a dos demais colegas da equipe gestora, por meio da experiência de ler, de escrever e de pensar juntos a partir de algumas problematizações aqui colocadas. Entendemos que este estudo pode se configurar como um potente espaço de formação!

¹ Manoel Wenceslau Leite de Barros nasceu em Cuiabá (MT), em 19 de dezembro de 1916, e faleceu em novembro de 2014. O poeta das miudezas - como é carinhosamente conhecido - é autor de linhas e rimas cheias de profundidade sobre simplicidades do dia a dia, sobre as sutilezas das coisas “desimportantes”. Meu quintal é maior do que o mundo: antologia; Memórias Inventadas; Cantigas para um passarinho à toa; O fazedor de amanhecer; O livro das ignoranças; Gramática expositiva do chão são algumas das obras deste premiado autor por quem você também poderá se encantar. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1314/manoel-de-barros-vida-e-versos-para-todas-as-idades#:~:text=Havia%20Manoel%20Wenceslau%20Leite%20de,19%20de%20dezembro%20de%201916> Acesso em agosto 2024.

² As nomenclaturas referentes a profissionais que integram a equipe de gestão escolar variam de uma localidade para outra. Diretoras/es, vice-diretoras/es, assistentes de direção, coordenadoras/es, orientadoras/es ou supervisoras/es pedagógicas/os, pedagogas/os, especialistas, são algumas das que, normalmente, são utilizadas. É importante considerar as especificidades de cada realidade, incorporando as adequações possíveis e necessárias. Neste material, faremos uso das nomenclaturas “diretora” e “coordenadora pedagógica”. Independentemente da denominação, nosso intento é dialogar SOBRE esse lugar na gestão de uma escola.

É por essa razão que o percurso formativo destinado especialmente a você e aos demais integrantes da equipe de gestão da escola traz como proposta o exercício de leitura atenta, de reflexão – tanto individual quanto coletiva, com seus pares – e a utilização do registro como instrumento de estudo para pensar seu trabalho, considerando seus principais desafios e a importância de sua atuação para:

- a construção de uma escola democrática;
- a elaboração e consolidação do Projeto Político-Pedagógico da escola;
- o desenvolvimento profissional da equipe que nela atua;
- o acompanhamento das aprendizagens;
- a ampliação e o fortalecimento da relação com as famílias das crianças e adolescentes e toda a comunidade onde se insere a escola.

É provável que, a esta altura da leitura, você já esteja se deparando com duas questões que, não raramente – tampouco por acaso – nos acompanham: a sensação de uma cobrança indevida e, ao mesmo tempo, a confirmação de que os elementos citados são, também, de sua responsabilidade, entretanto, esvaziados de sentido na prática. O que acontece é que, muitas vezes, uma suposta obviedade nos distancia da necessária discussão sobre as funções que desempenhamos ou não na equipe de gestão, uma vez que nem sempre visualizamos a relação de nosso trabalho com a qualidade da aprendizagem das crianças, estudantes das escolas onde atuamos, ou, quando temos essa compreensão, ela nem sempre se concretiza em ações que, de fato, contribuam para que isso aconteça.

No entanto, veja você,



existem indicadores que evidenciam o que é comum às escolas com melhores desempenhos e que se tornaram bem conhecidos nas últimas décadas. Obtidos em diferentes estudos, no Brasil e em outros países, esses indicadores coincidem no que há de principal, são apresentados em vários documentos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e apontam como características comuns: projeto educativo compartilhado; um certo 'espírito de escola' pautado em valores comuns com os quais se sentem identificados os profissionais, estudantes e pais, para além de seus próprios valores e opções pessoais; planejamento coletivo do trabalho docente em uma perspectiva de experimentação, avaliação e revisão constantes; organização e funcionamento ágeis, de modo que o planejamento e a tomada de decisões conjuntas coexistem com a liderança de determinados membros da equipe; estabilidade do quadro de profissionais; desenvolvimento profissional contínuo na própria escola e/ou em programas externos; apoio ativo, substancial e continuado da administração e das autoridades educativas das quais depende diretamente a escola (São Bernardo do Campo, 2024, p. 107).

Garantir algumas dessas condições, bem sabemos, nem sempre estará ao nosso alcance, até porque não dependem exclusivamente de nós. Entretanto, por mais que não nos pareça novidade, é importante reafirmar – a cada dia – que muitas delas têm relação direta com as ações que desenvolvemos ou não.

É por essa razão que convidamos você a pensar sobre o que faz, a partir de algumas questões aqui propostas, além de outras que podem surgir nesse processo autoformativo,

exercitando o tipo mais refinado de reflexão, que é a reflexão crítica, implicada e propositiva. Sá-Chaves (2005) desenvolveu essa proposição, que foi retomada por Soligo (2015) algum tempo depois quando afirma que este tipo de reflexão pressupõe análise crítica da realidade, implicação pessoal (quando há um olhar para si na relação com o que é analisado) e atitude propositiva (quando esse processo gera alternativas, possibilidades de encaminhamentos).

Como já mencionamos, o registro é dispositivo fundamental para materializar o que pensamos e, ao retomá-lo, pensar sobre o vivido. Por essa razão é importante que você se organize para sublinhar e anotar tudo o que lhe parecer relevante.

Porque acreditamos que não se transforma o que se nega, propomos um olhar cuidadoso para o que já fazemos, pois aí podem residir importantes sinais sobre como devemos e podemos atuar para que a escola se constitua, cada vez mais, um lugar onde crianças, adolescentes e jovens “aprendam a usar as palavras” para a necessária transformação de suas realidades, como nos ensina o poeta Manoel de Barros (1999).

Desejamos que nossa conversa contribua, de fato, com o constante e necessário processo de aprender com nossa profissão!

Lugar de gestão: que lugar é esse?

bom dia estagiários no portão encaminhar ofício para a secretaria de cultura elaborar pauta de reunião com professores professora faltou briga no recreio agendamento do estudo do meio combinar com dora e divina a hora da contação de histórias elaborar pauta da reunião de formação com professores atender alunos do 3º ano reunião entre equipe de gestão discussão sobre alfabetização papéis na mesa reunião com departamento pedagógico encaminhar inscrição de grupos de estudos para os professores preciso falar com você elaborar pauta de reunião com professores contatar transporte para saída das crianças reunião da comissão da formatura carregar bateria da máquina fotográfica atender mãe reclamação da professora reelaborar o texto do projeto político pedagógico vem ver o trabalho da minha classe precisa comprar material pedagógico elaborar pauta de reunião com professores reunião com profissionais do conselho tutelar escolha do livro didático reunião com as professoras do ciclo conversar com alunos do 9º ano B planejar reunião com as famílias reunião com a equipe da biblioteca hora da reunião de grupo de estudo bilhete para reunião com pais elaborar pauta de reunião com professores organizar mural da sala dos professores comissão da caminhada pelo bairro por que a professora do 1º ano B não lê para as crianças elaborar pauta de reunião com professores solicitar que as crianças do 1º ciclo usem o parque no centro de educação infantil você vai estar na escola amanhã reunião na secretaria de educação você precisa falar com o richard que tem brigado no recreio conselho de classe assembleia de classe no 8º ano elaborar pauta de reunião com professores bilhete sobre estudo do meio para as classes do 4º ano conselho de escola livro de avisos escovação com a equipe do centro de saúde do bairro tem muita gente faltando na minha sala contatar a coordenadora do projeto fanfarra temos que conversar sobre o william que não aprende leia recados sobre a mesa boa tarde boa noite bom dia

dia de reunião com professores preparo da reunião com professores encontro da reunião com professores

Cá entre nós

Muitas pesquisas no campo da formação de profissionais da Educação nos têm sinalizado que materializar o sentido em palavra escrita pode ser um bom recurso para que nos enxerguemos em nosso trabalho. A leitura do registro acima remete você a alguns sentimentos, emoções, pensamentos? Que tal escrever alguns deles em seu material para anotações?

Você pode, de alguma maneira, ter se identificado com o registro feito pela autora, o que nos leva a pensar que a limitação que nos é imposta pela rotina numa escola não é uma queixa individual, mas de grande parte de profissionais que ocupam a gestão escolar. Uma certa cultura caracterizada pela prática de cumprir tarefas, muitas vezes reproduzindo modelos anteriores já conhecidos, tende a nos afastar da necessária reflexão sobre qual é o lugar que, de fato, ocupamos numa instituição educacional.

É possível construir práticas gestoras que respondam, efetivamente, às demandas de uma escola que afirma seu compromisso com as aprendizagens de todos?

Como construir rotinas, levando em conta os desafios cotidianos?

Normalmente, os dilemas apontados com maior frequência por profissionais da gestão escolar se referem ao excesso de atividades de cunho burocrático/administrativo, à necessidade constante de mediação de conflitos nas relações do dia a dia e à indefinição da função, especialmente no caso da coordenadora pedagógica.

Uma atividade que tem sido muito potente na formação de gestores é a análise de uma rotina semanal de trabalho a partir do registro das atividades realizadas e da percepção desse registro considerando algumas reflexões e estudos.

Vamos vivenciá-la?

Na prática

A partir do início da próxima semana, registre – conforme modelo do quadro abaixo – tudo o que você for realizando em cada um de seus períodos de trabalho. Se for necessário, faça as devidas alterações de período e/ou dias da semana. Anote as atividades que acontecem com regularidade ou não, reuniões previamente planejadas das quais tenha participado, atuação em imprevistos, atendimentos diversos, tempo destinado à documentação e outras tantas atividades. Quanto mais você detalhar, maior será sua possibilidade de análise.

	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
Manhã					
Tarde					
Noite					

É importante que, assim que o quadro estiver completamente preenchido, você volte a ele e reflita: “O que eu enxergo quando vejo esse registro?”

Pense um pouco a respeito e anote livremente suas reflexões. Entre outros elementos, muito provavelmente, você se deparará com muitas ações, nem sempre articuladas umas às outras e isso não será, exatamente, um problema. É a realidade de uma semana de trabalho na Educação e é esse cotidiano que analisaremos. Sigamos!

Não é novidade que o dia a dia numa instituição escolar é permeado de desafios, de questões a serem resolvidas, decisões a serem tomadas, providências e tantos outros entraves que podem dificultar ou, até mesmo, impedir o nosso trabalho, a partir do entendimento de nossa responsabilidade diante dele. Entretanto, negar os conflitos e o excesso de tarefas a serem cumpridas não nos auxiliará na otimização de nossa rotina. Ao contrário, ora continuaremos sentindo o gosto amargo do fracasso, ora manteremos nossa justificativa de que por conta de tantos desafios é que não daremos conta da empreitada de fazer da escola um lugar de aprendizagem para todos. Porém, olhar para o que já fazemos nos coloca em movimento, nos dá pistas importantes sobre o que manter, o que alterar, o que intensificar e ressignificar.

Para dialogar

Vamos analisar algumas contribuições de Placco (2003), importante pesquisadora na área de formação, que, entre outras temáticas, traz a importância de questionar e equacionar o cotidiano para a transformação de nossas ações em favor de nosso trabalho na escola. Ainda que a referida produção se destine à atuação específica na coordenação pedagógica, entendemos que a mesma nos auxilia na discussão sobre a rotina de todos os profissionais da equipe de gestão, uma vez que se propõe a encaminhar “o planejamento em desenvolvimento do cotidiano de modo que os rompimentos e movimentos deste não impeçam ou dificultem a concretização do projeto político-pedagógico da escola” (p. 48).

A autora classifica as atividades habitualmente desenvolvidas em quatro grupos:

- atividades de importância, que são planejadas no âmbito do Projeto Político-Pedagógico da escola, tendo como propósito a superação de dificuldades ou obstáculos que impedem o avanço dos processos de ensino, de aprendizagem e de formação;
- atividades de rotina, que se caracterizam pela manutenção do funcionamento da escola, buscando a estabilidade do cotidiano escolar;
- atividades de urgência, que são reacionais a eventos ou comportamentos inesperados e, como tal, implicam a quebra de rotinas e atrasos, suspensão ou redirecionamento de importâncias;
- atividades de pausa, que se referem às necessidades individuais dos sujeitos e se comprometem com a humanização.

Para além de uma suposta classificação de nossas ações cotidianas, colocá-las sob lentes criteriosas pode favorecer a experiência de analisá-las e, quiçá, alterá-las se, e quando, necessário.

Na prática

Vamos retornar ao quadro da rotina semanal preenchido, observar e anotar:

- das atividades registradas, eleja três que você considere as mais importantes para garantir que as crianças se alfabetizem na escola. Justifique a escolha de cada uma delas.
- de todas as ações desenvolvidas, quais se referem diretamente à organização da escola como espaço de aprendizagem/formação?
- quais delas têm como propósito a articulação de propostas que concretizam o que prevê o Projeto Pedagógico da escola?
- quais ações não se referem diretamente a nenhum dos aspectos apontados nas questões anteriores?
- das ações relacionadas, quais foram realizadas em parceria com colegas da equipe de gestão? Quais podem ser desempenhadas dessa maneira?

Registre outras considerações que considerar relevantes.

Você perceberá que essa experiência de análise do que é feito no cotidiano pode ser um tanto perturbadora, mas também pode nos remeter a reflexões bastante significativas. Quantas vezes, por exemplo, chegamos a temer propor e/ou construir com o grupo com o qual trabalhamos alguma inovação que trará melhorias ao trabalho com as crianças e profissionais, para que não se altere o que está arrumado, organizado, estabilizado? Em muitas ocasiões, nos desmotivamos ao tentar empreender transformações – por vezes tão simples quanto necessárias – na organização e no funcionamento da escola porque o que pode se caracterizar como atividade de rotina (que tem como objetivo fazer com que o Projeto Pedagógico aconteça) acaba por impedir sua concretização, não é? Você se recorda de alguma situação semelhante? Caso se recorde, anote.

Outra questão que pode se depreender daí é que refletir sobre as urgências e qualificá-las pode nos dar a dimensão de que estas nem sempre são tão inesperadas quanto parecem e que podem e devem ser consideradas de forma articulada às importâncias. Observar o dia a dia da escola, caracterizando, por exemplo, a dinâmica de cada um dos seus períodos de funcionamento, pode favorecer o planejamento de algumas ações, de forma a otimizar as condições para a atuação da equipe gestora.

Considerando a realidade na qual você atua, foi possível alguma outra reflexão a partir da análise de sua rotina semanal? Qual ou quais? Escreva em seu material para anotações.

Cá entre nós

Se num determinado horário do funcionamento da escola tem sido recorrente a necessidade de atendimento às crianças e/ou às suas famílias, podemos considerar que esse não será um bom momento destinado, por exemplo, a planejar a reunião formativa com os professores, a ser realizada na semana subsequente. Nesse caso, o que poderia

ser caracterizado como imprevisto (necessidade de atendimento às crianças ou famílias) pode se transformar num horário da rotina, para que o atendimento aconteça com a qualidade devida. O exercício de considerar e partir da previsão de comportamentos e de encaminhamentos necessários poderá auxiliar para que algumas ações aconteçam em condições mais adequadas e não tomem o tempo anteriormente destinado a outras.

Outra questão importante é compreender que, nesta discussão, pausa não significa descanso, mas um espaço para “recomposição de si mesmo, de reintegração de pensamentos, valores e ações, de rearranjo de modos de conhecer e interpretar o mundo, a si mesmo e aos outros” (Placco, 2003, p. 50), de modo articulado às importâncias. Quando essa dimensão é considerada nas atividades coletivas, como na formação continuada com a equipe, por exemplo, estamos reiterando um princípio importante que sustenta nosso trabalho: a educação centrada nos sujeitos.

Para inspirar

Ao preparar uma reunião e considerar que as pausas contribuem para o diálogo sobre o tema, de quais recursos podemos dispor?

Seguem, abaixo, alguns deles, utilizados em reuniões de planejamento em escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas-SP e em outros Encontros Formativos, em ocasiões diversas.

- A partir da apreciação de algumas imagens (reprodução de algumas pinturas de artistas brasileiros), as professoras buscaram responder à questão: *o que é ser professora alfabetizadora?* As percepções sobre a imagem escolhida e a justificativa pela escolha sinalizaram crenças importantes que sustentam suas práticas em relação ao processo de apropriação do sistema de escrita, à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil, de modo geral.
- Para organizar o plano anual das reuniões semanais com professoras/es, foi proposto pela equipe gestora que representassem (individualmente) por meio de desenho o que significavam esses encontros para cada docente. Na socialização das ilustrações, cada profissional revelou por exemplo, a importância que atribui a esses encontros ou não, além de indicar elementos importantes para avaliação e reorganização desse tempo/espaço coletivo.
- Foram disponibilizadas algumas fotografias (como as abaixo), para que as professoras observassem, escolhessem três delas e escrevessem um texto, a partir da seguinte proposição: *A que nos remetem essas imagens, quando pensamos na aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais?*

Fotos disponibilizadas para a escolha das professoras



Fonte: Registros da professora Celisa Carrara Bonamigo

Mais do que atividades agradáveis, as discussões realizadas a partir de propostas como as relatadas acima podem favorecer a exposição de saberes previamente construídos e nos auxiliar no planejamento do que trabalhar com a equipe. Voltaremos a tratar desse assunto mais à frente e em outros textos deste Fascículo.

É possível que, a partir da análise de sua rotina semanal de trabalho, você tenha experimentado o movimento de passar da constatação à análise, da reflexão à visualização de alguma possibilidade de transformação. Avançaremos mais um pouco, a partir **do que** fazemos, para pensar no **por que** fazemos.

Gestão democrática: intencionalidade e planejamento

Alguns dos estudos que apontam a importância de uma gestão democrática (Alarcão, 2001) indicam a necessidade de assumirmos como princípios que, em uma escola:

- o mais importante são as pessoas;
- a liderança, o diálogo e a reflexão-ação são essenciais;
- é fundamental a construção e consolidação de um projeto educativo próprio, considerando a dimensão local na relação com a dimensão universal da educação;
- é imprescindível garantir, cotidianamente, o exercício da cidadania.

Sabemos, porém, que construir democraticamente a gestão escolar não é um processo simples: exige muito diálogo, estudo, reflexão constante sobre quem somos, no que acreditamos, sobre quem são as pessoas com quem trabalhamos e, sobretudo, sobre nossa responsabilidade social diante da importância de que cada criança aprenda a ler, aprenda a escrever, se aproprie devidamente da leitura e da escrita e saiba fazer uso desses importantes conhecimentos para a vida. Garantir esse direito para todas e para cada uma é responsabilidade nossa.

No entanto, como nem sempre nossas ações condizem com nossos objetivos, explicitar os propósitos da atuação da equipe de gestão da escola pode se caracterizar tanto como um momento de autoavaliação quanto de aproximação e articulação entre as integrantes da equipe gestora e da comunidade escolar.

Cá entre nós

Agora pense: Qual o propósito central do seu trabalho na escola? Por que você faz o que faz, como faz?

Não será por acaso que as questões acima podem nos remeter a duas das expressões mais recorrentes no âmbito de nossa profissão: **intencionalidade e planejamento**.

Você, certamente, concorda que é importante o movimento de planejar, avaliar e replanejar, para que as ações educativas sejam exitosas junto às crianças. Também não há de discordar que planejamos o tempo todo em nossa vida pessoal, considerando, previamente, horários, recursos, espaços, antecipando consequências e agindo a partir daquilo que objetivamos.

Pois bem! Vamos pensar, conjuntamente, como está essa dimensão de seu trabalho nesse lugar de profissional da equipe de gestão? Você tem o registro de um plano de ação para orientar seu trabalho durante o ano?

Você talvez esteja pensando... mais um papel? Mais uma demanda? Sim e não.

Para que esse registro se configure, de fato, como legítimo instrumento de organização e reflexão sobre seu trabalho, é imprescindível que as ideias nele expressas tenham significado para você. Não se trata de mais um documento portador de discursos já prontos, formatados, esvaziados de sentido, mas a ideia é que se configure como um instrumento para explicitar e organizar as ações conjuntas na escola, elaborado por você, que assumirá sua autoria. Isso não significa desconsiderar a legislação que normatiza funções e responsabilidades, muito ao contrário! É importante conhecê-la e indagar: Os documentos oficiais que indicam as atribuições de cada um dos profissionais da equipe gestora são suficientes para que as ações ali descritas aconteçam de maneira articulada e de forma a garantir a aprendizagem das crianças na sua escola?

Elaborar e reelaborar seu plano de atuação como movimento inicial para a construção de um plano de gestão escolar significa dar vida, movimento e sentido ao que se faz numa realidade específica – a comunidade onde trabalha – e é elemento importante do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Mas, por onde começar? A partir daqui, sinalizaremos algumas possibilidades disparadoras de reflexão e escrita que podem ancorar seu plano de trabalho: o escrito e o vivido.

Na prática

Vamos supor que você e colegas da equipe gestora planejaram uma reunião de integração semanal ou quinzenal para discutirem suas anotações individuais feitas previamente e referentes às principais dificuldades que mapearam nesse momento na escola. Durante a socialização entre vocês, as questões comuns mais preocupantes que apareceram, em relação à aprendizagem da leitura e da escrita das crianças dos anos iniciais foram: Quais crianças não estão sendo alfabetizadas? O que sabemos sobre essas crianças? Quais são as ações que já foram propostas para apoiar essas crianças?

Tomando por base sua experiência, escreva quais seriam as possibilidades de encaminhamento para cada uma dessas questões.

Agora observe suas anotações em diálogo com as questões abaixo:

- Em que medida os encaminhamentos anotados dialogam com a perspectiva de uma gestão democrática?
- Qual a possibilidade de envolvimento de profissionais nessa discussão? E das famílias/responsáveis das crianças?
- Há algum intercâmbio com a comunidade que possa favorecer os encaminhamentos para essas importantes questões?

Cá entre nós

Muitas vezes, por exemplo, nos queixamos da não participação das famílias na escola, mas qual é, de fato, a participação que desejamos e na qual acreditamos?

Entendemos que o estabelecimento de rotinas planejadas, a organização e desenvolvimento de espaços formativos na escola e a articulação entre as ações de natureza político-administrativa e curricular-pedagógica são ações importantes para conhecer e construir, cotidianamente, a prática pedagógica e a vida da escola, buscando e encontrando respostas a esses e a tantos outros desafios, de maneira que estejam alinhados com os princípios relacionados acima como estruturantes de uma gestão que se pretende democrática.

Para dialogar

Durante o desenvolvimento da pesquisa de doutorado, Pierini (2014) desenvolveu o conceito de “espaços de conversa”. Segundo a autora, esses espaços são

encontros entre profissionais que partilham de alguns propósitos comuns, encontros estes que acontecem com alguma regularidade, que são intencionalmente planejados e coordenados a partir de alguns princípios:

- *o estabelecimento do diálogo (a expressão das ideias, a escuta atenta ao outro e a si);*
- *a autoria sobre o próprio trabalho (a afirmação, o acolhimento e a problematização das práticas);*
- *o exercício da autonomia;*
- *e a indissociação entre a personalidade e a profissionalidade.*

Pierini, 2014, p. 167

Por compreendermos a importância de legitimar a **conversa** como recurso para a construção de uma gestão democrática, estendemos esse conceito a todos os que, de alguma maneira, estão envolvidos com a vida na escola. Buscar articular nossa atuação

aos princípios que defendemos nos remete à indagação constante sobre os propósitos de nossas ações e sobre como as encaminhamos e, como as condições ideais nem sempre estão dadas, criá-las, avaliá-las e redimensioná-las se faz necessário no percurso.

Possibilitar, ao máximo, o acesso às informações, a socialização dos diferentes projetos que são realizados e movimentos de escuta e de partilha de problemas e de possíveis soluções são algumas das iniciativas promissoras nesse sentido.

Entretanto, para que os espaços de conversa sejam assim instituídos, reafirmamos o quanto a articulação entre as ações de profissionais que integram a equipe gestora é fundamental! É necessária a afirmação de cada função, a visualização dos objetivos do próprio trabalho para a articulação de uma proposta coletiva, buscando atribuir cada vez mais sentido ao nosso fazer, para que justifiquemos nossa permanência na escola para além de uma rotina composta por tarefas que muitas vezes são feitas por hábito ou sem maior reflexão, e assim possamos assegurar direito de todos e de cada um de aprender, conviver e viver uns com os outros.

Cá entre nós

Temos possibilitado e vivenciado espaços de conversa entre integrantes da equipe gestora? Com e entre as crianças e suas famílias? Com e entre docentes e demais profissionais que atuam na escola?

- Um tempo planejado destinado regularmente à integração entre as profissionais da equipe gestora (semanal ou quinzenalmente) é fundamental. Discutir cada um dos planos individuais pode ser deflagrador de questões muito importantes para a redefinição do lugar dessa equipe e da atuação de cada profissional no cotidiano da escola. Sugerimos desenvolvê-lo, conjuntamente, a partir da discussão sobre o registro individual de cada colega de gestão em relação às questões aqui provocadas (ou outras tantas que possam surgir):

Qual é a principal função da escola na vida das crianças? Quais princípios sustentam nosso lugar na gestão? Como esses fundamentos se revelam em nossa rotina de trabalho na escola? Como organizamos tempos/espacos/recursos para que a escola seja, de fato, lugar de aprendizagem para todos?

- A apresentação e atualização do Projeto Político-Pedagógico da escola às famílias das crianças, no início do ano, por meio de imagens e outros recursos, possibilitando espaços para debater questões essenciais, antes das reuniões específicas de cada professora com as famílias da sua turma, é outra importante recomendação. Especialmente em relação ao processo de alfabetização, é preciso explicitar no que se fundamenta o trabalho, como a criança aprende, e outras informações e orientações possíveis. Após esse espaço de conversa geral, poderá ser organizado um tempo para que a professora de cada uma das turmas (ou a equipe de professoras que trabalham com a alfabetização inicial) proponha atividades com as famílias para a compreensão do processo de aprender a ler lendo/escrever escrevendo, por exemplo. É sempre importante lembrar: é direito das famílias conhecer o trabalho desenvolvido com as crianças na escola. É de nós, profissionais da Educação, que se espera esse diálogo.

Para inspirar

Durante uma reunião com a Comissão Própria de Avaliação (CPA)³, a gestão da escola⁴ socializou fotografias e relatos que mostravam os trabalhos realizados pela equipe docente durante o trimestre. Na ocasião, por entender a relevância dessa ação que aproximava a comunidade da escola, a referida Comissão propôs a elaboração de um jornal como meio de comunicação e integração entre a equipe e as famílias. Da elaboração do jornal participam estudantes e profissionais de todos os segmentos da comunidade escolar.

Dias antes de uma reunião com toda a equipe da escola, a equipe gestora solicitou que cada profissional registrasse elogios, críticas, dúvidas e sugestões para o trabalho a ser desenvolvido no semestre subsequente. A coletânea desses registros, devidamente categorizados pela gestão, foi apresentada a toda a equipe, para discussão coletiva, com o objetivo de avaliar e redimensionar o trabalho na escola.

Para além de uma lista de afazeres, o movimento de analisar o registro da rotina de uma semana de trabalho, pensando no porquê fazemos o que fazemos, pode melhorar o plano de ação da equipe gestora, visibilizando responsabilidades, desafios e, principalmente, possibilidades!

A equipe gestora e a escola como espaço de desenvolvimento profissional

Uma escola democrática traz como pressuposto em sua proposta pedagógica que toda criança é capaz de aprender e a garantia do direito de alfabetização de todas as crianças – como bem sabemos – é um dos propósitos centrais do trabalho de uma instituição escolar. Uma gestão democrática assegura a participação e colaboração entre todos como uma necessidade para o desenvolvimento profissional e pessoal e é nessa relação que aprendemos a conversar, decidir e agir coletivamente em prol da aprendizagem das crianças.

Organizar e desenvolver a ação de alfabetizar considerando as crianças como sujeitos de aprendizagem requer conhecer e considerar o que já sabem sobre a linguagem escrita e sua relação com a oralidade, para, a partir daí, possibilitar experiências desafiadoras e enriquecedoras para o avanço de suas hipóteses e a ampliação de seus conhecimentos. Para que possam aprender a ler lendo, aprender a escrever escrevendo e refletindo constantemente sobre o sistema de escrita é importante que as professoras alfabetizadoras considerem sempre o texto como ponto de partida das propostas, porque é ele que circula, de diferentes formas, em nosso cotidiano.

PARA SABER MAIS

No texto de apresentação deste material, você encontrará reflexões, considerações e conceitos importantes sobre esta questão. Recomendamos, especialmente, a leitura dos que se referem às “Culturas do Escrito”, “Ambiente Alfabetizador”, “Chave de Leitura”, “Comportamento de escritor” e “Comportamento de leitor”.

³ Comissão composta por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar que têm como objetivo acompanhar e avaliar o trabalho desenvolvido na escola.

⁴ EMEF Prof^a Violeta Dória Lins. Campinas - SP.

Cá entre nós

Mas quando na escola há professoras que não atuam de forma a compreender a alfabetização da mesma maneira? O que fazemos nós, profissionais da equipe de gestão, que têm como compromisso possibilitar que todas as crianças sejam alfabetizadas a partir de propostas desafiadoras que considerem o que já sabem? Indicar a leitura de bons textos como subsídios e práticas adequadas garantem que o trabalho se desenvolva de modo satisfatório para todas as crianças e para cada uma? Entendemos que não.

A prescrição de propostas pedagógicas comprovadamente melhores para que os/as professores/as desenvolvam com as crianças não é garantia de que isso aconteça, pois todos nós fazemos o que fazemos apoiados em determinadas concepções, sobre as quais nem sempre refletimos.

Se considerarmos, de fato, a criança capaz de construir ativamente o seu próprio conhecimento a partir de experiências que lhe sejam significativas, precisamos tomar como princípio que é assim também com a professora. Somos todos capazes. E se para as crianças o objeto de conhecimento é – especialmente neste caso – o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética com suas características, para a equipe docente e demais profissionais da escola sua própria prática com as crianças deve ser o centro do processo formativo.

PARA SABER MAIS

Consulte o Fascículo de Apresentação (anos 1 e 2), no texto: Uma proposta para as formadoras em que apresenta algumas orientações para a formulação e implementação de estratégias de formação continuada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

Reafirmamos, portanto, a importância de que a equipe gestora favoreça que a escola se configure também como tempo e espaço de aprendizagem para os profissionais que nela atuam, porque é no exercício da profissão e na formação em serviço que aprendemos a atuar como educadores.

Na prática

Quando você pensa em formação continuada, você pensa em quê? Consegue relacionar sua resposta a alguma imagem ou cena específica? Qual? Por quê? Continue anotando, dando forma escrita às suas reflexões!

Essa é uma questão bastante ampla e que nos possibilita trazer à tona importantes crenças para buscar e encontrar sustentação em nossas práticas formativas. Por exemplo, se, ao pensar em formação, pensamos somente em nossa formação inicial, em cursos, palestras e oficinas que acontecem em ambientes fora da escola, ou reconhecemos apenas como formativas as propostas que são encaminhadas por profissionais que não os da

instituição escolar onde atuamos, é muito provável que não organizaremos nosso trabalho de modo a potencializar as aprendizagens que podem acontecer nos encontros entre professoras/es, por exemplo. Ainda que as atividades formativas citadas anteriormente possam cooperar no enfrentamento de nossas dificuldades, reconhecer a escola como lugar de formação é o primeiro passo para criar contextos que favoreçam o protagonismo e a profissionalidade, incentivando o desenvolvimento profissional e a ação refletida de todos, inclusive a nossa.

Para dialogar

Propomos, aqui, o diálogo com alguns autores que estudam a relação da formação no trabalho e o desenvolvimento profissional, para que nos auxiliem nesta importante discussão.

Para iniciar a prosa, convidamos Soligo (2007), que distingue dois contextos em que nos apropriamos do termo “formação”: (1) quando nos referimos às experiências pessoais que buscam responder à necessidade, ao desejo, à aspiração do sujeito; e (2) quando nomeamos as ações planejadas para favorecer essas experiências pessoais no outro.

Nóvoa (1995) defende a centralidade dos atores em seus próprios processos de aprendizagem e a relação entre a pessoa, o profissional e o organizacional; indica que, ao tratarmos da formação docente, devemos considerar o desenvolvimento pessoal, as dinâmicas próprias da formação e a articulação entre formação e os projetos da escola, reafirmando que a formação tenha como “eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente” (Nóvoa, 1995, p. 24).

Com Canário (2006), partilhamos a perspectiva de que a escola é lugar onde se aprende pelo trabalho, onde pode haver real possibilidade de desenvolver o prazer em aprender, onde a palavra seja um direito exercido por todos e onde sejam vivenciadas a justiça e a democracia. O autor enfatiza que todo o trabalho de aprendizagem tem como ponto de partida uma pergunta, pois o ato de interrogar o outro, a nós mesmos e o mundo é que nos impulsiona ao trabalho de aprender.

Provavelmente, você deve ter identificado que os autores citados comungam da premissa de que ninguém aprende no lugar de ninguém, ou seja, que a aprendizagem consiste em um trabalho que o sujeito realiza sobre si próprio. Ora, você deve concordar que, se pensar a aprendizagem dos estudantes dessa maneira exige redirecionamento das práticas das professoras, compreendê-la nos contextos de formação docente implica considerar as professoras como autoras de seu próprio fazer para, a partir daí, num movimento de escuta, parceria e reflexão coletiva, favorecer avanços em suas práticas.

A atitude metodológica de aproximar a abordagem proposta para o trabalho com os estudantes da que é realizada com os profissionais é o que temos chamado de homologia dos processos de docência e formação, buscando cada vez mais a coerência entre o que

propomos e o que fazemos. O convite agora é para que nossa prosa seja sobre como fazemos para que a escola se constitua cada vez mais num espaço de desenvolvimento profissional para toda a equipe.

PARA SABER MAIS

Na apresentação deste material, especialmente na parte referente ao glossário, sugerimos a leitura referente à “Homologia dos Processos”.

Na prática

Porque podemos conhecer muito com o simples ato de perguntar, vamos dar uma pausa para um registro a partir de suas memórias.

- Relembre situações que tenham sido muito significativas em sua trajetória de formação profissional. Escolha uma delas e anote. Descreva onde e quando aconteceu, quem estava participando com você, qual era o objetivo da ação lembrada. Por que você considerou esse episódio importante para sua formação? Consegue identificar se houve algum procedimento (ou mais) que contribuiu para que você assim o considere?

Muito provavelmente, a prática de formação relatada por você foi significativa porque foi exitosa, respondeu a alguma necessidade sua, naquele momento específico.

Pensar boas práticas formativas demanda, portanto, conhecer as necessidades das/dos profissionais com quem atuamos. Isso não significa só perguntar, mas também observar, ter olhar mais apurado para os movimentos da equipe. Analisar as perguntas feitas pelas professoras, por exemplo, pode evidenciar concepções, revelar diferentes tipos de conhecimentos, o que poderá nos sinalizar como organizar ações formativas.

Para dialogar

Na defesa de que a escola é lugar privilegiado de formação profissional e de que a coordenadora pedagógica atua como corresponsável pela organização e realização de ações intencionais, com o intuito de possibilitar experiências de aprendizagem também aos sujeitos que exercem a docência, Pierini (2014) analisou propostas potencializadoras de experiências formativas para os profissionais nos espaços coletivos. Compartilhamos, aqui, algumas delas, com o intuito de trazer contribuições para a organização dos encontros de planejamento e integração na equipe escolar.

- Escrever o relato individual a partir de determinada experiência e ler em voz alta para o grupo ouvir e refletir sobre os relatos próprios e alheios são propostas que possibilitam acolher as vozes que nesse espaço circulam, palavras carregadas de

significado que produzem sentido e podem recriar realidades. O ato de escrever é também uma forma de diálogo.

- A expressão por meio de outros recursos (como vimos por ocasião da discussão sobre atividades de pausa em reuniões coletivas) possibilita concretizar, aprimorar percepções e sentimentos sobre si e sobre o mundo, discutir e reelaborar conceitos. A literatura, a fotografia, a música e outras dimensões da arte, normalmente, são boas parceiras nesses espaços de conversa.
- Partir sempre das necessidades e possibilidades dos sujeitos para trazer a fundamentação teórica é fundamental. Qual texto trazer para estudo? Por quais motivos? Qual o melhor momento para apresentá-lo ao grupo? De que maneira? Entendemos que essas questões são definidoras para a instituição das novas relações dos nossos saberes com o saber pedagógico e científico, buscando, ao máximo, descomplicar a abordagem dos conceitos, para que, de fato, auxiliem o desenvolvimento profissional da equipe.

Quando compreendemos a formação como lugar de escuta, de afirmação de fazeres, de análise das práticas em diálogo com as concepções que as sustentam e de estudo, estamos fazendo da escola lugar de reflexão, de pensar sobre o que se faz e sobre quais efeitos produzem nossas ações. Estamos nos constituindo – em parceria e colaboração – pesquisadores de nossa prática. Alertamos, no entanto, que a ideia de afirmar práticas não significa aceitá-las, pois, se assim fosse, estaríamos na contramão do que defendemos até aqui. Possibilitar que as professoras afirmem suas práticas significa legitimá-las, reconhecê-las como práticas reais porque acontecem no cotidiano das escolas, porque foram pensadas por sujeitos, porque trabalhadas com sujeitos, porque pautadas por crenças, porque sustentadas por teorias e que, por isso, necessitam ser constantemente explicitadas para que sejam reafirmadas, confirmadas ou transformadas para que ocorra a aprendizagem de todos.

Entendemos que, desta maneira, possibilitamos o movimento do sujeito “ex-posto”, porque a partir de si (daquilo que faz) pode ser ex de si (Pierini, 2014), por perceber-se transformado. Essa não é, entretanto, uma transformação imposta, que acontece de fora para dentro, mas tecida e reconhecida por si. É por essa razão que entendemos que a conversa, sempre que possível, pode e deve ser legitimada também como estratégia formativa. É por essa razão que pautar a formação dessa maneira pode contribuir para a constituição de uma escola cada vez mais reflexiva e democrática.

PARA SABER MAIS

Consulte o Fascículo de Apresentação (anos 1 e 2), no texto: Uma proposta para as formadoras, onde apresentam muitos fundamentos sobre a formação continuada de professoras.

Da hierarquia à parceria, do isolamento ao compromisso coletivo

Pois bem, nesta parte de nossa conversa, entendemos ser oportuno recuperar uma questão que – não raras vezes, tampouco por acaso – permeia a discussão sobre formação e que trata, especialmente, da função da/do profissional que assume a coordenação pedagógica de uma escola.

Em Encontros Formativos com coordenadoras pedagógicas, bem como em produções que tratam dessa temática, temos observado o tanto que esse lugar ainda é indefinido, impreciso, o que, normalmente, altera a rota de trabalho da profissional que o ocupa. A reconfiguração dessa atuação, entretanto, não é movimento simples, afinal, nós nos tornamos coordenadoras pedagógicas no contexto de nosso trabalho, muitas vezes trazendo como referências, historicamente construídas, a supervisão e a prescrição. Encarar essa ambiguidade pode evidenciar como nos afirmamos nessa relação, buscando constituir nosso lugar como o de alguém com quem as professoras possam partilhar seus sucessos, indagações e dificuldades. Trataremos mais especificamente da importância da coordenação pedagógica na instituição da escola como espaço formativo no texto indicado anteriormente: Diálogos sobre ensinar e estudar na escola.

Por ora, reiteramos aqui que fazer da escola um espaço formativo e de compromisso coletivo que possibilite o desenvolvimento profissional de todos é responsabilidade importante da gestão escolar, entretanto é imprescindível definir cada vez mais apuradamente as atribuições da equipe gestora e especificamente da coordenação pedagógica nessa parceria para que, de fato, a formação se concretize no contexto escolar.

Na prática

Para aprofundar e consolidar essa discussão, disponibilizamos o acesso a um vídeo de curta duração – <https://youtu.be/OKUe8SLXTsk>. – referente a uma entrevista com a professora Rosaura Soligo, produzido pela TV Cultura para a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo/SP, destinado a gestoras/es e formadoras/es, que aborda questões pertinentes ao trabalho da coordenação pedagógica na formação de professoras.

A proposta é que você assista ao vídeo, anotando as ações que considerar mais relevantes para que a formação em contexto de trabalho aconteça na escola onde atua.

Muito bem! Iniciamos nossa conversa considerando alguns de nossos desafios, transitando pelos princípios que nos movem e questionando a possibilidade de construir práticas gestoras que respondam, efetivamente, às demandas de uma escola que afirma seu compromisso colaborativo com a alfabetização de todas as crianças.

A essa questão retornamos – agora com um olhar mais intencional, informado e reflexivo – para construir possibilidades de uma rotina articulada entre profissionais da gestão. Nossa proposta é a de que, ao final desta primeira etapa de seu percurso formativo, seja produzida – como um registro final – uma agenda de atividades a partir de discussão coletiva com os demais integrantes da equipe gestora.

Para apoiar esse movimento inicial de reorganização da rotina em favor das importâncias na escola, apresentamos o quadro abaixo, com algumas das propostas principais aqui discutidas, relacionadas a alguns encaminhamentos, como sugestão para a organização do trabalho da equipe de gestão.

Para inspirar

Como enfrentar a equação: tempo x tarefas principais x demandas do cotidiano considerando que a função social da escola é garantir a aprendizagem de todas as crianças?

PROPOSTAS	PROCEDIMENTOS/ATITUDES
<p>Atuar como profissional que sabe quais são suas responsabilidades principais na equipe de gestão, considerando que, se o papel social da escola é garantir a aprendizagem de todas as crianças, será imprescindível priorizar as ações que favoreçam isso, mesmo que indiretamente.</p>	<p>Organizar a agenda de trabalho considerando três prioridades relacionadas à qualidade do ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> • garantir a formação continuada dos professores; • articular as propostas pedagógicas da escola; • zelar pelas aprendizagens das crianças e da equipe de profissionais. <p>Garantir um tempo maior na agenda para as tarefas relacionadas a essas três prioridades. Cabe à coordenação pedagógica: responsabilizar-se para que essas prioridades se concretizem na escola. Cabe à direção escolar: criar as melhores condições institucionais para que isso ocorra.</p>
<p>Trabalhar, de fato, como equipe.</p>	<p>Compreender que o papel de coordenador, diretor e assistente (quando houver) e suas respectivas ações fazem parte de um trabalho colaborativo, para o qual toda a comunidade escolar deve contribuir, tendo em conta a função social da escola. Delinear a função de cada membro da equipe de gestão na escola, estabelecendo prioridades e limites. Organizar reuniões periódicas para traçar metas e analisar os resultados do trabalho.</p>

<p>Planejar uma agenda eficaz de trabalho</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizar uma agenda e se empenhar para mantê-la, verificando-a com frequência para administrar melhor o tempo e analisar as mudanças que se fazem necessárias a fim de adequá-la, considerando as demandas diárias, cuidando para que não aconteçam desvios desnecessários. ▪ Avaliar demandas emergentes para definir se é o caso de realizá-las ou é mais adequado delegar para outro profissional da escola. ▪ Estabelecer metas de atividades que têm prazo para acontecer. ▪ Agilizar meios para se comunicar rapidamente com a equipe, quando necessário. ▪ Criar uma cultura de compartilhamento da agenda de modo que todos possam colaborar, na medida do possível, para que o tempo destinado às ações prioritárias seja respeitado. <p>Cabe à coordenação pedagógica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ realizar o planejamento pedagógico em conjunto com as professoras; ▪ combinar observação em sala de aula para tematizar assuntos previamente definidos; ▪ definir encaminhamentos individuais e coletivos para as professoras a partir das necessidades de desenvolvimento profissional, em função do que for observado em seus planejamentos e em suas aulas; ▪ acompanhar as propostas realizadas em sala de aula para planejar as prioridades formativas e de acompanhamento do trabalho das professoras, a partir do que for identificado como necessidade; ▪ analisar as atividades de avaliação (que geralmente são as mais difíceis de se planejar de forma adequada); ▪ analisar o desempenho das crianças; ▪ estudar e planejar pautas adequadas para garantir a qualidade do trabalho de formação das professoras (bloquear horários na agenda para essa finalidade). <p>Cabe à direção escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ organizar suas próprias ações em favor da aprendizagem das crianças, ainda que indiretamente; ▪ considerar que as ações prioritárias da coordenação pedagógica, tendo em conta a aprendizagem das crianças, ocuparão a maior parte de sua agenda e favorecer que elas aconteçam da melhor forma possível.
<p>Estabelecer vínculos com a comunidade escolar, com as famílias das crianças e demais setores da comunidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Circular pelos diferentes espaços da escola, interagir com as crianças e funcionários, participar dos momentos de intervalo da equipe docente, acompanhar a entrada ou saída das crianças para conhecer seus familiares, atender às famílias, dentre outras atitudes que favorecem a convivência amistosa. ▪ Organizar espaços de conversa potencializando cada vez mais a participação das famílias das crianças. ▪ Visitar o território, conhecer as instituições públicas que fazem parte dele e as iniciativas comunitárias para promover diálogo e empreender ações conjuntas, sempre que possível.

Manter o autocuidado	<ul style="list-style-type: none"> - Considerar que a agenda de atividades é planejada no tempo possível e que as transformações se consolidam no processo. - Manejar o próprio senso de urgência para atender e responder às demandas que surgem. <p>Aprender a delegar tarefas que outras pessoas possam realizar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercitar o direito ao “não” para demandas não relacionadas às ações prioritárias e aos combinados prévios da equipe de gestão, encontrando alternativas ou colegas quem possa assumi-las, sempre que possível. - Considerar que todo profissional mora dentro de uma pessoa – inclusive você.
----------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Organizado por Rosaura Soligo (a partir dos registros de discussões em um curso para coordenadoras/es pedagógicas/es realizado em 2022) com a colaboração de Adriana Stella Pierini.

Na prática

Observe atentamente o quadro acima e cada elemento que o compõe. Você poderá tomá-lo como referência para o planejamento e organização de suas atribuições e das de seus colegas de equipe gestora e – considerando sempre a realidade onde atuam – fazer as adequações necessárias, incorporando outras prioridades, detalhando encaminhamentos e sempre definindo a quem compete a realização de cada um deles.

Vamos exercitar esse importante registro coletivo?

Para seguir pensando

Certamente, após essa experiência de reflexão e produção coletiva, você e demais colegas da equipe gestora perceberão que o cotidiano que nos consome também pode nos sustentar, que é possível fazer do dia a dia na escola nosso aliado na construção de uma gestão para a aprendizagem, para a colaboração, para a emancipação e para a autonomia.

Finalizamos este Encontro partilhando nosso desejo de que reuniões semanais, grupos de estudos, planejamento por ciclo, acompanhamento do trabalho das professoras, devolutivas individuais, assembleias envolvendo as crianças, as famílias e demais integrantes da comunidade se constituam cada vez mais como espaços de conversa, onde:

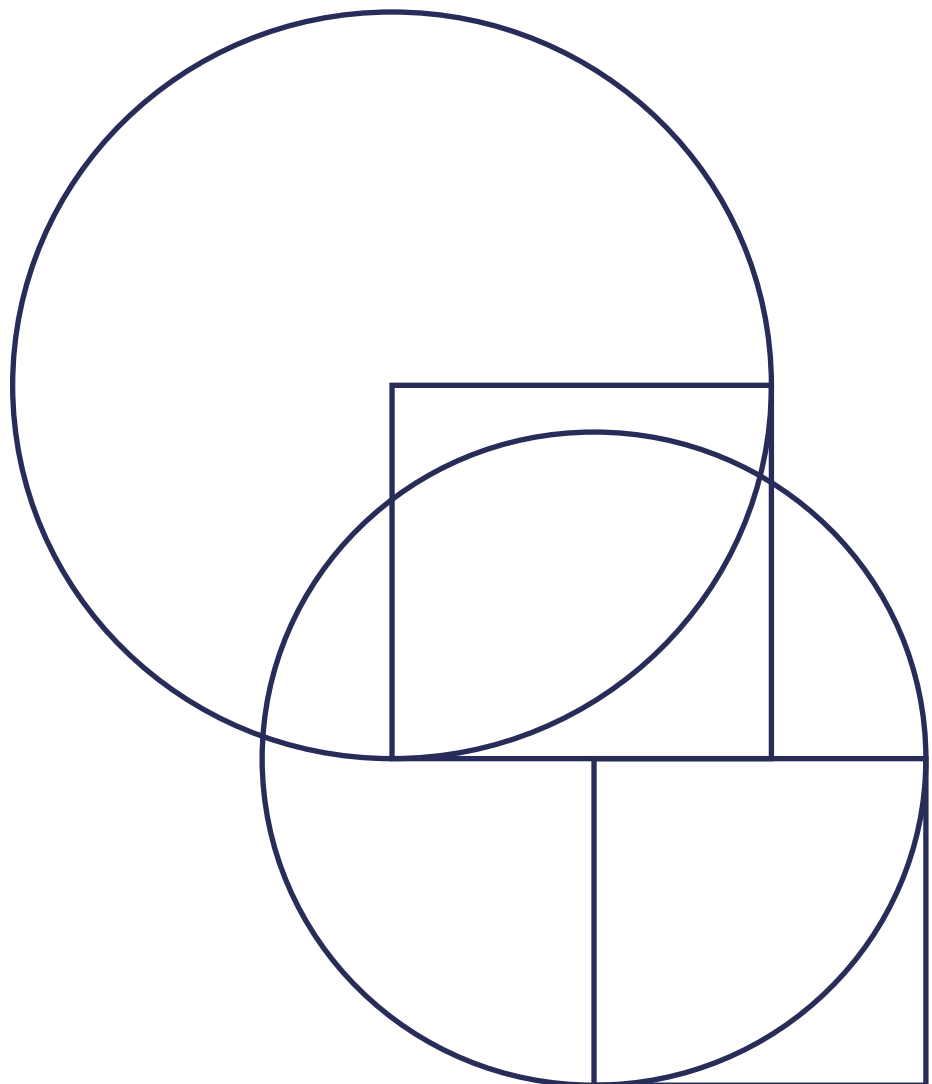
- as possibilidades e as necessidades de aprendizagem dos profissionais sejam pontos de partida para a definição dos conteúdos e das abordagens na formação continuada;
- haja escuta e olhar atento aos movimentos do grupo (certezas, inseguranças, dilemas);
- sejam privilegiadas propostas que favoreçam o desenvolvimento de um nível elaborado de reflexão;
- possamos todas/os aprender pela experiência;
- nós, profissionais da equipe de gestão, nos tornemos cada vez mais referência de conduta metodológica.

Paulo Freire nos lembra que



A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (Freire, 2005, p. 118).

E se, como nos ensina Paulo Freire, não é no silêncio que nos constituímos, que possamos cada vez mais exercitar nossa palavra no lugar de gestores da educação, em favor de que todas as crianças tenham cada vez mais condições de fazer dela – a palavra – também um direito seu de ser e estar no mundo.



Anexo

PIERINI, Adriana Stella; ARAGÃO; Ana Maria Falcão. Uma conversa entre espaços: o coordenador pedagógico e a formação com o cotidiano. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Loyola, 2015.

Defendendo a centralidade dos processos formativos nos sujeitos, esse artigo sinaliza algumas propostas desenvolvidas em espaços coletivos que podem se constituir como potentes experiências formativas.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001, 144 páginas.

BARROS, Manoel de. O menino que carregava água na peneira. In: **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro, RJ: Salamandra, 1999.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006, 160 páginas.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 256 páginas.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIERINI, Adriana Stella. **A (des)constituição da orientadora pedagógica na escola pública**: uma trama de muitos fios, vários laços e alguns nós. 2008. [s.n.] Dissertação (Mestrado): Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) Campinas, SP. Disponível em: https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/403404?guid=1719084317804&returnUrl=%2fresultado%2flistar%3fguid%3d1719084317804%26q_uantidadePaginas%3d1%26codigoRegistro%3d403404%23403404&i=1

PIERINI, Adriana Stella. **Os espaços de conversa: a orientadora pedagógica e a formação com o cotidiano** - com prosa e com verso, a experiência de ser ex de si. 2014. [s.n.]. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) Campinas, SP. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/943568?guid=1719166431032&returnUrl=%2fresultado%2flistar%3fguid%3d1719166431032%26quantidadePaginas%3d1%26codigoRegistro%3d943568%23943568&i=1>

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. Edições Loyola: São Paulo, 2003.

SÁ-CHAVES, I. **Formação e desenvolvimento pessoal e profissional**: o uso do portfólio reflexivo. Anotações pessoais da conferência proferida no curso 'Desenvolvimento profissional e competência reflexiva: estratégias metacognitivas de coconstrução de conhecimento', promovida pelo GEPEC/UNICAMP, no período de 11 a 15 de julho de 2005.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno 1** - Histórico, princípios e concepções - Série Orientações Curriculares - São Bernardo do Campo: SME, 2024.

SOLIGO, Rosaura. Metodologias dialógicas de formação. In: SEMINÁRIO FALA OUTRA ESCOLA, 7., 2015, [S. I.]. **Anais** [...]. Tema: O teu olhar transforma o meu? Disponível em: <https://rosaurasoligositeoficial.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/rosaura-soligo-metodologias-dialc3b3gicas-de-formac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SOLIGO, Rosaura Angélica. **Quem forma quem?** - Instituição de sujeitos. 2007. [s.n.], Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) Campinas, SP. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/404520?guid=1719166757317&returnUrl=%2fresultado%2flistar%3fguid%3d1719166757317%26quantidadePaginas%3d1%26codigoRegistro%3d404520%23404520&i=3>

Adriana Stella Pierini é mestra e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC). Atua na formação de profissionais, bem como na assessoria a equipes técnicas de Educação, especialmente nas áreas de alfabetização e gestão escolar, com enfoque na coordenação pedagógica.
E-mail: adstpier@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7662052020187004>

UNIDADE 2

Texto 1 - O processo de alfabetização na relação com o princípio da Educação Integral: como ampliar espaços e tempos para ensinar e aprender?

Thais Monteiro Ciardella

*Um menino caminha
E caminhando chega no muro
E ali logo em frente
A esperar pela gente o futuro está
(Toquinho- Aquarela)*

Cara gestora,

Você já organizou um levantamento das ideias da comunidade escolar acerca da função da escola e, em especial, da função da aprendizagem da leitura e da escrita? O que será que ela compreende como “saber/aprender a ler e escrever”?

Por vezes, a expectativa da comunidade escolar em torno das aprendizagens das crianças pequenas, sobretudo as matriculadas na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, se restringe a “conhecer as letras” e “escrever as palavras”, e as respostas que nos devolvem, quando perguntamos sobre “por que” as crianças devem aprender a ler e a escrever, costumam estar relacionadas apenas aos desafios que podem encontrar no futuro – como se o tempo presente não representasse, por si só, um bom contexto para toda criança ler e escrever de verdade. Mas, como nos lembra Toquinho, ali logo em frente o futuro está e, se não reconhecermos as oportunidades de as crianças praticarem a leitura e a escrita enquanto aprendem a ler e escrever, possivelmente teremos fragilidades em seus percursos formativos, como leitores e escritores.

Quando recebemos a comunidade escolar, é bastante compreensível que seus discursos acerca do papel da escola e das formas de aprender a ler e escrever estejam ancorados em uma variedade de ideias que circulam no meio social – “ler para ser alguém na vida; para passar de ano na escola; para saber seus direitos; etc.”. Essas podem ser algumas das crenças circulantes na sua escola. Como afirma Colello (2012, p. 25): “parece indiscutível que as crianças de nossa sociedade devem aprender a ler e a escrever. No entanto, se perguntarmos aos pais e educadores por que e para que alfabetizar, encontraremos, com certeza, respostas vagas, por vezes incompletas e até paradoxais.”

A variedade de respostas sobre as funções da escola, da leitura e da escrita podem estar relacionadas desde ao saudosismo pela escola pública de até 1970, marcada pelas cartilhas de alfabetização e pelos exames de restrição do acesso ao ginásio, que excluíam milhares de crianças da continuidade da escola, até a desejos de que a escola cumpra missões sociais, técnicas e/ou assistenciais. Certamente essas respostas estão ancoradas,

também, na falta de conhecimento da comunidade escolar sobre o compromisso da escola com a Educação Integral, diretamente relacionado ao reconhecimento de que a formação a ser desenvolvida na escola diz respeito a uma educação que contemple o ser humano em suas múltiplas dimensões, para que atuem como sujeitos em uma sociedade em constante transformação, com demandas de leitura, de escrita e de convivência social cada vez mais complexas. Ou seja, não cabe mais ensinar as crianças a ler e a escrever da maneira como muitas famílias e responsáveis aprenderam.

Cá entre nós

Emergem, desse contexto, disputas pelo tempo para ensinar e aprender a ler e escrever, na escola, e outras tantas questões que derivam dessa – por que não realizam mais atividades de cópias ou menos atividades de rodas de conversa? Por trás dessas perguntas, há a expectativa sobre o “quando” essas crianças estarão lendo e escrevendo, já que, pelo senso comum, “quanto mais cedo, melhor”. Além disso, há, também, a ideia equivocada de que as crianças aprendem a ler e a escrever de maneira fragmentada e mecânica. Sabemos – para que façam uso da leitura e da escrita para construir conhecimento e para usufruírem de livros e poemas, o processo de alfabetização deve ser reconhecido por toda a comunidade escolar como uma atividade complexa!

Crianças leem, escrevem, praticam a linguagem e constroem aprendizagens sobre as funções sociais da leitura e da escrita, dentro e fora da escola. Apoiar a comunidade escolar a reconhecê-las em seus desejos de participar do mundo social por meio das práticas sociais de leitura e de escrita – e das outras múltiplas linguagens que dominam – é um compromisso da gestão escolar, pois é na relação entre escola e território que as crianças constroem conhecimento e se desenvolvem de maneira integral. Esse será o nosso tema, neste Fascículo! Como e por que apoiar a comunidade escolar a compreender o processo de alfabetização das crianças, na relação com o princípio da educação para o desenvolvimento integral? Vamos pensar juntas?

Para dialogar

Alfabetizar para o desenvolvimento integral

Como gestora escolar, você lida, diariamente, com o compromisso de formar a comunidade escolar para que todos/as possam compreender, cada vez mais, os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, bem como a função da escola, da leitura e da escrita. Mas, como apresentar às famílias e, por vezes, a outros profissionais, que as crianças aprendem a ler e a escrever a partir de práticas sociais de leitura e de escrita e que essas práticas são a base para a aprendizagem ao longo da vida?

A ampliação da concepção sobre alfabetização se justifica principalmente quando apoiamos a comunidade escolar a complexificar suas expectativas em torno das aprendizagens das crianças. Em vez de apenas “reunir letras”, queremos como gestoras, que famílias, responsáveis, lideranças locais, professoras, equipes de apoio ao trabalho escolar e, é claro, as próprias crianças, desejem uma aprendizagem que assegure condições para acessar o patrimônio histórico produzido pela humanidade e a interagir com esses

conhecimentos, ampliando suas maneiras de participar da sociedade. Desejamos que crianças possam pensar sobre como se lê e como se escreve, e que estejam confiantes e interessadas em aprender, a buscar construir conhecimento, tanto na escola quanto na comunidade.

Discutir, com a comunidade escolar, por que e para que alfabetizar é um compromisso da escola, na busca por fortalecer o princípio da gestão democrática, que diz respeito a aproximar as famílias e a comunidade das tomadas de decisão e da proposta pedagógica da escola, e para superar “concepções restritivas, por vezes equivocadas, modismos mal assimilados e métodos inadequados” (Colello, 2012, p. 26), avançando em direção a um ensino mais ajustado às necessidades das crianças e que considere a alfabetização uma “conquista indispensável ao estudante, fundamental ao cidadão e essencial ao ser humano” (Colello, 2012, p. 26). Isso significa que não basta dizer às famílias e à comunidade escolar: “Seu filho/sua filha está (ou não) alfabetizado/a”; é preciso apoiá-las para compreenderem o que significa estar alfabetizado/a. Corroboramos com Colello (2012, p. 28), quando afirma que a alfabetização é um processo que está longe de esgotar-se nos primeiros anos de escolaridade – “o que está envolvido nessa trajetória de construção cognitiva é a crescente tomada de consciência a respeito da língua e do seu papel em possibilidades de uso e formas de expressão cada vez mais ajustadas.” Mesmo depois que aprendem a reunir as letras e formar palavras, as crianças devem ter a representação da escola como um espaço de desafios cada vez mais coerentes com as demandas contemporâneas.

Esse processo formativo liderado pela gestão escolar tem a função política de criar um diálogo entre a escola e seus professores e as famílias e a comunidade, sobre a complexidade da função da escola, de seu funcionamento e dos processos de aprendizagem que acontecem ali, de maneira a assegurar condições para o desenvolvimento integral das crianças.

Na prática

Mas, por que falamos em uma Educação Integral, quando almejamos uma proposta escolar que efetivamente assuma compromisso com a formação de crianças plenamente alfabetizadas? Quais são os desafios relacionados à implementação de uma Educação Integral na sua escola? Registrem, a seguir, suas reflexões.

PARA SABER MAIS

Em seu Artigo 1º, a LDB apresenta o conceito de educação de uma forma muito ampla: “Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” A Lei reconhece que a escola compartilha a responsabilidade de educar as novas gerações com outras instituições da sociedade, a saber: a família, as instituições de trabalho, as instituições de ensino e pesquisa, os movimentos sociais, as organizações da sociedade civil e as manifestações culturais.

Cá entre nós

Pode ser que você tenha levantado, entre os desafios, a dificuldade de distinguir com a comunidade escolar os distanciamentos entre “Educação Integral” e “educação em tempo integral”. A educação em tempo integral, ou seja, a ampliação da quantidade de tempo na escola (seja em dias letivos ou até mesmo a extensão da obrigatoriedade de anos letivos a serem cursados pelas crianças e jovens) é meta anunciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e no Plano Nacional de Educação (nº 13.005, de 25 de junho de 2014), que prevê aumentar o tempo escolar das crianças durante a Educação Básica. Essa já é uma política pública em andamento, sobretudo se considerarmos que as jornadas obrigatórias das crianças na escola cresceram, nas últimas décadas: você sabe que a frequência escolar é obrigatória a partir dos 4 anos e que a quantidade de horas diárias na escola também vem crescendo. Mas já provocou a comunidade escolar a compreender o que há por trás dessa medida de política pública educacional?

PARA SABER MAIS

O Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei no 14.640, de 31 de julho de 2023, visa fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, na perspectiva da Educação Integral.

Por trás de “mais horas na escola” há, é claro, um forte argumento em torno da necessidade de ampliar o tempo de escolarização obrigatória para equiparar as medidas adotadas em diferentes países. Também há argumentos favoráveis relacionados à proteção infantojuvenil e à necessidade das famílias e dos responsáveis frente às longas jornadas de trabalho fora de casa, que não pode ser ignorada em sua totalidade. Afinal, é um direito também das famílias compartilhar o cuidado e a educação de seus filhos com o estado e suas instituições, e é também direito das crianças estarem na escola, em situação de construção de conhecimento.

Além disso, é preciso que a comunidade escolar também saiba que uma sociedade complexa como a do século XXI produz conhecimento e dissemina informações em um tempo mais curto. Nesse contexto, a demanda para que a escola aborde e tematize conhecimentos se ampliou, exigindo mais tempo de permanência das crianças, além de ter se modificado ao longo dos últimos anos o compromisso com as aprendizagens e com a formação integral de cada criança matriculada. Outra mudança diz respeito à própria concepção de criança como um sujeito que se expressa por múltiplas linguagens – é o reconhecimento desse sujeito com múltiplas possibilidades de expressar-se que a escola precisa acolher. Você, como gestora, já havia reunido todos esses fatores?

A educação em tempo integral, ou seja, o aumento da quantidade de horas na escola, deve vir acompanhado da perspectiva de uma educação para o desenvolvimento integral. O que queremos afirmar é que a ampliação do tempo de permanência das crianças na escola deve ser compreendida por toda a comunidade escolar na relação com a ampliação das oportunidades para aprendizagens complexas. Para tanto, é preciso um projeto que assegure mais condições para que as crianças desejem estar na escola, em relação com o conhecimento escolar, participando das decisões relacionadas a esse espaço de vida

coletiva. Mais tempo para participar da vida escolar, para usufruir da arte, dos jogos, dos projetos com a comunidade – mais tempo para aprender e aprendizagens também mais complexas! Mas, por que uma proposta pedagógica que reconheça a perspectiva da Educação Integral, em todas as escolas?

No Brasil, até a década de 1970, por exemplo, não existiam vagas suficientes para todas as crianças avançarem em seus estudos e, portanto, existia uma prova para o acesso ao ginásio (que correspondia ao que atualmente conceituamos como Anos Finais do Ensino Fundamental). Milhares de crianças eram reprovadas e terminavam ali suas jornadas escolares. Portanto, por trás da afirmativa de que “a escola pública era melhor antigamente”, precisamos pensar de maneira mais crítica: melhor para quem? Quais comunidades estavam excluídas da escola?

No momento atual, a qualidade da educação demanda para além de acesso, a permanência com aprendizagem e a expectativa de que a educação se efetive numa perspectiva de compreensão da integralidade dos sujeitos: Educação Integral.

Para dialogar

O conceito de Educação Integral vem sendo marcado nas políticas públicas educacionais pelo menos desde a década de 1990, quando se intensificam as tentativas de aproximações entre “escola” e “sociedade”. O que é central nesse conceito é a preocupação de abranger, no processo educacional, os diferentes aspectos da vida, de maneira a evitar que a escola seja um ente separado da sociedade. Para a implementação desse princípio, buscou-se orientar a articulação entre a escola e a rede de serviços do território, como saúde, lazer, cultura, esportes, de maneira a diversificar as propostas ofertadas pela escola, atendendo às expectativas da comunidade escolar em torno do que se elege como prioridade para as aprendizagens das crianças matriculadas e, também, fortalecendo a representatividade dos conhecimentos que circulam no território, no currículo escolar. Dessa forma, familiares e crianças, sujeitos conhecedores de seus territórios, têm a possibilidade de contribuir com o conjunto de conhecimentos que cada comunidade escolar considera centrais para o desenvolvimento integral das crianças em suas dimensões físicas, culturais, cognitivas, lúdicas, emocionais e sociais.

Ler e escrever hoje não é o mesmo que ler e escrever 10 anos atrás e, certamente, não será o mesmo em poucos anos – principalmente se considerarmos que o mundo globalizado altera muito rapidamente as respostas sobre o “porquê”, o “o quê” e o “como” lemos e escrevemos. No caso da escola, muda, também, o conhecimento que construímos ao longo das últimas décadas a respeito de “quem” escreve. Na perspectiva da Educação Integral, a criança deve ser compreendida em sua integralidade – não se divide em “criança” na Educação Infantil e em “aluno” no Ensino Fundamental, bem como não é um “corpo” na hora do intervalo e apenas uma “mente” nos outros momentos escolares. A resignificação da proposta pedagógica da escola, em uma perspectiva de Educação Integral, depende do entendimento da especificidade da infância e do entendimento da criança como sujeito integral, potente em suas diferentes linguagens. É nesse sentido que a escola, em uma perspectiva de Educação Integral, dedica especial atenção à escuta das crianças e ao acolhimento das infâncias em uma perspectiva plural (por considerar que não existe apenas uma infância, abstrata, mas infâncias permeadas por diferentes situações históricas e sociais), considerando o compromisso com a construção de estratégias que possibilitem

as aprendizagens de todas e de cada uma, na articulação entre a função social da escola, a expressão das culturas infantis e as experiências do território.

Para a Educação Integral, estudantes aprendem quando as experiências formativas que circulam na escola consideram a articulação entre objetos de conhecimento e os saberes das comunidades, fortalecendo vínculos entre a escola e outros espaços. Ou seja, a escola compõe um território que é altamente educativo e as experiências que as crianças acessam no “mundo social”, ao serem tematizadas pela escola, fortalecem as aprendizagens. Também se desenvolvem e fortalecem suas aprendizagens ao levar para seu território aquilo que aprendem na escola. É nesse movimento que constroem vínculos com a escola e veem sentido em estar nesse espaço coletivo – o que potencialmente as impacta de maneira positiva para que permaneçam na escola e se vejam reconhecidas nas propostas ofertadas.

Na prática

Esse movimento já acontece na escola em que você atua como gestora? Tente buscar as respostas trazendo exemplos para as questões abaixo:

- Como diretora e/ou coordenadora pedagógica, você representa um Projeto de Educação pensado para as infâncias? Há a valorização de trocas entre as crianças, de maneira a valorizar o brincar e as formas de construção de conhecimento, através do olhar curioso delas sobre as realidades que as cercam?
- Há representatividade dos saberes da comunidade no currículo da sua escola, afirmando o sentimento de pertencimento e aproximando vínculos? Quais? Há reconhecimento das expectativas da comunidade escolar em torno do que consideram como prioridade para as aprendizagens das crianças?

Registre suas reflexões.

Cá entre nós

Um projeto de escola que atenda ao princípio da Educação Integral também considera a integralidade do percurso escolar de cada criança, buscando fortalecer as linhas de continuidade entre as etapas da Educação Básica, evitando a cultura do fracasso escolar. Isso significa evitar rupturas entre Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como entre os Anos Iniciais e Finais dessa etapa e o Ensino Médio, reconhecendo o direito a aprender ao longo da trajetória escolar.

Fique atento

O planejamento das transições entre Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental é pautado pela Base Nacional Comum Curricular. Segundo esse documento:

*A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo **integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças**, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa (Brasil, 2017, p. 51).*

A BNCC do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária **articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil**.

O planejamento dessas transições, bem como outras ações que assegurem a continuidade das crianças na escola, são pontos especialmente importantes para a atuação como gestora em um território marcado por muitas desigualdades no acesso e nas condições para a permanência e a aprendizagem na escola. Frequentemente, as crianças e suas famílias e responsáveis são culpabilizados pela não aprendizagem ou pela evasão, mas é fundamental olhar para o percurso das crianças e de suas famílias na escola enquanto trajetórias. Isso significa que desde a primeira matrícula da criança na escola, estamos, enquanto profissionais da Educação, implicados com a finalização dessa trajetória escolar, reconhecendo sua integralidade.

Em 2022, no entanto, de acordo com os dados do Censo Escolar/Inep, mais de 4 milhões de estudantes encontravam-se em situação de distorção idade-série, o que resulta em altos custos emocionais e sociais para as crianças e jovens, e para suas famílias, além de aumentar o risco de evasão. Por trás da naturalização desses dados, está a naturalização de que alguns estudantes aprendem e outros não. E são históricas e estruturais as desigualdades que marcam essas trajetórias – meninos, pretos, moradores de territórios em situação de vulnerabilidade socioeconômica são aqueles grupos mais suscetíveis a serem reprovados pela escola. Mas essas crianças não são reprovadas “de uma hora para outra”. Ao passo que seus pares etários avançam, contando com a autonomia adquirida para estudarem cada vez melhor sozinhos, esses meninos e meninas acumulam anos anteriores de não aprendizagem, desde os anos iniciais de alfabetização. Já pensou sobre isso? Em 2023, por exemplo, segundo dados do Compromisso Nacional pela Criança Alfabetizada, publicados pelo MEC, apenas 56% das crianças do 2o ano no Brasil estão alfabetizadas.

Como já vimos, em uma perspectiva mais ampla, a Educação Integral não significa ampliar o tempo diário na escola de uma maneira cronológica. Para além disso, implica considerar que “assegurar a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, tal como afirmado pela LDB, exige uma reorganização do tempo de ensino, a favor das aprendizagens, considerando esse tempo de maneira menos fragmentada em todas as decisões que envolvem o trabalho escolar.

Isso pressupõe, por exemplo, iniciativas de integração de conhecimentos de diferentes componentes curriculares, o reconhecimento dos diferentes tempos de aprendizagens das crianças relacionado à oferta de condições para que avancem entre pares, os percursos de priorização das aprendizagens para crianças que perdem um ou mais anos escolares,

evitando a cultura da reprovação, o planejamento de transições de maneira a evitar rupturas... enfim, envolve a oferta de um tempo integral, integrado às necessidades das crianças, em contraposição à lógica escolar, permeada por tempos descontínuos que impedem, por exemplo, que as crianças possam realizar projetos interdisciplinares e identificar as relações entre um objeto de conhecimento e outro, ou entre as atividades propostas ao longo do mês.

Para que as escolas deem conta de integrar o tempo estendido às aprendizagens a um projeto pedagógico que efetivamente assuma situações diversificadas de ensino, criando condições para despertar o desejo pela aprendizagem dos conhecimentos escolares – entre eles, a necessidade de ler e escrever –, é preciso que gestoras escolares e professoras analisem os tempos, os espaços, os materiais e as interações que sustentam o cotidiano escolar. Um dos pressupostos mais enraizados na escola contemporânea diz respeito à organização do tempo em ritmo fragmentado, sobrepondo uma lógica de currículo que considera apenas a “grade curricular” e sob a afirmação de que o ensino deve ser ministrado de maneira simultânea para todas as crianças.

A lógica de organização do currículo fragmentado também está presente na cultura do fracasso escolar, de que falávamos acima. Afinal, ainda se acredita que, ao ser reprovada e fazer “tudo de novo”, a criança terá mais chances de aprender. No entanto, os dados nos mostram que interromper as trajetórias escolares das crianças, desconsiderando sua integralidade, não é uma alternativa segura. Esse modo de gerir o tempo, desatendendo às continuidades, afasta as escolas de suas comunidades, além de sustentar a cultura do fracasso e o encurtamento das infâncias. É, portanto, contrário à perspectiva de uma Educação Integral.

Ao tematizar a organização do tempo na escola, na busca por alternativas mais alinhadas com a concepção da Educação Integral, estamos discutindo a seguinte preocupação:



[...] não é simplesmente pensar em como faremos para que as crianças estejam o tempo todo na escola, finalizem os níveis educacionais e aprendam, mas também pensar em como revisamos a proposta formativa, de modo a prepará-los para viver em sociedades que são muito mais complexas do que aquelas nas quais a escola surgiu e onde a pluralidade de perspectivas, pluralidade cultural, aparece como uma riqueza reconhecida (Terigi, 2010, p.3).

A organização dos tempos para ensinar e aprender é um aspecto central na discussão sobre Educação Integral. Há a expectativa de que expandir o tempo na escola pode significar maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem em uma perspectiva mais ampla, que considere as múltiplas dimensões dos sujeitos e as relações com as necessidades infantis, marcadas, sobretudo, por ritmos diferentes daqueles centrados na rigidez do “sinal” que costuma demarcar o início e o fim de cada proposta lançada pela escola.

Na prática

Como sabemos, há uma relação direta entre “alfabetização” e “avanço na escolaridade”, o que nos provoca, como gestoras, a analisar se a escola reconhece e atua para que o percurso da criança no ciclo de alfabetização tenha uma perspectiva de Educação Integral e assegure que a criança tenha uma trajetória escolar sem reprovações e abandonos.

Proponha uma reunião com professoras e reflitam quais as ações já realizam e quais poderiam vir a realizar para que a proposta pedagógica seja, cada vez mais integral, inclusiva e equitativa.

PARA SABER MAIS

A partir de um olhar integral para as crianças, também podemos observar que há condições fundamentais para a aprendizagem que estão para além da escola: por exemplo, a saúde, a proteção contra violações de toda ordem, a segurança alimentar, entre outras condições. É preciso contar com uma atuação ativa de cada um dos equipamentos públicos que compõem essa rede de proteção à infância. No entanto, a escola é a porta de entrada para o acesso a diferentes programas sociais e, portanto, tem a potência de traçar articulações a favor do atendimento integral.

Para inspirar

Veja, na sequência, duas inspirações comprometidas com a perspectiva da Educação Integral, como desenvolvemos aqui:

1. Circular na escola imagens positivas da comunidade e de seus saberes

Em uma escola de Minas Gerais, familiares, responsáveis e lideranças locais participam de uma reunião no início do ano para conhecer o currículo de cada ano letivo e, juntos, decidirem quais profissionais locais poderiam contribuir com as aulas. Em um grupo de 3º ano, a mãe de uma das crianças costumava fotografar os pássaros que visitavam seu quintal. Ao saber dessa experiência, a professora do grupo convidou-a para organizar, com o grupo de crianças, sessões de observação de pássaros que pousam no quintal da escola. Ao longo do percurso, além de aprenderem técnicas de observação, de fotografia e de pesquisarem os dados de cada ave, as crianças construíram um mural com as fotografias e características dessas aves locais.

2. Assegurar instâncias para o exercício da gestão democrática, como as assembleias de classe, o grêmio estudantil e o conselho escolar

Em uma escola no Rio Grande do Norte, crianças e jovens realizam assembleias de classe e são responsáveis pelo processo de eleição dos representantes, organização das pautas e registro em atas. Esse percurso constrói um sentido para a escrita, além de reconhecer crianças e jovens como protagonistas!

Na prática

Este é um bom momento para refletir, junto à equipe escolar, sobre os desafios e as conquistas da sua comunidade escolar, no que se refere às dimensões da Educação Integral anunciadas neste texto, a saber, a relação escola-comunidade escolar, a integração das jornadas escolares e o reconhecimento da criança em sua integralidade.

Para isso, selecionamos indicadores que podem apoiar você e sua equipe, a olhar para a escola onde atua, considerando a perspectiva de uma Educação Integral e a definir pontos prioritários para serem discutidos com a comunidade escolar.

Ações integradas entre a escola e a rede de serviços do território

Indicador	O que observamos em relação ao Indicador?	Quais ações são prioritárias para avançarmos?
1. A escola tem uma proposta pedagógica que afirma as relações entre escola e territórios?		
2. A escola e/ou a Secretaria de Educação faz parcerias com outras instituições que trabalham com a leitura e a escrita, visando à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (bibliotecas públicas, instituições de ensino superior, ONGs ou associações comunitárias que têm programas na área)?		
3. A escola e/ou a Secretaria de Educação tem parcerias com setores alinhados à saúde, para apoiar o processo de diagnósticos de questões de saúde que interferem nos processos de aprendizagem, de maneira a encaminhar famílias e crianças para atendimento especializado?		

<p>4. A escola tem parceria com setores que promovem atividades de lazer, cultura e esportes, de maneira a oferecer propostas de atividades extracurriculares, ampliando as oportunidades educacionais das crianças?</p>		
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Proteção às trajetórias escolares

Indicador	O que observamos em relação ao Indicador?	Quais ações são prioritárias para avançarmos?
<p>1. A escola tem uma proposta pedagógica que afirma o direito à alfabetização ao longo da trajetória escolar?</p>		
<p>2. Há um planejamento cuidadoso das transições entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e entre os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, inserindo ações que apoiem as crianças e famílias/responsáveis a enxergarem linhas de continuidade entre as diferentes etapas da Educação Básica?</p>		
<p>3. Há um planejamento cuidadoso de pausas avaliativas para que as crianças possam discutir dúvidas e receber atendimento personalizado por parte das professoras?</p>		
<p>4. As professoras desenvolvem projetos pedagógicos a partir da escuta das crianças, de maneira a promover integrações entre os objetos de conhecimento dos diferentes componentes curriculares?</p>		

Valorização das crianças como sujeitos integrais

Indicador	O que observamos em relação ao Indicador?	Quais ações são prioritárias para avançarmos?
<p>1. As crianças têm oportunidades de brincar por um tempo maior do que o reservado ao “intervalo, ou recreio”, considerando tanto a articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil quanto o brincar como forma privilegiada de aprender na infância?</p>		
<p>2. As crianças participam de projetos ou atividades em que podem ler, escrever, falar e escutar, considerando a função social da linguagem?</p>		
<p>3. As escritas das crianças, bem como seus desenhos, estão expostos nas salas de referência, corredores e/ou outros espaços da escola, comunicando suas aprendizagens para toda a comunidade escolar?</p>		
<p>4. As crianças têm a oportunidade de participar ativamente da organização dos cantos de leitura, da biblioteca, dos murais coletivos e de outros espaços da escola?</p>		
<p>5. As crianças ouvem histórias contadas ou lidas pelas professoras, por outras crianças e/ou por membros da comunidade?</p>		

A priorização de um ou mais indicadores pode resultar na elaboração de um Plano de Ação coletivo, na direção de levantar possíveis ações a serem desenvolvidas, representando avanços na proposta pedagógica da escola. Esses indicadores são expressivos por alterarem ou criarem marcos temporais e ritmos no cotidiano escolar para todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar. Cada indicador implica, de certo modo, invenções das práticas cotidianas e sentidos atribuídos à função social da escola, da leitura e da escrita e podem ser retomados, considerando a perspectiva de uma educação para o desenvolvimento integral.

Para seguir pensando

Gerir os tempos escolares na direção de uma Educação Integral

Defender uma Educação Integral não é uma questão apenas de nomenclatura, mas um aprendizado sobre as relações entre escola-território, sobre a integralidade da jornada escolar e sobre o sujeito criança. É importante não só “aumentar o tempo na escola”, mas também reconhecer como esse tempo pode ser organizado de maneira a fortalecer a função social desse espaço de vida coletiva.

Como afirmam Sampaio e Galian (2015), trata-se de propor, através do reconhecimento da Educação Integral, uma escola com maior tempo para o ensino, através de melhores condições de funcionamento e de trabalho para os educadores, e maior tempo para o estudo, para o convívio entre pares e entre escola e comunidade, integrando o trabalho da educação escolar com outras áreas, como saúde, esporte, assistência social e cultura, assumindo as funções ampliadas da escola contemporânea, mas sem abrir mão do compromisso da escola com o acesso ao conhecimento sistematizado. Segundo os autores,



numa perspectiva participativa, emancipatória e democrática, o projeto formativo da escola não separa conhecimento e educação: conhecimento não só informa, mas também nos forma, propicia a reflexão e nos torna mais competentes para participar da vida em sociedade (Sampaio e Galian, 2015, p. 25).

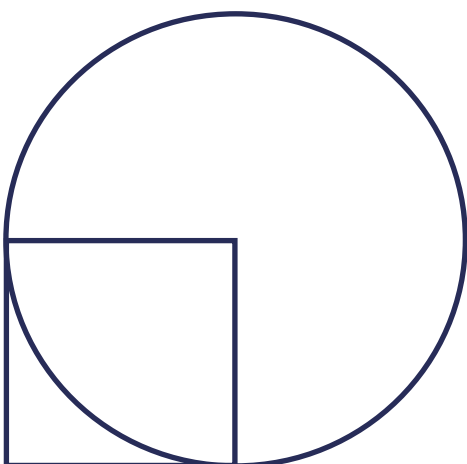
A gestão do tempo, na escola, não é um aspecto neutro. Revela prioridades e concepções em torno da sua função e da organização dos processos de ensino e de aprendizagem e deve ser, portanto, uma preocupação para gestores escolares. Como vimos, a educação em uma perspectiva integral significa uma alteração de tempos a favor das aprendizagens. Nessa perspectiva, os tempos, quando expandidos, podem assegurar melhores condições para as aprendizagens, já que existem ações em diferentes níveis que evidenciam uma relação com o tempo menos rígida. Vamos retomá-las?

- Os tempos para as relações entre a escola e a comunidade escolar se estendem para além dos encontros em datas comemorativas e/ou em reuniões escolares, fortalecendo vínculo e sensação de pertencimento.
- A escola e a rede de serviços do território coordenam as propostas de

atividades extraescolares, considerando as possibilidades formativas das atividades oferecidas.

- Há o reconhecimento de que as crianças continuam suas aprendizagens entre um ano letivo e outro/entre uma etapa da Educação Básica e outra e ao longo da vida escolar e um planejamento de transições potencializa essas continuidades.
- Há mais situações de aprendizagem diversificada, o que possibilita construir conhecimento na relação com as diferentes linguagens e, inclusive, integrar as contribuições dos diferentes componentes curriculares.
- Há retomadas de conteúdos para que crianças e professores/as consigam compreender as lógicas de continuidade entre uma aula e outra, além de pausas avaliativas para que as aprendizagens sejam discutidas.
- Há abertura para situações novas, sugeridas por professoras, crianças ou pela comunidade escolar, caracterizando a identidade da proposta formativa.
- As crianças são reconhecidas em suas potencialidades e o brincar deve ser visto como a maneira como a criança aprende e, portanto, como parte integrante de ser e estar na escola.
- Há tempo efetivo para gestoras/es, professoras/es, familiares e demais membros da comunidade escolar, inclusive as crianças, discutirem sobre a proposta pedagógica da escola e participarem de sua construção.
- Há no território um comitê intersetorial para o planejamento e a implementação de políticas públicas para a infância e juventude e/ou articulações entre a escola e a rede de proteção às infâncias e juventudes.

A Educação Integral, como vimos até aqui, exige, de toda a comunidade escolar, compromisso com uma reorganização curricular, tendo em vista a ampliação de oportunidades de aprendizagem e de vivências por todas as crianças, de todos os anos escolares, considerando novas formas de organizar o tempo, o espaço e as práticas pedagógicas, com atenção às relações entre escola-território e as múltiplas infâncias que habitam as escolas. É evidente, portanto, que a maior aprendizagem não depende exclusivamente do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim da reorganização do tempo a favor das aprendizagens, ou seja, decisões em torno da gestão do tempo na escola.



Anexos

- Podcast: “Educação Integral e educação em tempo integral”

Trazendo dados do Censo Escolar 2022, diferentes profissionais abordam os impactos da Educação Integral no cotidiano da comunidade escolar. Disponível em: <https://futura.frm.org.br/conteudo/midias-educativas/podcast/educacao-integral-e-educacao-em-tempo-integral>

- Documentário: “Quando sinto que já sei” – Despertar Filmes, 2014

Reúne experiências de 10 instituições de ensino distribuídas pelo Brasil, com propostas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento integral das crianças. Apresenta relatos dos professores, coordenadores, crianças, jovens, familiares e neurocientistas que evidenciam a importância do desenvolvimento das múltiplas linguagens e da participação infantil no processo de aprendizagem.

- Documentário: “Território do brincar – diálogos com as escolas”

Reúne artigos inspiradores que nos mostram o brincar em toda sua inteireza, como gesto espontâneo, livre, poético, antropológico, individual e cultural.

- Livro: ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 8 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

Neste livro, Arroyo desenvolve uma reflexão sobre a necessidade de conhecer as trajetórias humanas de professores e de estudantes, para entender sobre o processo de planejamento de mudanças nas práticas pedagógicas e superar os estereótipos em torno de um tempo único para ensinar e aprender.

Referências

COLELLO, Sílvia M. Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

TERIGI, Flávia. **As cronologias de aprendizagem: um conceito para pensar as trajetórias escolares**. Conferência da Jornada de Abertura do Ciclo Letivo de 2010. La Pampa: Ministério de Cultura e Educação, 2010.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Escola, tempo e currículo. In: BITTENCOURT, Jane; THIESEN, Juarez da Silva; MOHR, Adriana (org.). **Projetos formativos em Educação Integral: investigações plurais**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2015.

Thais Monteiro Ciardella é Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista. Atua como coordenadora pedagógica na Roda Educativa e como professora no curso de graduação em Pedagogia, no Instituto Vera Cruz. É membro do grupo de estudos Escola, Currículo e Conhecimento, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP-SP).

E-mail: thais.ciardella@roda.org.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4633439817451901>

UNIDADE 2

Texto 2 - Territórios como ambientes alfabetizadores

Thais Monteiro Ciardella

Fui criado numa casa de chão batido, onde andava descalço. As galinhas e os outros animais conviviam conosco dentro de casa. Quando uma galinha estercava na casa de chão batido, a parte úmida do esterco, das fezes da galinha, era absorvida pela terra. Tirávamos a parte sólida e jogávamos no quintal para servir de adubo. Para o povo da cidade, isso é um horror. Pisar as fezes da galinha? Impossível! Tem que ter uma cerâmica bem lisinha para poder enxergar qualquer outra vida, qualquer outro vivente que estiver ali, para poder desinfetar e matar qualquer outro microrganismo. Matar até o que não se vê: para andar descalço, é preciso desinfetar o chão. Os calçados foram criados porque os humanos não podem pisar a terra (Santos, 2023, p. 18).

Cara gestora,

Vamos continuar aqui nossas partilhas sobre o processo de alfabetização das crianças, na relação com o princípio da educação para o desenvolvimento integral. Como dialogamos até aqui, a relação escola-comunidade permeia toda a trajetória escolar e, portanto, deve receber a nossa atenção, como equipe gestora. Nos ocupamos da função de formar a equipe escolar, contribuindo com a ampliação de conhecimento pedagógico e reconhecemos que há, também, um trabalho importante da escola com cada família, responsável, liderança e morador local, de construir e compartilhar, com a escola e outros equipamentos, saberes estruturantes e identitários para cada comunidade escolar. Já pensou sobre essa relação de complementaridade?

Cá entre nós

A chegada da escola no território

Como simbolicamente nos lembra Torres (1996), o território e sua comunidade vêm antes da escola. A escola e seus profissionais chegam para contribuir com um projeto educativo que já começou, no território, e que possui raízes ancestrais. É importante considerar que os territórios são diversos e carregam nessas raízes ou na sua constituição muita diversidade. Por exemplo: territórios quilombolas, indígenas, ribeirinhos ou de imigrantes, ou mesmo a diversidade entre territórios urbanos e do campo.

Você já pensou sobre como a sua escola reconhece o projeto educativo do território e sobre como se apresenta a ele? Aliás, antes de seguirmos: Você sabe como a escola em que você trabalha chegou ao território onde está inserida? E você, como chegou à escola onde atua como gestora?

A história dessas “chegadas” carrega simbolismos. Santos (2023) nos conta, na continuidade do texto apresentado aqui como epígrafe, sobre a chegada da escola na comunidade onde morava. Nas palavras dele:



Na cidade, só havia a escola escriturada. Não havia outras escolas, escolas da inspiração ou escolas da brincadeira. Quando as escolas escrituradas chegaram ao nosso território, foi de uma forma muito acelerada. A escrita queria, a qualquer custo, se instalar e passar a ser a linguagem dominante. Enfrentamos um grande desafio porque nossos contratos, que eram feitos pela oralidade, sofreram um ataque brusco para que fossem transformados em contratos escriturados. As nossas mestras e os nossos mestres da oralidade foram considerados desnecessários pelo sistema, e tentaram substituí-los pelos mestres da escrituração (Santos, 2023, p. 24).

Outros autores também focalizam as tensões que emergem dessa entrada de uma escola-padrão tamanho único nas comunidades. hooks⁵ (2013), no início de seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, constrói sua visão, como aluna, em torno da sua escola, durante o processo de integração racial, no século XX, nos Estados Unidos. Para ela, a entrada de um currículo “branco” significou, também, o apagamento do desejo de aprender, já que não via sua história e a história de sua comunidade negra representada e, para essa autora, para que exista desejo de aprender, “o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um” (hooks, 2013, p. 18), no compromisso de efetivamente construir uma “comunidade aberta de aprendizado”. Nas palavras de hooks, “o entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo” (hooks, 2013, p. 18). Veja como podemos ampliar essa concepção para além das salas de aula: para que as crianças tenham entusiasmo por aprender, bem como suas famílias e responsáveis tenham entusiasmo por participar da vida escolar de seus filhos e filhas, é necessário valorizar, de verdade, a presença de cada um.

As relações escola-comunidade marcam o início de uma parceria que se dá, sobretudo, a favor do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças, na tentativa de construir essa comunidade aberta de aprendizado. Para nós, profissionais da Educação, pesquisar as tensões que emergem das chegadas das escolas nos territórios é ponto de partida para pensar sobre como e por que atuar, enquanto escola, a favor do fortalecimento de uma comunidade leitora e escritora. Vamos pensar juntas?

⁵ Conforme a wikipedia, o nome “bell hooks” é uma reivindicação do legado de sua bisavó, Bell Blair Hooks. A letra minúscula foi escolhida para dar enfoque ao conteúdo da sua escrita e não à sua pessoa. O seu objetivo, porém, não é ficar presa a uma identidade em particular mas estar em permanente movimento. Para saber mais ver a entrevista dada por ela: Tworok, Helen (1992). «Agent of Change: An Interview with Bell Hooks» [Agente de Mudança: Uma Entrevista com Bell Hooks]. Tricycle: The Buddhist Review (em inglês)

Para dialogar

Compreender a comunidade, abrir caminhos para aprender

Em 2023, segundo dados do Compromisso Nacional pela Criança Alfabetizada, publicados pelo MEC, apenas 56% das crianças do 2º ano no Brasil estavam alfabetizadas. Nas políticas públicas e de gestão escolar, o racismo estrutural atravessa a trajetória escolar das crianças, adolescentes e jovens negros e em situação de vulnerabilidade econômica em diferentes frentes e os dados alertam para a necessidade de se reinventar a escola pública brasileira, considerando os saberes das comunidades que a frequentam. Do que é composta a imagem que temos das famílias e da comunidade que estão bem ali, “do lado de fora”? E como preservamos, aqui “do lado de dentro”, um currículo que apoia as crianças a valorizarem suas histórias de origens, já que um dos compromissos da escola é apoiar as crianças a entenderem-se no mundo? Para hooks (2013, p. 173-174), a construção de comunidades de aprendizagem exige o movimento dialógico de partilhar ideias, mapear terrenos, vínculos e preocupações em comum sobre a escola e as práticas de ensino. Exige, também, postura permanente de escuta.

Cá entre nós

O que sugerimos aqui é aprendermos com as comunidades a partir do que elas têm a nos dizer sobre ler, escrever e falar. E, na contrapartida, também afirmar, para essas comunidades, que reconhecemos seus filhos e filhas como sujeitos em construção de conhecimento. Já pensou sobre essa alternância de ponto de vista? Como se tem dado essa escuta aos saberes da comunidade, na escola onde você atua como gestora? E como a escola comunica para a comunidade o que as crianças já leem e escrevem, valorizando esse processo de construção de conhecimento?

O direito à educação representa uma potencialidade emancipadora do ponto de vista social, porque matricular uma criança na escola significa, de maneira mais ampla, fazer com que os conhecimentos escolares circulem, também, para “dentro” das casas, ampliando as oportunidades de diferentes gerações acessarem, por vezes pela primeira vez, o patrimônio histórico produzido pela humanidade e de interagirem com esses conhecimentos, ampliando suas maneiras de participar do território. As famílias recebem, diariamente, de maneira mais ou menos intencional, parcelas do conhecimento que seus filhos constroem na escola, seja através dos estudos e livros enviados para casa, seja através das notícias que as crianças levam sobre aquilo que aprenderam. Ao mesmo tempo, de maneira mais ou menos autorizada, as crianças também buscam levar para as escolas aquilo que experienciam com seus familiares e comunidade, em casa. Isso porque crianças são sujeitos integrais e estabelecem uma relação de integralidade com seus territórios: a mesma criança que está sentada na carteira da escola é a criança que está indo à feira com a sua avó nos finais de semana e colocando em jogo o que sabe sobre listas de compras. Nesses momentos intra e extraescolares, fazem uso do conhecimento construído.

Na prática

Você já parou para pensar como tem sido esse intercâmbio entre os conhecimentos intra e extraescolares em sua escola? Ele é promovido intencionalmente pela equipe da escola?

Convido você a observar como isso tem acontecido. Faça registros de exemplos práticos e depois discuta com a equipe gestora e docentes esses registros. Esse material poderá apoiar muito o Plano de Formação das professoras na sua escola.

PARA SABER MAIS

Para aprofundar mais sobre o Plano de Formação, leia neste Fascículo na Unidade7: *As Condições Institucionais Para a Educação Integral: Aprendizagens e Desenvolvimento*, o texto 1: *Diálogos em rede pela alfabetização na Educação Integral: construção coletiva para um Plano de Formação na escola*.

Planejar essas trocas de saberes e abrir caminhos para a aprendizagem, tanto da comunidade com a escola quanto da escola com a comunidade, é responsabilidade da gestão escolar. É nesse planejamento que a escola compreende sua função política e pedagógica de contribuir com o desenvolvimento dos territórios, servindo-os, pois como diz Rosa Maria Torres, “a função da escola é servir à comunidade, e não o contrário: as comunidades não foram criadas para servir à escola. É a escola que deve participar da comunidade, vincular-se à comunidade, colocar-se a seu serviço” (Torres, 1996, p. 105).

Também é no processo de estar a serviço do território que a escola e seus profissionais passam a reconhecer os saberes que circulam ali e, assim, podem desenvolver um projeto pedagógico a partir de altas expectativas de aprendizagem para todas e cada uma das crianças e suas famílias. Apoiar as famílias a manter altas expectativas de aprendizagem para seus filhos e filhas é, também, compromisso de uma gestão escolar com a Educação Integral e com a continuidade das trajetórias escolares de cada criança.

Para inspirar

A seguir, apresento o relato da diretora Elisabete, que nos ajuda a compreender esse compromisso:



Tem coisas que eu fui aprendendo na gestão... A gente precisa sondar qual foi a relação dos pais, irmãos mais velhos com a escola... Essa relação vai dizendo coisas... Vai dizendo sobre o que pensam da escola – às vezes, pensam que estar na escola é um bicho de sete cabeças e que seus filhos não vão dar conta, e aí, a cada vez que chamamos a família, a nossa intenção pode até ser a de apoiar, mas essa família já chega com um pé atrás, já chega pensando que “é melhor parar por aqui, que o filho não serve para esse lugar ou até que já chegou longe demais”. Aliás, também aprendi: quanto mais periférica é a área de atuação,

maior é o desejo, na Educação Infantil, de que as crianças aprendam a ler e escrever. Mas a expectativa dos pais sobre a escolarização dos filhos vai se afunilando a partir do 2º, 3º ano do Ensino Fundamental... Tem famílias que já 6º ou 7º ano, só esperam que a escola acabe logo – de tão difícil que passa a ser lidar com as rotinas escolares. Porque tem aquelas famílias que, ou porque não estudaram ou porque apesar de terem estudado não encontraram retorno financeiro através do estudo, matriculam o filho com muito peso. Tem famílias que lidam com a própria trajetória escolar com muito peso e isso influencia. Você pode mandar o livro para casa que ela [a família] não vai ler. Não vai se sentir autorizada a ler, vai ter medo de estragar ou simplesmente vai achar que isso não serve para elas. Então, não se trata de só mandar coisas para a casa. É preciso trazer alguma coisa da casa para estar representado ali, na escola, para essa família sentir que sim, aquele pode ser um lugar para ela. Eu também preciso chamar essa mãe, esse pai e dizer: olha aqui, esse é o seu filho, olha o que ele escreve, olha que bacana como ele está aprendendo! Porque, veja, ou a família REVIVE a escola como aluno, agora na figura de pai de aluno, ou CONSTRÓI uma outra relação com essa outra escola, no tempo presente, entendendo que o seu filho pode ter uma história bem diferente.

Na prática

A trajetória escolar das famílias e responsáveis influencia na trajetória escolar das crianças e, por isso, deve ser investigada. O momento de recebê-los na escola é um momento oportuno para investigar como foi essa trajetória escolar. Há, no Projeto Político-Pedagógico da escola onde você atua, um mapeamento das diferentes trajetórias escolares dos familiares, para compreender suas histórias mais de perto? Aqui estão algumas sugestões de perguntas que podem ser feitas para os familiares e responsáveis, para este levantamento:

- Por quanto tempo permaneceram na escola?
- Foram crianças matriculadas na Educação Infantil?
- Ao longo da escolarização básica, existiram momentos em que foram reprovados ou abandonaram a escola?

Além dessas perguntas, pode ser interessante compreender, também, quais usos marcaram a leitura e a escrita em seu cotidiano escolar, o que pode ser alcançado por meio das seguintes questões:

- Vocês lembram como aprenderam a ler e a escrever?
- Lembram de histórias escritas ou orais que conheceram na escola ou comunidade? Quais circulam, agora, em casa?

Registre essas reflexões e compartilhe com sua equipe gestora e docentes. Pensem em como podem planejar ações e encaminhamentos, considerando as informações coletadas.

Para dialogar

Ao fortalecer a relação das famílias com a escola, buscamos a superação das narrativas de fracasso escolar, pela construção de novas relações. Colello (2012) afirma que, no plano social, as crianças podem sustentar posturas de resistência à alfabetização, quando se percebem avançando em um conhecimento que foi negado para aqueles que elas reconhecem como pertencentes à sua comunidade. Para ela, “o ‘analfabetismo de resistência’ explica-se pela apreensão de enfrentar um mundo desconhecido, pelo medo de perder as raízes sociais, pelo receio de trair seus pares, pelo temor de assumir posturas estranhas ao seu universo cultural” (Colello, 2012, p. 44). Você, gestora, já conhecia esse conceito? Já analisou os casos de poucos avanços na alfabetização, tendo como possibilidade essa explicação científica? E então, o que propor?

Parece bastante assertivo o encaminhamento de estreitar fronteiras, como nos sugere a gestora Elisabete, cujo relato apresentamos acima. Nas palavras dela, “é preciso trazer alguma coisa da casa para estar representado ali, na escola, para essa família sentir que sim, aquele pode ser um lugar para ela.”. E, na relação complementar, é preciso, também, comunicar as aprendizagens: “eu preciso chamar a família, a comunidade e dizer: olha aqui, esse é o seu filho, olha o que ele escreve, olha que bacana como ele está aprendendo!”. A nosso ver, trazer as marcas da comunidade para dentro da escola e expor as aprendizagens das crianças para fora dos muros da escola são estratégias potentes para dar visibilidade à função específica da escola no território e à contribuição dos saberes do território com o projeto pedagógico. Sua escola já se arriscou em um desses movimentos?

Para que as crianças possam atuar como leitoras e escritoras, na escola e fora dela, é necessário que os diferentes ambientes onde estão inseridas apresentem o universo das práticas de linguagem em seus diversos usos. Sabemos que nem todas as famílias e os responsáveis podem garantir para seus filhos e filhas o acesso a livros com qualidade literária. Da mesma forma, nem toda comunidade dispõe de equipamentos como bibliotecas e teatros. Precisamos, certamente, avançar no que diz respeito às condições de acesso a bens culturais.

No entanto, é raso afirmarmos que as famílias não asseguram práticas letradas a seus filhos, sobretudo quando consideramos que os territórios são permeados por possibilidades de exploração das tradições locais, das histórias circulantes, dos modos de ser e viver de diferentes sujeitos. Saberes outros para além dos “escriturários” permanecem pouco validados pelas escolas, e as famílias que leem e escrevem de maneiras distanciadas das regras convencionais da língua portuguesa têm seus conhecimentos ignorados. Mas basta escutá-las para estreitar relações entre conhecimento escolar e o conhecimento do território. Não raras as vezes, são essas as famílias que podem ensinar às escolas temas como ervas e plantas medicinais, diferentes estruturas políticas, o manejo com a terra e estratégias milenares para o cálculo do tempo e de eventos da natureza, como as chuvas e as marés. Você já pensou sobre isso? Arroyo (2013), apoiado em Boaventura Sousa Santos⁶, afirma que toda experiência social produz conhecimento e todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos. Essas afirmativas podem contribuir com a “quebra” de uma visão, por vezes preconceituosa, que cultivamos em relação às famílias e às comunidades. Nas palavras de Arroyo (2013):

⁶SANTOS, Boaventura Sousa. **A gramática do tempo** - para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008. p. 157-158.



Reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento. Superar visões distanciadas, segregadoras de experiências, de conhecimentos e de coletivos humanos e profissionais. Reconhecer que há uma pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências humanas e de coletivos, que essa diversidade de experiências é uma riqueza porque produzem uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos (Arroyo, 2013, p. 117).

Cá entre nós

Avançar no reconhecimento do direito ao acesso à escola

A partir desse reconhecimento, aproximamo-nos das comunidades e de seus saberes e favorecemos sua entrada na escola. É a pluralidade de experiências sociais que valida a complexidade da educação e do processo de escolarização. Esse processo implica levar a comunidade para a escola, valorizando as pessoas como detentoras de experiências significativas, rompendo com uma tradição política e cultural extremamente segregadora dos coletivos humanos e que ignorou, nos currículos escolares, as experiências dos coletivos indígenas, quilombolas, negros, trabalhadores, camponeses, ribeirinhos.

Arroyo (2013, p. 150-151) retoma, historicamente, a ausência desses coletivos na escola. Ele nos diz que “nem se cogitava sua presença e menos seu reconhecimento como sujeitos sociais, políticos, éticos e culturais, de experiências e conhecimentos racionais. Até fisicamente esses coletivos e seus filhos e filhas estavam ausentes da escola”. Agora, avançamos no reconhecimento do direito ao acesso à escola e, assim, ao acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. No entanto, não avançamos tanto em reconhecer todos esses coletivos como autores, como sujeitos com conhecimentos legítimos. É urgente estarmos junto com a comunidade na escola, se compreendemos também a urgência de ampliação das oportunidades de aprendizagens, considerando o princípio da educação para o desenvolvimento integral e as diversas infâncias atendidas pela escola.

Como gestoras temos, portanto, o compromisso de afirmar de maneira positiva a presença da comunidade na escola. Mas, como? Como afirmar a esses coletivos, que compõem a nossa comunidade escolar, o direito de estar na escola, de corpo inteiro? Como tornar as escolas espaços de presença afirmativa?

A escola pode se organizar para que a comunidade acesse livros, jornais e revistas, reorganizando, por exemplo, o acervo da biblioteca para receber não só crianças, mas também suas famílias e responsáveis. Quando possível, também pode organizar momentos para que as famílias acessem computadores e internet, sobretudo para realizar pesquisas com os filhos. Pode convidar familiares que possuam saberes específicos relacionados à cultura local para partilhar com as crianças. E pode também realizar debates sobre temas de interesse comum. Além dessas ações, pode investir em registrar o processo de construção

de conhecimento das crianças – murais, jornais, páginas de mídias sociais ou podcasts com seus percursos de pesquisa – e expor esses registros, de maneira a valorizar e comunicar aprendizagens.

Para inspirar

Vejam, na sequência, algumas inspirações desenvolvidas por escolas diversas que se comprometeram com a ampliação das oportunidades de intercâmbio com as comunidades⁷:

1) Escrever com a comunidade – Uma escola em Jenipapo dos Vieiras - MA, que atende crianças indígenas e não indígenas, convidou estudantes, equipe e comunidade a inserirem o idioma Guajajara nos cartazes da escola, valorizando os saberes da comunidade e ampliando o conhecimento de gestoras, professoras e estudantes não indígenas.

2) Escrever para além dos muros da escola – os textos que circulam dentro das escolas ganham em qualidade de produção quando as crianças, escritoras, reconhecem que serão lidos por diferentes sujeitos (e não apenas destinados às professoras). As praças públicas, por exemplo, são espaços que podem acolher exposições de poesias e/ou de “lambe-lambes⁸”. Outros sujeitos para além da professora também podem receber os textos escritos pelas crianças, quando estes têm funções sociais. Em uma escola, também em Jenipapo dos Vieiras - MA, o grupo identificou a necessidade de reativação da biblioteca municipal para que os estudantes pudessem acessar mais livros. Juntos, então, escreveram um manifesto direcionado ao prefeito da cidade.

3) Escrever sobre a cultura infantil – É papel da escola desenvolver nas crianças compromissos de escrita, e o próprio repertório infantil, quando escutado, oferece possibilidades de construção de textos bastante significativos. No município de São Gabriel da Cachoeira-AM, o Projeto Manual de Brincadeiras Tradicionais Indígenas Duraka Kapuamu, desenvolvido em uma escola indígena, possibilitou a construção de memórias sobre as tradições das crianças das etnias tukano e nheengatu.

4) Ler os escritores locais – Para além de ampliar o repertório das crianças sobre escritores cujas obras são reconhecidas nacionalmente pela qualidade literária, a escola também pode atuar na mediação das relações entre as crianças e os escritores do território. No Projeto “Café literário – conhecendo os escritores regionais”, realizado em uma escola em Alto Alegre do Pindaré-MA, a escola convidou escritores locais para conversar com os grupos sobre a influência do território em seus processos criativos, inspirando os estudantes a também arriscarem-se na escrita.

A maneira como organizamos as propostas de leitura e de escrita revela a potência de ampliação do acesso das crianças e da comunidade escolar às práticas sociais de linguagem, ou seja, a textos orais e escritos que circulam socialmente e, assim, as crianças podem

⁷ Todas as referências a essas inspirações estão detalhadas no Referencial Nós - <https://rodadeeducar.com/referencial-nos>, Projeto realizado pela Roda Educativa em parceria com a Porticus, no ano de 2023.

⁸ Pôsteres de tamanho variado colados em espaços públicos, como muros, postes, paredes.

produzi-los e utilizá-los considerando suas funções sociais. Propostas como as mencionadas acima, entre outras, afirmam a escola como polo de construção de conhecimento e a comunidade como um ambiente alfabetizador. É importante que gestoras, professoras, crianças, famílias e outras pessoas da comunidade escolar contribuam periodicamente com ações que possam aprimorar esse ambiente alfabetizador, na intenção de fortalecer o pertencimento de cada um/a e construindo, a cada dia, uma comunidade de aprendizado.

Na prática

Ler, escrever, contar histórias e encantar-se!

Até aqui, você já deve ter registrado possibilidades de ação que podem fortalecer a relação entre a escola e suas comunidades, a favor da aprendizagem das crianças. Queremos também contribuir com essa sugestão de percurso prático: um convite para olharem, mais de perto, para a biblioteca da escola e salas de leitura, buscando aproximações entre esses espaços e as crianças, suas famílias e responsáveis.

Para dialogar

Kiusam Oliveira (2020) avalia as referências literárias que circulam na escola e problematiza: como é possível as crianças negras encontrarem significados positivos para a experiência de leitura quando não conseguem representatividade positiva dentro das histórias que circulam na escola? Nos diz a autora: “É inadmissível termos ainda hoje imagens caricaturadas representando crianças negras” (Oliveira, 2020, p. 12) – e, acrescentamos, imagens caricaturadas representando crianças indígenas, crianças do campo, crianças imigrantes.

Também é inadmissível que falte, em nossos acervos, materiais que apresentem de maneira positiva o território e que representem a comunidade. Se queremos crianças leitoras e, ainda mais do que isso, famílias que as apoiem nesse percurso, faz sentido avaliar o que estamos propondo como experiências de leitura. Oliveira (2020) afirma que as propostas de literatura devem ser ampliadas, a partir do reconhecimento da “literatura negro-brasileira do encantamento”, já que devem envolver e encantar as crianças. A autora explica: “A literatura que proponho, Negro-Brasileira do Encantamento, está ligada às infâncias, às crianças que precisam se encantar pelos próprios corpos negros apesar de se sociabilizarem em contextos violentos e racistas” (Oliveira, 2020, p. 10). Potencializar o encantamento pelos próprios corpos negros envolve compreender formas integrais de aprendizagem. A autora defende que



afroreferenciadamente pensando, o processo de aprendizagem se dá de corpo inteiro e não somente com o cérebro e se materializa através de recursos populares como os provérbios, as músicas, cantigas, brincadeiras, rodas: a cabeça não se coloca acima de outras partes do corpo (Oliveira, 2020, p. 6).

Na prática

Gestora, aproveite este momento para avaliar o acervo literário da escola onde atua: como as infâncias e as comunidades vêm sendo retratadas? Há livros disponíveis que apresentam os saberes do território de maneira positiva?

Organize uma lista com esses títulos e divulguem-nos aos professores/as, incentivando-os a os inserirem no planejamento de leituras. Caso não os identifiquem, faça uma pesquisa na biblioteca do seu território e reflita sobre como, intencionalmente, ampliar a oferta de recursos populares, como os provérbios, as músicas, cantigas, brincadeiras e as rodas, para dentro das bibliotecas, considerando a intenção de ampliar a representatividade dos saberes do território na escola.

É compromisso da gestão escolar liderar um processo formativo que tenha como objetivo a construção de espaços de leitura como bibliotecas escolares e salas de leitura mais representativas e com acervos mais diversos, que reconheçam os saberes populares e com portas abertas para a comunidade; espaços que apoiem o processo de construção da autoestima da comunidade escolar, tendo ali suas tradições culturais representadas. E, junto a isso, bibliotecas e salas de leitura com amplo acervo que apoie o enfrentamento do racismo, pela propagação de histórias negras de encantamento, para crianças negras, “para que suas identidades negras, fragmentadas pelas vivências racistas, sejam reconstruídas de forma saudável!” (Oliveira, 2020, p. 8)” e para que crianças brancas assumam posturas antirracistas. A maneira de encaminhar esse percurso formativo é autoral, para cada escola, já que são decisões que implicam, fundamentalmente, diálogos com toda a comunidade escolar.

Para inspirar

Seguem, aqui, possibilidades de ações a serem discutidas, ressignificadas e encaminhadas.

- Organizar percursos formativos com professores/as e bibliotecários/as para evidenciar as relações entre escola-comunidade e o compromisso com espaços de leitura mais identitários e representativos.
- Discutir com crianças, familiares e outros líderes da comunidade possíveis frentes de ação, considerando a reorganização da biblioteca escolar.
- Garantir que o espaço da biblioteca seja acolhedor e vivo, com marcas que comuniquem as interações entre os livros e seus leitores. Vale, nesse sentido, investir em cartazes de indicações literárias, marcações que comuniquem os livros mais lidos, painéis com reportagens e notícias sobre o universo literário, bem como com entrevistas e biografia de alguns autores.
- Ampliar o acervo da escola, considerando adquirir obras de escritores locais e regionais e organizar lugar de destaque para essas produções. Nesse mesmo sentido, é possível convidar escritores locais, contadores de histórias, cordelistas, para conversas e oficinas com a comunidade escolar.
- Ampliar conhecimento, com apoio de lideranças indígenas, quilombolas e do movimento negro, sobre literatura indígena, quilombola e negra.

- Propor ações institucionais de fomento à leitura, como rodas de leitura, tanto para as crianças quanto para a comunidade escolar.
- Divulgar a biblioteca escolar e inserir familiares e outros membros da comunidade escolar como usuários.
- Criar meios de divulgação dos saberes populares da comunidade, dando visibilidade, por exemplo, para as músicas, parlendas, contos que circulam.
- Incentivar professoras/es e funcionários da escola a utilizarem a biblioteca de maneira frequente.
- Acompanhar as aprendizagens das crianças, na relação com as ações desenvolvidas, observando os impactos.

Para seguir pensando

Selar compromissos, estabelecer pontos de encontro

A equipe gestora mobiliza, portanto, as necessárias aproximações entre desenvolvimento escolar e desenvolvimento do território, na relação comunidade-escola, favorecendo uma educação para o desenvolvimento integral dos sujeitos, o que inclui as dimensões intelectual, física, afetiva, social e cultural, para além de mais tempo na escola, efetivas oportunidades educacionais. Reconhecer as crianças e suas comunidades como pertencentes à escola implica criar condições para que efetivamente elas se integrem! Cabe à gestão escolar, nesse momento:

- investigar a expectativa que os diferentes sujeitos têm em relação à escola e ao processo de escolarização;
- apoiar as famílias e os responsáveis, para que mantenham altas expectativas em relação às aprendizagens de seus filhos e filhas;
- investir em estratégias para a comunicação das aprendizagens;
- traçar intervenções nos espaços escolares, tais como na biblioteca, em salas de leitura, de maneira a ampliar a representatividade da comunidade e o reconhecimento de seu pertencimento.

E por aí, qual será o movimento?

Anexos

- “Na escola-um podcast para diretoras e diretores”, no link <http://mod.lk/podscola-Episódio 7>

Sobre espaços e tempos de ensinar e aprender fora da escola, favorecendo as oportunidades educacionais existentes no entorno escolar, para fortalecer a reflexão que se propõe aqui, partindo do princípio de que a relação e a interação com a comunidade é potencializadora do desenvolvimento integral dos estudantes.

- Publicação “Diálogos escola-família- disponível em <https://rodaeducativa.org.br/diálogo-escola-família>

A escola presta um serviço à comunidade e às famílias e é corresponsável por ensinar e educar as crianças, os adolescentes e os jovens. Nesta publicação, há reflexões e estratégias para fortalecer essa relação, a favor da aprendizagem das crianças e jovens

Artigo: SANTOS, Alexsandro. “A cor do sucesso escolar e o papel da gestão educacional na agenda antirracista” – Disponível em: <https://pp.nexojournal.com.br/opiniaio/2020/11/20/a-cor-do-sucesso-escolar-e-o-papel-da-gestao-educacional-na-agenda-antirracista>

Neste artigo, Alexsandro Santos destaca ações essenciais para uma gestão escolar antirracista e que afirme a equidade como princípio das propostas pedagógicas.

- CARREIRA, Denise. **Indicadores da qualidade na Educação:** relações raciais na escola. São Paulo: Ação Educativa, 2013. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/2161/file/Indicadores_da_Qualidade_na_Educacao-Relacoes_Raciais_na_Escola.pdf.

Este é um instrumento que convida a comunidade escolar a avaliar suas práticas e eleger, coletivamente, ações que contribuam com a construção de uma educação que reconheça e valorize a identidade, a história e a cultura dos diversos povos que formaram e continuam formando, diariamente, a nossa sociedade.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

COLELLO, Sílvia M. Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever.** 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

OLIVEIRA, Kiusam de. Literatura negro-brasileira do encantamento e as infâncias: reencantando corpos negros. **Feira Literária Brasil-África de Vitória – ES**, v. 1. n. 3. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/flibav/article/view/29029>. Acesso em: 15 fev. 2025.

SANTOS, Antonio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer.** São Paulo: Pentagrama, 2023.

TORRES, Rosa Maria. **Educação e imprensa.** São Paulo: Cortez, 1996.

Thais Monteiro Ciardella é Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista. Atua como coordenadora pedagógica na Roda Educativa e como professora no curso de graduação em Pedagogia, no Instituto Vera Cruz. É membro do grupo de estudos Escola, Currículo e Conhecimento, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP-SP). E-mail: thais.ciardella@roda.org.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4633439817451901>

UNIDADE 3

Texto 1 - O lugar das práticas de uso da língua para a formação integral das crianças: leitura e escrita

Silvia Fuentes

O contato com o outro através da palavra escrita é uma glória. Se me fosse tirada a palavra pela qual tanto luto, eu teria que dançar ou pintar. Alguma forma de comunicação com o mundo eu daria um jeito de ter. E escrever é um divinizador do ser humano (Lispector⁹, 2010, p. 79).

Cara gestora,

Imagine como seria sua vida sem saber ler e escrever, ou lendo sem compreender direito o que lê... Quais as consequências disso para uma pessoa no mundo atual?

Na epígrafe, que traz as palavras de Clarice Lispector, podemos refletir sobre a importância da palavra escrita como meio de comunicação e expressão pessoal. Para ela, a palavra escrita tem um poder transformador, capaz de elevar o ser humano ao divino.

A alfabetização no Brasil é um tema que requer atenção contínua e esforços coordenados para superar os desafios existentes. Embora tenha havido progresso ao longo dos anos, ainda há muito a ser feito para garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas e que todos – crianças, adolescentes e jovens – tenham acesso à educação de qualidade. A continuidade dos investimentos em políticas educacionais, a formação de professores/as e a redução das desigualdades são fundamentais para alcançar esse objetivo.

Entendemos que a alfabetização desempenha um papel importante na formação integral das crianças, abrangendo aspectos emocionais, sociais, cognitivos, físicos e culturais, fundamentais para o desenvolvimento humano.

Vamos conversar um pouco mais sobre isso?

⁹ Clarice Lispector é uma renomada escritora, conhecida por suas reflexões profundas sobre a condição humana, a linguagem e a escrita.

Para dialogar

A leitura e a escrita são pilares na formação do sujeito e influenciam diretamente o desenvolvimento cognitivo, emocional, acadêmico, social e profissional. Por meio da leitura e da escrita, podemos acessar diferentes fontes de informação e nos aproximar dos conhecimentos científicos, artísticos, tecnológicos, filosóficos, do território, entre outros, e, dessa forma, podemos nos tornar pessoas mais competentes, informadas e engajadas, capazes de contribuir com nós mesmos, com a comunidade e de maneira significativa com a sociedade em geral.

Segundo Colello,



ensinar a língua escrita é criar um arcabouço educativo para a constituição de si ou de um grupo social em uma perspectiva efetivamente humana. Como compromisso educativo efetivamente transformador, os esforços dirigidos ao ensino da língua escrita devem incidir sobre a formação linguística, pessoal, psíquica, afetiva, social e política das pessoas – dimensões que, certamente, extrapolam os limites estritos da escola, justamente porque se comprometem com o aluno em uma perspectiva existencial e com a construção da sociedade democrática (Colello, 2021, p. 26).

Sendo assim, buscamos trazer aqui uma visão abrangente do ensino da língua escrita, que considera a integralidade das crianças. Esse enfoque visa assegurar o direito à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento, assim como formar indivíduos com condições de participar ativamente em busca de uma sociedade mais justa e solidária.

Cá entre nós

Ao longo de sua trajetória profissional, quais foram os principais desafios enfrentados em relação ao processo de alfabetização das crianças? De que forma a integralidade das crianças foi considerada e sua cultura e seu contexto social foram trazidos para o processo de alfabetização?

Durante muito tempo houve uma preocupação sobre quais métodos eram mais adequados para alfabetizar as crianças, ou seja, havia uma preocupação das professoras em pensar sobre como se ensina. A pesquisa¹⁰ de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, é um marco no campo da Psicologia e da Educação, pois apresenta uma análise detalhada do processo de aquisição da escrita pelas crianças, em um momento em que não sabíamos o que as crianças pensavam sobre a escrita. Isso fez toda a diferença, pois a partir da compreensão de como as crianças pensam e aprendem, foi possível refletir sobre como devemos ensinar. Segundo Ferreiro,



temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu (Ferreiro, 2011, p. 41).

¹⁰ A pesquisa de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, que resultou no livro *Psicogênese da língua escrita*, foi realizada na década de 1970. O livro foi publicado originalmente em 1979.

A partir desse momento, inúmeros pesquisadores dedicaram esforços para realizar investigações didáticas, buscando compreender quais são as formas de ensinar a partir do que identificamos que as crianças já sabem e quais são as intervenções docentes necessárias para que as crianças avancem em suas conceitualizações sobre a escrita.

Como trazer para o trabalho da escola as práticas reais e vivas de leitura e escrita que estão presentes no cotidiano da vida das crianças? O que faz sentido para elas? Em quais contextos sociais utilizam a leitura, escrita e oralidade?

Neste documento, partimos de algumas premissas¹¹ fundamentais que devem sustentar não só as práticas pedagógicas das professoras, mas também as ações da equipe da gestão. É preciso cuidar dessa coerência entre o que já sabemos (concepções de como as crianças aprendem e como se ensina) e o que se faz na prática, pois dessa forma será possível desenvolver um trabalho articulado em que, cada um, dentro de sua função na escola, se corresponsabilize pelas aprendizagens das crianças.

Vamos refletir um pouco sobre o que é imprescindível considerar no trabalho com as práticas de linguagem (leitura, escrita, escuta e oralidade), a partir do que as crianças já sabem.

As práticas de linguagem referem-se às atividades de comunicação e aos usos da linguagem em diferentes contextos sociais. Elas envolvem tanto a produção quanto a compreensão da linguagem em seu contexto, abrangendo um amplo espectro de competências e habilidades linguísticas. Essas práticas são essenciais para o desenvolvimento da alfabetização e para a formação de pessoas capazes de interagir na vida em sociedade.

Segundo María Claudia Molinari,¹²



práticas sociais de leitura, escrita e oralidade – que circulam com sentidos diversos nas culturas do escrito e cuja apropriação é um direito de todos os alunos desde sua entrada na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Práticas de linguagem nas quais os alunos exploram uma diversidade de gêneros discursivos, ao mesmo tempo em que se apropriam do funcionamento do sistema de escrita convencional (Molinari, 2019, p. 111).

Dessa forma, há uma defesa de que o objeto de ensino na escola devem ser as práticas sociais de leitura e escrita. Essa defesa encontra eco na constatação de que as crianças já nascem imersas em contextos em que a escrita aparece nas suas mais variadas formas e com os mais diversos propósitos. Elas observam constantemente a relação entre as pessoas que leem e escrevem e esses instrumentos culturais (leitura e escrita). E, desde cedo, as crianças manifestam o desejo de se expressar, seja por meio de gestos, da fala, do desenho, do faz de conta e das tentativas iniciais de escrita, até que cheguem à escrita convencional.

Essas manifestações não apenas refletem a curiosidade natural e a necessidade de interação com o mundo ao redor, mas também representam os primeiros passos em direção à aprendizagem da linguagem escrita. Portanto, reconhecer e apoiar essa progressão é

¹¹ As premissas podem ser encontradas de forma mais completa no texto de apresentação do material.

¹² Professora de Ciências da Educação da Faculdade de Humanidades e Ciência da Educação (Universidade Nacional de La Plata, República Argentina).

essencial para promover um ambiente familiar e escolar enriquecedor, no qual as crianças são encorajadas a explorar e expandir suas capacidades expressivas. É bem importante compartilhar com os familiares e responsáveis as concepções e as práticas desenvolvidas pela escola, para serem parceiros nesse processo.

Como afirma Delia Lerner (2002), os estudantes aprendem a ler quando leem. Sendo assim, entendemos que as crianças precisam estar em contato com situações de leitura e de escrita, mesmo antes de saberem ler e escrever convencionalmente. Ao participar de situações em que leem e escrevem por si mesmas, elas podem colocar em jogo o que sabem, podem confrontar suas hipóteses de escrita e refletir sobre o sistema de escrita (quantas e quais letras usar e em que ordem), e assim vão adquirindo maior confiança nas próprias capacidades. No entanto, é necessário que na escola essas propostas sejam bem planejadas e que algumas condições didáticas sejam garantidas pelas professoras

PARA SABER MAIS

Consulte o glossário que está no Documento de Apresentação deste material para saber mais sobre os níveis de conceitualização da escrita.

Vejam alguns exemplos de propostas de leitura e de escrita que já acontecem em muitas escolas, mesmo antes de as crianças saberem ler e escrever convencionalmente:

- escrita de indicações literárias dos livros preferidos das crianças para compartilharem com outros grupos;
- leitura de uma receita de bolo para identificar quantidades e ingredientes e combinar um dia de culinária e piquenique na escola;
- elaboração do convite para a Festa Junina, escrita dos nomes das barracas, lista de doces e salgados que serão vendidos, brincadeiras que serão realizadas e suas regras;
- leitura de vários poemas para escolher um preferido e declamar no sarau de poemas;
- leitura de textos informativos para saber mais sobre os pássaros que aparecem no pátio da escola e a escrita de um texto do tipo “Você sabia?”, para compartilhar com a comunidade próxima à escola.
- escrita de listas de brincadeiras para ficar no pátio e que as crianças possam brincar no recreio.

Na prática

Será que as práticas de alfabetização na sua escola estão garantindo as situações e práticas reais da linguagem?

Sugerimos que você circule pela escola e observe os materiais expostos, as atividades que estão sendo realizadas com as crianças, converse com as crianças para ouvir o que já sabem e o que mais gostam de aprender e fazer, e registre o que está sendo feito. Depois reflita com toda a equipe gestora e principalmente com a coordenação pedagógica sobre a relação entre as propostas de alfabetização e as práticas reais de linguagem. Esse levantamento poderá ajudar a pensar em um bom Plano de Formação com as professoras.

PARA SABER MAIS

Consulte, neste Fascículo no tema: *As Condições Institucionais Para a Educação Integral: Aprendizagens e Desenvolvimento*, o texto 1: *Diálogos em rede pela alfabetização na Educação Integral: construção coletiva para um Plano de Formação na escola*, que apoia a escola na elaboração de um Plano de Formação para a alfabetização.

Como a equipe gestora pode contribuir para a organização de uma rotina de leitura e escrita na escola?

Segundo Madalena Freire (2019),

*Toda disciplina de trabalho está alicerçada numa rotina.
Toda rotina fala de tempos, momentos vividos, que constituem meu tempo com o outro.
Meu tempo com o outro é regido por combinados, compromissos que constituem nossa disciplina de trabalho, nossa sistematização: nossa rotina*
(Freire, 2019, p. 117)

PARA SABER MAIS

Para saber mais sobre situações didáticas, consulte o Glossário que está no Documento de Apresentação deste material.

No processo de alfabetização, existem quatro situações didáticas essenciais no tempo e na rotina da alfabetização, pois desempenham um papel central no desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita das crianças: **escrever por si mesma, ler por si mesma, escrever por meio da professora e ler por meio da professora.**

Cada uma dessas situações didáticas contribui de maneira específica para o processo de aprendizagem da linguagem escrita, ou seja, para que as crianças compreendam o Sistema de Escrita Alfabética e possam se tornar leitores e escritores plenos. Ao articular essas práticas, cria-se um ambiente pedagógico diversificado, que possibilita muitas aprendizagens.

PARA SABER MAIS

Para entender mais sobre o Sistema de Escrita Alfabética leia no Documento de Apresentação deste material, no Glossário sobre Nível de conceitualização da escrita.

Para dialogar

Vamos dialogar sobre cada uma das situações didáticas e refletir sobre quais condições a equipe gestora precisa assegurar para que estejam na rotina e sejam efetivamente situações de aprendizagens dos estudantes.

1- Leitura por meio da professora

Desde muito pequenas, as crianças podem e devem ter acesso a uma diversidade de textos que ampliem sua formação leitora, proporcionando-lhes situações carregadas de sentido e possibilitando seu desenvolvimento como leitoras. Na escola, é essencial criar boas situações de leitura e uma delas é a leitura em voz alta realizada pela professora, que deve ser intencionalmente planejada, com textos de qualidade, cuidadosamente selecionados, para que as crianças possam aprender cada vez mais sobre a linguagem escrita nos livros e se tornar leitores e escritores mais competentes.

Cá entre nós

Por que ainda é um desafio para algumas escolas o planejamento intencional de um tempo específico para ler em voz alta para as crianças na rotina de aula? Aqui não estamos falando daquelas leituras realizadas pela professora, que pega o primeiro livro que vê na estante para ler no retorno do parque, para que as crianças se acalmem, ou lê ou conta oralmente a história nos últimos minutos antes de bater o sinal da saída.

Será que há uma real compreensão das aprendizagens potencializadas com essa situação didática pelas professoras?

Acreditamos que, ao ler em voz alta, a professora amplia o repertório literário das crianças, pois estas poderão conhecer muitos gêneros textuais, títulos, autores, ilustradores e editoras, visões de mundo, às quais muitas delas podem não ter acesso fora da escola. Um repertório bem planejado é uma base essencial para sustentar e expandir aprendizagens da língua em diversos aspectos, especialmente no campo literário. Por essa razão e outras que explicitamos a seguir, a leitura pela professora deve ser uma proposta diária na rotina das crianças, com tempo definido.

Para isso, a professora – conhecendo bem o seu grupo de crianças – deve levar em consideração alguns critérios importantes na seleção da obra, ler o livro com antecedência, analisando quais partes podem ser mais desafiadoras para a turma, planejar como será a leitura propriamente dita e, por fim, planejar a conversa após a leitura, para que possam trocar as impressões sobre o que foi lido, como fazem leitores experientes.

Essas conversas após a leitura criam um espaço potente de interações entre leitores, em que a escuta atenta e a expressão verbal (oralidade) se tornam elementos essenciais para o compartilhamento de ideias, para reflexões e experiências relacionadas ao texto lido.

Assim, quando a professora lê para o grupo, as crianças podem aprender comportamentos que são típicos do leitor, como construir significados com os outros, apreciar a linguagem estética etc. Lerner (2002, p. 97), destaca que há:

- comportamentos públicos, como comentar o que se leu, recomendar a leitura, confrontar com outros leitores as interpretações geradas pela leitura, formular opiniões com base em trechos do texto, ouvir com respeito o que pensam os outros e refutar ou aceitar as opiniões alheias; e
- comportamentos privados, como, reler trechos, pular trechos, buscar a leitura de obras variadas de um mesmo autor ou ilustrador que lhes agrade etc.

PARA SABER MAIS

No Fascículo *Práticas de leitura e escrita de textos literários, para professoras alfabetizadoras* você poderá encontrar um bom exemplo de planejamento para esse momento de leitura por meio da professora, que inclui a conversa literária como um importante conteúdo a ser ensinado na escola. Também há uma lista de sugestões sobre os critérios a serem considerados na hora de escolher um livro a ser lido para a turma. Saber sobre isso lhe trará repertório para aquisição do acervo literário na escola, para que essa atividade seja incorporada na rotina das professoras. Vale a pena conhecer!

É por meio dessa importante situação didática que as crianças poderão acessar não só os livros literários¹³ (ficcionais), mas também uma variedade de outros textos, conforme a intenção da leitura, como textos informativos, jornalísticos, manuais, guias, enciclopédias etc., que poderão também ser lidos pela professora em outros momentos da rotina, ampliando as referências sobre o que podem encontrar nos textos e livros e para quê. Por exemplo, se a intenção é aprender como jogar um jogo novo, temos que ler um texto instrucional. Se queremos saber mais sobre um determinado animal, temos que recorrer a textos com função informativa ou a textos expositivos (verbetes de enciclopédia, verbete de dicionário etc.). Se o objetivo é saber sobre fatos da atualidade, vamos aos textos informativos (relatos, biografias, notícias etc.) e assim por diante. Dessa forma as crianças poderão compreender as diferentes funções que a leitura desempenha e terão a oportunidade de ler com diversos propósitos, o que possibilita diferentes aprendizagens ao longo da escolaridade.

¹³ Chamamos de “livros literários” aqueles em que os textos são ficcionais, como romances, contos, lendas, fábulas, mitos, novelas, poemas etc.

Para inspirar

A professora Vera, do 1º ano A, leu diversos livros com as crianças, para explorar obras que representam a diversidade étnica e cultural. Olha como foi planejada a rotina semanal da professora para esse propósito...

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
				

Ao final da semana, ela organizou um tempo para conversar com as crianças, para escolherem qual foi o livro preferido, por meio de uma votação, e depois fazerem a escrita de uma indicação literária para a turma do 1º ano B (existe um projeto institucional na escola por meio do qual as turmas trocam indicações literárias uma vez por mês).

Vejam que esse momento é uma bela oportunidade de propor conversas sobre os livros, e voltar a eles sempre traz algo novo. Se uma professora propõe que as crianças ouçam cinco histórias por semana, qual o repertório de livros dessa turma em um mês, e em um ano? Quando falamos de repertório, estamos falando de regularidade.

Também poderiam ser livros de um mesmo autor; livros de um mesmo tema, mas de autores diferentes; livros de um mesmo ilustrador; livros de um mesmo gênero; em outra semana, só histórias com lobos; e tudo isso a depender dos objetivos das professoras.

FIQUE ATENTO

Ao conversar com os familiares das crianças sobre a importância da leitura em voz alta, é possível favorecer o interesse deles em ler para seus filhos em casa, o que pode ser muito importante, não só para a formação leitora das crianças, como também para o fortalecimento da parceria entre a família e a escola no processo de alfabetização. Caso a leitura não faça parte do cotidiano das famílias, por variadas razões – inclusive a de não serem leitores fluentes – é importante que contem histórias para as crianças e que colaborem para que elas se interessem pelos livros, por exemplo, solicitando que elas recontem a história lida. Essa já é uma boa experiência para as crianças e os adultos.

PARA SABER MAIS

Para conhecer mais sobre como envolver os familiares e responsáveis com a aprendizagem das crianças, leia neste Fascículo no tema: *As Condições Institucionais Para a Educação Integral: Aprendizagens e Desenvolvimento*, o texto: *Os projetos institucionais e as culturas do escrito*.

Cá entre nós

Então, o que é preciso assegurar para que a situação didática de leitura por meio da professora possa acontecer na rotina, como prática de alfabetização?

Para responder a essa pergunta, apresentamos um quadro, no qual separamos nossas sugestões em dois blocos: um para as práticas da equipe de direção (diretores e vice-diretores) e outro para as práticas da coordenação pedagógica (coordenador pedagógico, supervisores, especialistas, pedagogos, a depender da nomenclatura local). É importante salientar que essas práticas devem ser articuladas.

PRÁTICAS DA DIREÇÃO	PRÁTICAS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
<ul style="list-style-type: none">-Garantir que haja um bom acervo de livros na escola, com variedade de gêneros, autores, ilustradores, editoras e visões de mundo.- Assegurar que o acervo conte com diferentes obras de um(a) mesmo(a) autor(a).- Cuidar para que o acervo tenha representatividade étnico-racial e de diferentes culturas (indígena, africana, oriental...).- Assegurar que todas as professoras elaborem, juntamente com a coordenação pedagógica, uma rotina para o uso da sala de leitura e/ou biblioteca da escola.- Prever no Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP) o trabalho com as quatro situações didáticas fundamentais para a alfabetização.- Organizar o empréstimo de livros para as crianças e familiares/responsáveis.- Organizar espaços na escola onde as crianças possam socializar as leituras, recitar poemas e músicas.- Disponibilizar diferentes portadores de texto no acervo, como jornais, revistas, quadrinhos, cartazes, panfletos, manuais, guias e publicações científicas etc.- Renovar com regularidade o acervo bibliográfico, para mantê-lo sempre em bom estado.- Organizar os livros em lugar agradável e de fácil acesso para crianças e professoras.-Acompanhar, em parceria com a coordenação, o desenvolvimento das turmas e das crianças nas situações de leitura pela professora: as crianças que mais comentam ou que nunca comentam, o repertório literário e as preferências, se esperam a vez de comentar e se escutam os colegas etc.	<ul style="list-style-type: none">-Elaborar junto às professoras uma rotina de leitura literária diversificada, considerando gêneros, autores, temáticas, a fim de ampliar o repertório das crianças.- Garantir que a situação didática de leitura por meio da professora esteja no planejamento diário das docentes.- Acompanhar e apoiar o percurso de leituras realizado por cada professora, com a intenção de observar os desafios propostos às crianças, a diversidade de textos lidos etc.- Cuidar para que ao longo dos anos iniciais as crianças tenham a oportunidade de vivenciar diferentes experiências leitoras na escola.- Realizar a observação da prática das docentes e dar devolutivas formativas, para que possam qualificar essa prática na sua rotina.- Propor diferentes discussões e reflexões sobre essa situação didática de leitura pela professora nos encontros formativos com as professoras, promovendo a troca de experiências e de repertório entre elas.- Acompanhar, em parceria com as professoras das turmas, as aprendizagens das crianças na leitura pela professora.

FIQUE ATENTO

É necessário que as docentes planejem situações de leitura que sejam, de fato, inclusivas. Livros acessíveis são aqueles que disponibilizam diferentes recursos de acessibilidade, como narração de texto, descrição das imagens e interpretação em Libras. Ao disponibilizar esse tipo de acervo, a equipe gestora possibilita que todas as crianças possam vivenciar experiências literárias. Consulte os ANEXOS para saber onde encontrar esses livros.

2- Leitura pela criança

Como já dissemos anteriormente, mesmo antes de as crianças saberem ler de forma convencional, é fundamental que as professoras planejem situações em que elas possam ler por si mesmas.

Neste material, entendemos que a aprendizagem do funcionamento da escrita deve acontecer ao mesmo tempo em que se permite que as crianças vivenciem diferentes práticas de leitura, em contextos variados e com funções diferentes. Dessa forma, as professoras têm um papel muito importante, não só em relação à escolha das situações e dos textos que serão lidos, como também na organização das crianças (individual ou duplas) e nas intervenções durante a proposta, formulando perguntas que favoreçam a reflexão e fornecendo informações importantes para que cada criança consiga realizá-la.

Segundo Soligo (1999),



a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto a partir do que está buscando nele, do conhecimento que já possui a respeito do assunto, do autor e do que se sabe sobre a língua, características do gênero, do portador, do sistema de escrita... Ninguém pode extrair informações do texto escrito decodificando letra por letra, palavra por palavra.

O objetivo dessa situação didática não é que as crianças leiam indicando exatamente o que está escrito, pois, como ainda não leem de maneira convencional, isso seria um desafio muito difícil. No entanto, os estudos mostram que as crianças são capazes de identificar onde uma palavra específica está escrita ou distinguir uma palavra entre duas ou mais apresentadas intencionalmente e, a partir de algumas pistas (como essas palavras identificadas, o gênero, o propósito da leitura, as ilustrações que acompanham o texto), busquem compreender o texto. Para que possam identificar o que está escrito, as crianças utilizam estratégias de leitura que lhes permitem atribuir sentidos aos textos lidos.

Dessa forma, entendemos que a identificação de palavras e a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética é apenas um dos procedimentos que usamos para ler. Quando lemos, mesmo nós, adultos, utilizamos outras estratégias de leitura (Goodman, 1989) para regulação da nossa compreensão sobre o texto. Algumas delas são: seleção, antecipação, inferência e verificação. As crianças que ainda não sabem ler convencionalmente, também fazem uso dessas mesmas estratégias para ler.

PARA SABER MAIS

Para saber mais sobre as estratégias de leitura, consulte o Glossário no Documento de Apresentação deste material.

Na prática

Segue abaixo um exemplo de uma situação de leitura por meio da criança realizada pela professora Paula com sua turma do 1º ano.

A professora Paula estava refletindo com seu grupo sobre os animais de hábitos noturnos. Então, propôs uma situação de leitura do sumário de uma enciclopédia sobre animais. As crianças precisavam ler o sumário e identificar se no livro havia informações sobre o animal que estavam pesquisando. Para isso, ela entregou um livro para cada dupla de crianças e pediu que tentassem localizar se havia informações sobre o lobo, a coruja, a raposa e o morcego, animais noturnos cujos hábitos queriam estudar.

Será que as crianças conseguiram ler no sumário o nome desses animais? Que condições foram asseguradas pela professora para que as crianças conseguissem fazer a atividade proposta? Será essa uma boa situação didática?

Faça um registro sobre suas reflexões e depois compare com as informações que trazemos a seguir.

Considerando os estudos sobre alfabetização, a situação didática promovida pela professora Paula é boa, pois:

- as crianças estão lendo o sumário de um livro, que é uma prática social de leitura real;
- as crianças sabem que na enciclopédia tem informações sobre diversos animais, o que as ajuda no uso das estratégias para buscar o nome dos animais;
- as crianças sabem quais palavras devem procurar, e a partir daí vão mobilizar os diferentes conhecimentos sobre as palavras, letras e fonemas para que possam identificar os nomes dos animais. Por exemplo, ao procurarem a palavra RAPOSA, podem buscar na lista dos nomes das crianças do grupo e observar que o nome da RAYSSA pode ajudar a saber como começa a escrita da palavra RAPOSA;
- a proposta está articulada a um tema que já é de interesse das crianças e isso permite que possam realizá-la com mais propósito e empenho.

PARA SABER MAIS

Para ampliar seu repertório sobre boas situações didáticas de leitura pela criança, consulte o Fascículo *Práticas de Linguagem em torno das situações do cotidiano*, o texto: *Leitura pela criança nas situações do cotidiano escolar*.

FIQUE ATENTO

É muito importante que, durante o processo de alfabetização, as crianças sejam expostas a materiais escritos com a letra de forma maiúscula, pois elas têm um traçado mais simples, os caracteres são isolados e estão presentes em diversos portadores textuais do cotidiano, o que facilita o reconhecimento e a diferenciação entre as letras do alfabeto.

Para inspirar

Então, quais seriam outras boas situações de leitura pela criança na alfabetização inicial? Lembrando que o desafio não é dizer o que está escrito, uma vez que ela não é um leitor convencional, e sim localizar onde está escrita certa palavra, ou identificar qual é a palavra entre algumas opções. Eis, aqui, algumas sugestões:

- leitura de uma lista de frutas para definir qual fruta cada uma deverá trazer, para que façam a salada de frutas no dia seguinte;
- leitura de uma receita de bolo de chocolate para identificar se tem ovos ou não, pois na turma tem uma criança alérgica, portanto precisam de uma receita sem ovos;
- leitura do índice de uma enciclopédia para saber se tem informações sobre um animal estudado pelo grupo;
- leitura de curiosidades sobre um animal que a turma tenha escolhido para pesquisar no projeto estudado (buscar uma informação específica);
- leitura do sumário de um livro de receita para procurar se tem a receita de bolo de laranja;
- leitura da rotina do dia na lousa para saber quais atividades serão realizadas;
- leitura da lista de livros da biblioteca da sala para escolher o próximo livro que se quer levar para casa;
- leitura da lista dos nomes dos colegas para identificar quem veio e quem não veio à escola;
- leitura de textos que as crianças já conhecem de memória, como parlendas, quadrinhas, adivinhas, poemas etc.
- letra da canção que estão precisando saber de memória, pois estão preparando uma apresentação musical.

A leitura de textos de memória das crianças, como essas últimas situações descritas, é importante ser proposta, pois, ao lerem o texto escrito acompanhando-o do texto oral que sabem de memória, as crianças podem tanto aprender sobre as características desse tipo de texto como fazer relação entre o texto escrito e o falado.

Cá entre nós

Então, o que é preciso assegurar para que a situação didática de leitura pela criança possa acontecer?

Seguem novamente algumas práticas articuladas entre a direção e a coordenação pedagógica.

PRÁTICAS DA DIREÇÃO	PRÁTICAS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
<ul style="list-style-type: none"> - Assegurar orçamento para que as docentes possam fazer impressões de textos e atividades para serem usados com as crianças. - Reunir-se com regularidade com a coordenação pedagógica para analisar as observações da prática das professoras, para pensar que apoios são necessários. - Consultar as professoras, os coordenadores e responsáveis pelas salas de leitura e/ou bibliotecas, para a compra de livros. - Procurar ter livros de um mesmo gênero em quantidade maior (por exemplo, seis enciclopédias diferentes sobre animais, cinco livros de receitas etc.). - Acompanhar, em parceria com a coordenação, o desenvolvimento das turmas e das crianças na leitura por si mesmas. - Assegurar que as salas tenham cartazes e materiais expostos, legíveis e na altura das crianças, para consulta delas. - Observar o uso dos livros pelas professoras, crianças e pelos funcionários. 	<ul style="list-style-type: none"> - Garantir que a situação didática de leitura por meio da criança em situações comunicativas diversas esteja no planejamento diário das docentes. - Planejar junto às professoras as propostas, combinar as observações da prática e dar devolutivas formativas para as docentes. - Auxiliar as professoras na escolha dos textos e materiais a serem explorados com as crianças, e no planejamento de boas intervenções. - Acompanhar, em parceria com as professoras das turmas, as aprendizagens das crianças na leitura por si mesmas¹⁴; - Elaborar junto às professoras situações em que as crianças possam compartilhar suas leituras e seus aprendizados.

¹⁴ Alguns indicadores de aprendizagem de leitura pela criança: utiliza índices (pistas) para encontrar informação escrita com autonomia crescente? Costuma buscar indícios nas letras iniciais, finais ou no meio da palavra? Expressa oralmente suas hipóteses? Escuta e reflete a partir das hipóteses apresentadas pelos colegas?

3- Escrita por meio da professora

Nesta importante situação didática, a professora assume o papel de quem escreve para que as crianças possam pensar em como escrever. Mas como isso acontece? O que as crianças podem aprender com isso?

A situação didática compreende as crianças colaborarem na elaboração de um texto em grupo, em que a professora assume a função de escriba, ou seja, fica responsável por escrever o texto ditado oralmente pelas crianças. Ao desempenhar esse papel, a professora transcreve o que é ditado pelo grupo, sem interferir diretamente no texto, acolhendo as ideias e sugestões das crianças. No entanto, esse ditado resulta de uma elaboração textual discutida e acordada entre as crianças, que são as autoras do texto.

Com essa proposta, mesmo as crianças que ainda não escrevem convencionalmente terão a oportunidade de participar e elaborar o texto, vivenciando toda a complexidade que um escritor enfrenta ao produzir um texto: decidir o que dizer, escolher as melhores palavras considerando o leitor, o gênero, a esfera de circulação, reler o que foi escrito, evitar repetições de palavras, analisar a coesão do texto etc.

Para inspirar

Voltando ao trabalho de pesquisa sobre os animais de hábitos noturnos, as crianças ditaram um texto para a professora, com uma curiosidade que descobriram sobre o lobo na enciclopédia, após todo o trabalho de leitura e estudo que fizeram, e com isso aprenderam mais sobre esse animal. A professora foi escrevendo na lousa o que as crianças ditaram:

O LOBO-GUARÁ É UM ANIMAL QUE GOSTA DE DORMIR DE DIA E À NOITE SAI PARA CAÇAR. ELE COME OUTROS ANIMAIS. ELE É SOLITÁRIO. ELE TEM AS PATAS LONGAS E FINAS E A PARTE DE BAIXO É PRETA. ELE É UM ANIMAL MAMÍFERO.

Diante dessa produção, a professora pode reler o texto para as crianças e problematizar: Vocês acham que o texto está bom assim? Tem palavras que estão se repetindo muito? Podemos deixar o texto mais bem escrito para que outras pessoas possam entender melhor o nosso texto? Será que não podemos organizar melhor as informações? O que sugerem?

A intenção é de que as crianças percebam que há a repetição da palavra ELE e pensem em formas de substituição. Com isso estão aprendendo sobre a linguagem que se escreve. É esperado que, após as intervenções da professora, as crianças avancem na produção do texto, de modo que fique mais coeso, não tenha repetições desnecessárias e respeite as características de um texto com função informativa.

Como podemos ver, também há um trabalho intenso com a oralidade, uma vez que as crianças precisam expressar o que sabem e pensar em como isso se transforma em linguagem escrita. Essas situações são muito ricas, pois proporcionam o confronto de ideias

entre as crianças, a argumentação para defender seus pontos de vista e aceitar as opiniões e contribuições dos colegas.

A princípio, tudo isso pode parecer algo simples, uma vez que as crianças ditam e a professora escreve. No entanto, essa proposta é bastante desafiadora, pois elas terão que transformar o texto oral (que é falado no cotidiano, de forma espontânea e sem planejamento) em texto escrito, considerando o leitor, o gênero, a esfera de circulação e toda a sua complexidade. Também podem aprender a coordenar aquilo que ditam e aquilo que é escrito, analisando a relação entre as palavras ditas e sua grafia; observar o formato das letras, a direção em que se escreve, a presença de espaços entre as palavras, os sinais de pontuação, a distribuição do texto na folha ou no quadro. Mas algumas condições precisam ser garantidas pelas professoras, pois o gênero e/ou o conteúdo a ser produzido pelas crianças precisa ser conhecido.

Para dialogar

Há duas formas de propor essa situação didática:

A primeira é a **reescrita** de um texto que as crianças já conhecem. Neste caso, as crianças precisam ter bastante conhecimento sobre o texto que irão escrever. Propor que a criança reescreva um texto que já conhece é uma estratégia interessante, pois, tendo de forma clara e sequencial o conteúdo que precisa escrever, precisará focar no “como escrever”, isto é, que letras usar e em que ordem. A reescrita de textos de domínio da criança não exige que ela mobilize conhecimentos mais complexos, ou seja, ela não precisa se preocupar com o planejamento do que escrever, com a sequência das ideias, com a escolha das palavras para expressar o que está pensando. A criança, ao reescrever textos que domina de memória, precisa tomar decisões muito mais simples dentro desse complexo universo da escrita. Por exemplo, se a turma está trabalhando com fábulas, a professora pode propor a escrita de um livro coletivo com as cinco fábulas preferidas do grupo.

A segunda é a produção de autoria. Como o nome já diz, as crianças terão que produzir o texto a partir das informações que têm sobre um determinado assunto, e também precisarão apoiar-se no conhecimento que já têm sobre o gênero, oportunizado em outras situações didáticas de leitura. Por exemplo: a professora pode propor a escrita de um pequeno texto do tipo “Você sabia?”, a partir dos estudos que fizeram sobre os animais de hábitos noturnos, para compartilhar com os colegas de outra turma. Outras possibilidades são: bilhetes para os familiares, para solicitar algum material ou pesquisa; uma indicação literária do livro preferido pelas crianças etc. Essa é uma proposta que oferece mais desafios às crianças, uma vez que terão que pensar sobre “o que” escrever e “como” escrever.

Para isso, como já dissemos acima, é necessário que a criança conheça muito bem o gênero textual e o assunto sobre o qual irá escrever. Além disso, precisará tomar decisões significativas no momento da escrita, tais como: planejar o que vai escrever, decidir sobre a sequência das ideias e as letras que deverá usar para escrever palavras, dentre outras. Ou seja, a proposta de escrita autoral exigirá das crianças a mobilização de recursos mais complexos.

As duas propostas são importantes de serem realizadas, mas para isso é muito importante que a docente conheça bem as crianças de seu grupo e pense nas condições didáticas a serem garantidas em cada uma delas.

Cá entre nós

O que é importante assegurar para que essa situação didática de escrita por meio da professora possa acontecer?

Seguem abaixo algumas práticas da direção, que devem estar articuladas às práticas da coordenação pedagógica.

PRÁTICAS DA DIREÇÃO	PRÁTICAS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
<ul style="list-style-type: none">- Valorizar a situação didática de escrita pela professora, sempre que for possível, elogiando e comentando com as crianças o quanto são autoras dos textos produzidos.- Observar as situações e propostas de escrita que acontecem na sala de aula.- Planejar formas de dar visibilidade às produções escritas das crianças (painéis nos corredores, textos no site ou nas redes sociais da escola etc.).- Solicitar que as crianças, junto às professoras, produzam textos para informações importantes no espaço escolar, ampliando as possibilidades e os contextos de produção com propósito social, como: cardápio da merenda, avisos e orientações para uso de espaços, por exemplo.- Assegurar boas condições na sala de aula, para que a proposta de escrita seja realizada, como um quadro que dê boa visibilidade para as crianças durante a produção e/ou retroprojetor e computador, cartaz e canetas.- Acompanhar, em parceria com a coordenação, o desenvolvimento das turmas e das crianças.	<ul style="list-style-type: none">- Garantir que a situação didática de escrita pela professora esteja no planejamento e rotina das aulas em situações comunicativas.- Planejar junto às professoras a situação didática de escrita pela professora, combinar observações da prática e dar devolutivas formativas para as docentes.- Apoiar as professoras na escolha dos textos a serem escritos e no planejamento de boas intervenções, considerando o contexto de produção e comunicativo.- Combinar com uma professora uma filmagem dessa situação didática, para ser tematizada com o grupo de professoras em encontros formativos, para que todas possam ampliar conhecimentos sobre essa situação didática. É importante planejar em conjunto, combinar a data, filmar, fazer a devolutiva com a professora e somente depois levar para o encontro formativo coletivo.- Acompanhar, em parceria com a professora, o desenvolvimento das turmas e das crianças.

4- Escrita pela criança

Antes de iniciarmos esta conversa, é importante retomar a escrita como objeto social de comunicação, mediação, interação, interlocução e geração de consciência que, portanto, merece ser ensinado e aprendido nessas bases. Não se garante a formação da criança leitora e escritora tendo como base exercícios mecânicos, atividades de reprodução, práticas passivas e descontextualizadas (Colello, 2021).

Mas como propor que crianças que não estão alfabetizadas escrevam? Elas são capazes de escrever sem saber o Sistema de Escrita Alfabética?

Como já dissemos anteriormente, é fundamental que as crianças ocupem o lugar de leitoras e escritoras desde cedo, mesmo quando ainda não se apropriaram do Sistema de Escrita Alfabética. Nesse sentido, é fundamental considerar que cada uma vai escrever de acordo com a sua hipótese de escrita, por isso é importante propor situações reais em que a escrita se torna necessária, como, por exemplo, a escrita do próprio nome em uma ficha para registrar o empréstimo de um livro da escola, a receita de um bolo que se quer fazer, o título da história preferida, ou mesmo uma lista dos materiais que faltam na sala de aula etc.

PARA SABER MAIS

Se quiser estudar mais sobre o processo de construção do sistema de escrita alfabética pelas crianças leia no Documento de Apresentação deste material, o Glossário sobre Nível de conceitualização da escrita.

Na prática

As professoras da sua escola costumam solicitar que as crianças escrevam, mesmo não sabendo escrever convencionalmente? Vocês costumam ver as produções das crianças pelas paredes, mesmo quando a escrita não é convencional?

Vamos novamente convidar você para circular pela sua escola, observar os espaços e as situações de sala de aula e registrar como e quando é proposto que as crianças, mesmo que ainda não saibam escrever convencionalmente, sejam colocadas para escrever. Esse registro servirá de base para conversas e reflexões com todos da equipe gestora e poderá apoiar a proposta de um Plano de Formação com as professoras.

Para dialogar

Nas diferentes situações de produção escrita, é preciso garantir que as crianças saibam, desde o início, para que estão escrevendo, para quem, o que devem escrever e como escrever e, além disso, precisam considerar as características do gênero de texto que estão escrevendo. Dessa forma, as professoras garantem que durante a proposta as crianças possam enfrentar problemas semelhantes aos dos escritores mais experientes, como: pensar no leitor, decidir quais palavras usar, reler para ver se o texto está compreensível, coerente e, por fim, passar a limpo para que possa ser lido.

As produções podem ser individuais ou em duplas – o que chamamos de agrupamentos produtivos –, de textos já conhecidos (reescrita de parlendas, adivinhas, receitas, histórias etc.) ou textos de autoria (listas, bilhetes, convites, contos, poemas, textos informativos sobre um animal que estão pesquisando etc.).

Cabe destacar aqui a importância do ambiente alfabetizador (que discutiremos mais no capítulo seguinte), pois a intenção deve ser que as crianças contem com essas diversas

fontes de informação escrita na sala de aula, para que possam recorrer a elas quando forem produzir seus textos e assim estabelecer relações entre as palavras e partes dela. Nesses casos, os cartazes com material escrito que se encontram na sala de aula permitem que as crianças observem que, para escrever as letras iniciais da palavra FARINHA, por exemplo, podem buscar o nome da FABIANA, uma das meninas da turma que tem o nome na lista disponível na sala.

Essas interações entre as crianças durante a produção escrita, e das crianças com os materiais do ambiente, favorecem bastante para que elas aprendam umas com as outras e possam contar com informações variadas. Desta forma a professora deixa de ser a única fonte de informação do grupo, acreditando e fazendo a criança acreditar na sua capacidade de buscar informações e aprender. Por esse motivo, é comum que as professoras organizem a sala de diferentes formas, como carteiras em duplas, em semicírculo e em pequenos grupos. Vale a pena incentivar e valorizar essas diferentes formas de organização, pois isso também revela que acreditamos na potencialidade das crianças e na aprendizagem como interação de uns com os saberes dos outros, e não somente com o que a professora diz e ensina!

Na prática

Como as salas de aula são organizadas para que as crianças realizem as propostas didáticas? As mesas e cadeiras ficam sempre enfileiradas umas atrás das outras ou existe mobilidade, ora em duplas, ora em semicírculo ou pequenos grupos? As crianças se movimentam durante as propostas didáticas, consultando os cartazes, perguntando e conversando umas com as outras?

Proponho que você faça novamente uma observação. Circule pelas salas e observe o movimento da turma na realização das propostas didáticas durante alguns dias da semana. Registre sua observação para discutir posteriormente com a equipe gestora, para apoiar a proposta de um Plano de Formação com as professoras da sua escola.

Fique atento

Para avaliar o que as crianças sabiam sobre a escrita, há muitos anos se adotava uma prática de se fazer o que chamamos de sondagem da escrita, na qual a professora definia algumas palavras e as ditava individualmente à criança, com a intenção de identificar o nível de domínio que ela tinha sobre a escrita. A ideia era de que, a partir dessa avaliação, fosse possível planejar situações didáticas adequadas ao que a criança já sabia e ao que precisava aprender. No entanto, hoje sabemos que as hipóteses das crianças não são um rótulo nem um critério de avaliação para que se tornem um instrumento de controle de resultados das aprendizagens.

Esse tipo de proposta foi se modificando e hoje há alternativas mais interessantes para conhecer as hipóteses de escrita das crianças.

PARA SABER MAIS

Consulte o Glossário no Documento de Apresentação deste material para entender melhor sobre Sondagem.

É importante que a equipe gestora fique ciente de que a sondagem só é necessária quando a professora, durante as situações didáticas propostas na sua rotina, tem dificuldade para identificar os conhecimentos que as crianças têm sobre a escrita.

PARA SABER MAIS

No Fascículo *Organização do trabalho pedagógico: planejamento e gestão da sala de aula na alfabetização inicial – para Professoras Alfabetizadoras*, no texto *O processo de construção do sistema de escrita alfabética pela criança*, você poderá encontrar uma análise do processo evolutivo das escritas de Cauã.

Neste mesmo Fascículo, no texto: *O acompanhamento do que pensam e sabem crianças a favor das situações didáticas* é possível acompanhar o caderno de registros de uma professora que mostra como ela faz o acompanhamento sobre o que as crianças sabem sobre a escrita. Também é possível ver outras situações em que a professora faz essa observação nas diferentes atividades propostas de seu dia a dia.

Vale a pena conhecer!

Cá entre nós

Mas o que é possível fazer para assegurar boas situações de escrita pela criança?

Apresentamos abaixo algumas práticas da direção e da coordenação pedagógica que, articuladas, apoiarão as professoras na realização dessa situação didática.

PRÁTICAS DA DIREÇÃO	PRÁTICAS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar e valorizar as diferentes formas de organização das crianças na sala ou em outros espaços da escola: grupos, duplas, carteiras em semicírculo etc. - Organizar espaços para a exposição das produções escritas das crianças, na sala de aula e em outros espaços escolares. - Compartilhar com as famílias/os responsáveis o trabalho realizado pela escola em relação à escrita pela criança (cada uma tem seu tempo de aprendizagem e, durante o processo de aquisição da escrita, passam por diferentes níveis de conceitualização), para que entendam as produções expostas no espaço escolar, mesmo as não convencionais. - Cuidar para que as crianças não sejam rotuladas por conta das suas hipóteses de escrita. É comum ouvirmos comentários como “Maria é pré-fonetizante”, quando o mais adequado é comentar: “Nesta produção, Maria tem uma hipótese de escrita pré-fonetizante”. - Acompanhar a análise das hipóteses de escrita das crianças. - Comprometer a escola com a busca da equidade, pois as questões raciais, as diferenças socioeconômicas, a diversidade de gêneros, as deficiências e quaisquer outras diversidades não podem afetar o processo de alfabetização das crianças. - Elaborar um instrumento de acompanhamento das aprendizagens das turmas, com base nos registros das professoras sobre as situações didáticas, e discutir com regularidade, com a coordenação pedagógica, esses resultados e as condições institucionais necessárias para apoiar na aprendizagem de todas as crianças. - Assegurar materiais que apoiam o planejamento das professoras, como: letras móveis, jogos diferentes, revistas e jornais para recorte e outros que apoiam a escrita pela criança. - Planejar, junto à coordenação, apoio às crianças que precisarem de mais ajuda e tempo para avançarem em seus conhecimentos, com aulas mais individualizadas ou em pequenos grupos, rodas de leitura, tutoria etc. - Acreditar que as crianças pensam muito sobre a escrita, demonstrando esse reconhecimento para as crianças, fazendo com que elas se sintam confiantes e solicitando que mostrem suas produções escritas e os textos produzidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Investir na formação continuada, para que os/as professores/as compreendam que as crianças podem e devem escrever de acordo com suas hipóteses. - Apoiar as professoras na análise das produções escritas das crianças, para que possam realizar intervenções cada vez mais ajustadas no dia a dia. - Planejar, junto às professoras, formas de comunicar aos familiares/responsáveis informações sobre o trabalho realizado com as crianças e sobre os diferentes níveis de conceitualizações de escrita. - Acompanhar as aprendizagens das crianças em relação à escrita e identificar possíveis barreiras que possam dificultar que todos aprendam. - Dedicar atenção às crianças de diferentes origens, com deficiência, que se encontram em situação de vulnerabilidade econômica e social, pois estas podem precisar de mais apoio da escola. - Fazer uso do acompanhamento das aprendizagens de cada criança junto às professoras, para rever as situações didáticas e as possíveis intervenções. - Planejar, junto às professoras, o apoio às crianças que precisarem de mais ajuda e mais tempo para avançar em seus conhecimentos sobre o sistema de escrita, com aulas individualizadas ou em pequenos grupos, rodas de leitura, tutoria etc. - Cuidar para que as professoras compreendam a importância de não rotular as crianças a partir das suas hipóteses de escrita, mas entendam o processo de aprendizagem.

Para seguir pensando

Ao longo deste texto, pudemos dialogar sobre quatro situações didáticas fundamentais que devem fazer parte da rotina das crianças na escola: leitura e escrita pela professora, e leitura e escrita pela criança. Como apontamos anteriormente, o objeto de ensino devem ser as práticas sociais de leitura, escrita e oralidade, ou seja, um trabalho bem articulado e intencional a partir dos textos reais que circulam em nossa sociedade. A organização dessas diferentes situações didáticas vai permitir que as crianças se aproximem dos papéis de leitoras e escritoras e avancem em seus conhecimentos.

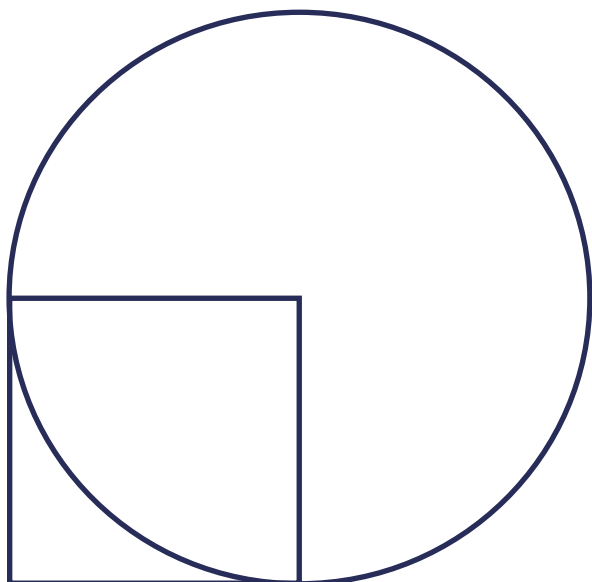
Em todas essas situações didáticas existem condições que precisam ser consideradas pelas professoras ao planejarem cada uma delas, e algumas precisarão da equipe gestora, como a provisão de materiais e equipamentos, a organização do espaço da sala de aula etc. É fundamental que a coordenação pedagógica esteja bem perto das professoras e seja parceira no planejamento e na própria realização das propostas didáticas com as crianças, pois muitas professoras podem estar mudando paradigmas sobre o que é alfabetizar e como se alfabetizam as crianças.

Ao aprofundar os estudos e analisar as condições didáticas que as professoras precisam garantir, a equipe gestora – e principalmente a coordenação pedagógica – poderá antecipar como ajudar as professoras nos encontros formativos e no planejamento das aulas, e assim assegurar que as crianças se alfabetizem bem.

Para finalizar, “não se aprende a ler e escrever só para ler e escrever, mas para constituir-se como pessoa consciente, crítica e criativa no contexto do mundo letrado” (Colello, 2021, p. 141).

No próximo texto você encontrará sugestões interessantes sobre ambiente alfabetizador e ambientes de aprendizagem com foco no trabalho com a leitura e a escrita na escola.

Não deixe de ler!



Anexos

• Livro: INOUE, Ana e AMADO, Cibele (org.) **Diretor escolar: função, rotina e prática.** 1. ed. Salvador: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2019. Neste artigo, Alessandro Santos destaca ações essenciais para uma gestão escolar antirracista e que afirme a equidade como princípio das propostas pedagógicas.

No capítulo 4 deste livro você poderá encontrar alguns projetos de leitura, como as maletas literárias a serem compartilhadas com as famílias, sacolas viajantes e sessões simultâneas de leitura. O material é muito interessante, pois traz exemplos e depoimentos de diretores envolvidos nos projetos. Para acessar o livro: <https://institutochapada.org.br/serie-ler-em-rede-07-diretor-escolar-funcao-rotina-e-pratica/>

• Livro: PANICO, Roberta e PEREZ, Tereza. (org.). **Direção para os novos espaços e tempos da escola:** como diretora e diretor podem atuar para uma gestão escolar com equidade [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Santillana Educação, 2022.

O capítulo 5, “Espaços e tempos de aprender na escola”, traz diversas possibilidades para implementar o trabalho com a leitura na escola, considerando dois espaços fundamentais: biblioteca e sala de aula. Vale a pena conhecer também um Projeto Institucional de Rodas de Leitura que busca assegurar a formação leitora das crianças na escola. Para baixar o livro: <https://rodaeducativa.org.br/direcao-para-os-novos-espacos-e-tempos-da-escola/>

• Podcast: Episódio 6

A forma de organização dos espaços e tempos de ensinar e aprender dentro da escola é o assunto deste episódio. Quais devem ser as condições na sala de aula e nos demais ambientes escolares para assegurar as aprendizagens de todos e de cada um dos estudantes? Não deixe de escutar o podcast no link <http://mod.lk/podscola>

• Interessante ouvir este podcast sobre os desafios e preocupações da dupla gestora, entendida como direção da escola e coordenador pedagógico na gestão da escola. Para ouvir: <https://youtu.be/-8TdOGh0DhY>

• Vídeo da professora Madalena Freire, sobre a importância da rotina. Encontro Pedagógico. Para assistir: <https://www.youtube.com/watch?v=K89tppWOxis>

• Livros com diferentes recursos de acessibilidade. Onde encontrar esses livros?

Biblioteca Mais diferenças: <https://maisdiferencas.org.br/projeto/biblioteca-md/>

Fundação Itaú social: <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/>

Fundação Dorina Nowill: <https://dorinateca.org.br/>

Referências

COLELLO, Sílvia M. Gasparian. **Alfabetização: o quê, por quê e como.** São Paulo: Summus, 2021.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2011.

GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emília; PALACIOS, Margarita G. (org.). **Os processos de leitura e escrita.** Novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p. 16-18

FREIRE, Madalena. **Educador educa a dor.** 7. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real e o necessário.** Porto Alegre: ArtMed, 2002.

MOLINARI, Cláudia. Direitos e oportunidades na alfabetização inicial. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 35, p. 110-127, out./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i35.5670>

LISPECTOR, Clarice. **Crônicas para jovens de escrita e vida.** Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

SOLIGO, Rosaura. **Para ensinar a ler.** Cadernos da TV Escola, MEC, 1999.

Silvia Fuertes é pedagoga e mestra em Educação pelo Programa de Formação de Formadores pela PUC/SP. Atualmente, coordena projetos de formação de profissionais da educação na Roda Educativa (antiga Comunidade Educativa CEDAC), onde também atua como formadora. Além disso, produz materiais didáticos e materiais de apoio à formação docente.

E-mail: silviahmfuertes@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7549496487755305>

UNIDADE 3

Texto 2 - As práticas de leitura e escrita na escola e o compromisso da gestão

Silvia Fuentes

Foi aí que nasci: nasci na sala do terceiro ano, sendo professora Dona Emerenciana Barbosa, que Deus a tenha. Até então era analfabeto e desprezioso. Lembro-me: nesse dia de julho, o sol que descia da serra era bravo e parado. A aula era de geografia, e a professora traçava no quadro negro nomes de países distantes. As cidades vinham surgindo na ponte dos nomes, e Paris era uma torre ao lado de uma ponte e de um rio, a Inglaterra não se enxergava bem no nevoeiro, um esquimó, um condor surgiam misteriosamente, trazendo países inteiros. Então, nasci. De repente nasci, isto é, senti necessidade de escrever... (Drummond, 2012, p.95)¹⁵

Cara gestora,

A citação acima traz a lembrança que o escritor Carlos Drummond de Andrade tinha do seu tempo de escola. Faço um convite para que você relembre o seu: Como era a escola que você frequentou? Quais memórias você tem em relação ao seu processo de alfabetização? Que lembranças você tem do espaço da escola? E de suas professoras e seus diretores? Como a sua sala de aula era organizada? Como se dava o seu contato com a leitura de livros literários? O que costumava escrever na escola? O que você costumava fazer nos intervalos das aulas, no pátio, com as outras crianças?

Essas memórias afetivas da escola são bastante diversificadas e cada pessoa pode ter uma lembrança particular que mais marcou sua infância escolar. Isso mostra como a experiência escolar é rica e pode impactar nossas vidas de diferentes maneiras.

Algumas pessoas lembram das lições da cartilha, dos ditados e do cheiro de álcool das atividades mimeografadas. Outras recordam mais das professoras: como eram e o que faziam. Há aquelas que conseguem evocar o sabor do lanche servido no refeitório e detalhes do espaço escolar, como a lousa verde, as letras do alfabeto coladas na parede, a organização das mesas e cadeiras enfileiradas, o armário em que a professora guardava os materiais e os livros.

¹⁵ Carlos Drummond de Andrade foi um dos mais importantes poetas brasileiros do século XX. Nascido em 31 de outubro de 1902, em Itabira, Minas Gerais, e falecido em 17 de agosto de 1987, no Rio de Janeiro, Drummond é amplamente reconhecido por sua vasta e influente obra poética, além de ter sido um cronista e contista de grande relevância.

Cá entre nós

E se pensássemos nas crianças que estão matriculadas na escola em que você trabalha? Quais memórias você imagina que elas terão desse momento? Que lembranças terão de seus/suas professores/as e de vocês da equipe gestora?

Neste texto refletiremos sobre o papel da gestão escolar na garantia do direito de que todas as crianças aprendam a ler e a escrever no tempo certo, e que todos os espaços da escola se transformem em ambientes de aprendizagem que permitam o acesso às práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, que a leitura e a escrita tenham sentido e propósito real dentro da escola, da mesma forma que têm no cotidiano da comunidade.

Para dialogar

O compromisso da gestão para assegurar as práticas sociais de leitura e escrita na escola



A alfabetização ganha um significado político, assumindo como objetivo garantir o direito à voz, à palavra e à possibilidade de livre expressão. Em princípio, é por este motivo que se pode defender o sentido transformador da aquisição da escrita (Colello, 2021, p. 19).

Não há dúvidas de que a escola precisa assumir o compromisso com a formação integral das crianças e, portanto, a sua formação leitora e escritora. Entendemos que esse trabalho vai além de uma simples obrigação curricular: trata-se de uma decisão política que envolve a perspectiva sobre que sujeitos queremos formar e para que sociedade.

A leitura é uma porta de entrada para o conhecimento, a compreensão crítica do mundo e a participação plena na sociedade, como afirma nosso querido mestre Paulo Freire (1989, p. 9)¹⁶ “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Por isso, é imprescindível que as escolas se dediquem a promover um trabalho consistente com a leitura e a escrita, garantindo que todas as crianças possam se tornar leitoras proficientes e apaixonadas por todo o acesso ao conhecimento que os livros e a sociedade podem proporcionar. Entendemos que esse compromisso deve envolver um trabalho integrado da escola e incluir diversos aspectos, como: o planejamento intencional de ambientes de aprendizagem em todos os espaços escolares, para favorecer boas experiências e oportunidades de leitura e escrita; o desenvolvimento da proposta pedagógica e sua implementação na prática cotidiana da escola; a possibilidade de desenvolvimento profissional contínuo e em serviço das professoras; e a parceria e o diálogo permanentes e ativos dos familiares, responsáveis e de toda a comunidade escolar.

Vamos analisar cada um desses aspectos e refletir sobre o seu papel para garantir que as crianças tenham acesso a boas situações de leitura e de escrita na escola. Começaremos com o começo de tudo, a proposta pedagógica da escola.

¹⁶ Essa é uma das frases mais célebres de Paulo Freire, que o educador explora na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, em novembro de 1981, por meio do texto “A importância do ato de ler”, presente na obra *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam (1989).

A proposta pedagógica da escola

“Formar crianças leitoras e escritoras” deve ser um objetivo prioritário da escola e deve estar declarado na proposta pedagógica da escola, que alguns também denominam de Projeto Político-Pedagógico (PPP). Esse é um documento importante para a gestão da escola.

FIQUE ATENTO

Segundo o Artigo 12 da LDB, “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. O PPP, desta forma, é documento obrigatório e deve ser apresentado às Secretarias de Educação.

É importante que, diante desse objetivo prioritário, a escola incorpore a leitura e a escrita como compromisso de todos os componentes curriculares, e não apenas às aulas de língua portuguesa. Para isso, é preciso que as situações didáticas de leitura, assim como as de escrita, descritas no texto *“O lugar das práticas de uso da língua para a formação integral das crianças: leitura e escrita”* (Unidade 3 deste Fascículo), estejam garantidas na rotina escolar e ofereçam diversos desafios ao longo do ano letivo, em todas as áreas.

Cá entre nós

Quando nos referimos ao trabalho com a leitura e a escrita na escola, estamos tratando de dois importantes aspectos: um primeiro diz respeito à leitura de textos não ficcionais¹⁷ – como textos informativos, expositivos, artigos de opinião, regras de jogo, receitas etc. –, que precisam ser lidos diariamente pelas professoras ou pelas próprias crianças, e também escritos nos diversos componentes curriculares. O segundo aspecto diz respeito ao trabalho com a leitura e a escrita de textos ficcionais – como contos, fábulas, mitos, lendas, poemas, narrativas de aventura, enigmas – e ao acesso das crianças à literatura, por meio da situação didática de leitura feita pela professora e pela própria criança, e da escrita pela criança ou pela professora.

Além disso, é preciso que a escola considere que as crianças precisam ler e escrever com diferentes propósitos: ler para aprender algo novo, para seguir uma instrução, para se divertir, para apreciar a beleza de um texto e a forma de escrever do autor, escrever uma lista para solicitar a compra de materiais, escrever o conto preferido para compartilhar com os familiares etc.

Na prática

Como esses textos ficcionais e não ficcionais têm circulado na sua escola?
Como tem acontecido o trabalho com a literatura?

A nossa proposta é que você faça uma observação pelo espaço escolar. Se puder, fotografe os espaços e, a partir das imagens capturadas, reflita sobre as questões propostas

¹⁷ Quando falamos em leitura literária estamos nos referindo aos textos ficcionais, tais como contos, fábulas, mitos, lendas, poemas, narrativas de aventura, enigmas etc.

acima. Para compreender melhor como os textos não ficcionais e a literatura têm sido considerados na sua escola, seria interessante olhar os cartazes expostos nas salas de aula, mas também nos corredores e no pátio, e observar as rotinas geralmente expostas no quadro em sala de aula e, se for possível, ver os cadernos de algumas crianças. Muitas coisas podem ser reveladas sobre as questões acima.

Registre sua observação e reflexão, e troque as reflexões com a equipe gestora, principalmente com a coordenação pedagógica. Essa discussão poderá apoiar o Plano de Formação das professoras, do qual falaremos mais adiante.

PARA SABER MAIS

Se quiser saber mais sobre a leitura de textos com função informativa, leia o Fascículo *Práticas de leitura e escrita de textos com função informativa* – para Professoras Alfabetizadoras.

Para dialogar

A leitura literária na escola

A leitura literária realizada por meio da professora é uma situação didática fundamental para garantir que as crianças, mesmo antes de serem leitoras convencionais, tenham boas experiências com a literatura e possam aprender comportamentos de leitores. Este termo, “comportamento de leitor”, tem sido usado pela pesquisadora Delia Lerner (2002), segundo a qual ao ler, o professor se coloca no papel de leitor e, desta forma, ensina as crianças os comportamentos que são típicos dos leitores, como mostrar por que se lê, comentar sobre o que se leu, fazer indicações literárias, compartilhar impressões sobre o texto lido, admirar-se com algum trecho do texto etc.

Além disso, para Carvalho e Baroukh (2018, p. 18),



a leitura literária de textos de qualidade pode oferecer momentos de respiro em nossa realidade. Toda ficção é uma criação sobre o humano: o material da literatura é a vida em suas manifestações. A literatura possibilita o conhecimento de vidas que não são as nossas, enriquecendo nossas perspectivas. Ler é envolver-se nas tramas de uma história, viver as agruras e as conquistas de diferentes personagens, rir, chorar, ficar com raiva, surpreender-se, apoiar, discordar dos trajetos da narrativa. A leitura literária pode ser uma ação libertadora e singular para cada leitor (2018, p. 18).

Portanto, fomentar, garantir condições e acompanhar boas propostas de leitura literária (textos ficcionais) na escola é essencial para o desenvolvimento de sujeitos reflexivos e críticos, pois por meio das trocas com os colegas em torno do lido, do compartilhamento de diferentes interpretações sobre trechos de textos diversos, as crianças poderão construir novas competências leitoras e, assim, podem avançar cada vez mais nas suas aprendizagens sobre as práticas de linguagem.

Ler literatura na escola permite que as crianças se aproximem das culturas do escrito, o que em muitos casos seria difícil de acessar nos contextos domésticos ou de sua comunidade. Nesses casos, a leitura em voz alta pela professora ou por um outro leitor mais experiente na escola cumpre a função de abrir esse universo.

Cá entre nós

Ao longo do texto apresentaremos diversos quadros com possíveis ações que podem ser implementadas na escola, pela direção e pela coordenação pedagógica, de maneira articulada.

As informações dos quadros podem ajudar a equipe gestora na autoavaliação sobre o que já fazem e o que podem rever em sua rotina de trabalho.

Vamos lá?

AÇÕES DA DIREÇÃO	AÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
<ul style="list-style-type: none"> - Documentar oficialmente e/ou rever com sua equipe gestora e professoras, na proposta pedagógica da escola ou no PPP, o propósito de formar crianças leitoras e escritoras; e definir os projetos e ações para cada ano e para a escola, como projetos institucionais. - Acompanhar o desenvolvimento dos comportamentos leitores das crianças, das professoras e toda a sua equipe. - Comprar e renovar o acervo literário da escola, para que seja de qualidade. - Promover o acesso à literatura de qualidade para a sua equipe escolar, promovendo também situações de leitura em voz alta e compartilhando livros literários interessantes que estejam sendo lidos. - Adquirir, por meio de compras e parcerias, livros literários e outros para crianças e adultos, pois as professoras também precisam se desenvolver como leitoras para formar crianças leitoras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar observações das práticas das professoras durante as propostas de leitura e escrita e dar devolutivas formativas, para que melhorem ou validem suas práticas. - Planejar junto às professoras um currículo literário para cada ano escolar, definindo os livros que cada ano deverá conhecer. - Acompanhar e apoiar os planejamentos e os registros das aulas das situações didáticas de leitura e escrita, feito pelas professoras. - Propor que as professoras reflitam se existe alinhamento entre o planejamento e a proposta pedagógica da escola. - Acompanhar as aprendizagens das crianças junto à direção escolar, identificando as que precisam de mais ajuda e criar as condições para apoiá-las em suas necessidades. - Levantar com as professoras indicações de acervo bibliográfico a ser adquirido pela escola.

Na prática

Espaços escolares como ambientes de aprendizagem

Antes de entrarmos nesta questão, gostaríamos que você, observasse o espaço da sua escola e refletisse sobre a seguinte situação: Suponha que receberam a visita de uma pessoa pela primeira vez na sua escola. Você acha que o espaço da escola – corredores, salas de aula, pátio, os materiais, o que as crianças estão fazendo – comunica o que as crianças estão aprendendo no processo de alfabetização? Comunica sobre as aprendizagens das práticas sociais de leitura e de escrita na escola? Revela a intencionalidade da aprendizagem no processo de alfabetização?

É importante que registre suas reflexões para depois, na continuidade da leitura e estudo deste material, planejar o que pode ser feito para melhorar a comunicação sobre as intencionalidades educativas da sua escola no processo de alfabetização.

Para dialogar

Para começar, consideramos importante resgatar uma distinção proposta por Zabalza e Forneiro (Forneiro, 1998), que apontam que espaço é o local em que as atividades são realizadas e caracteriza-se pelos objetos, móveis, materiais e decoração, enquanto o ambiente é o conjunto que engloba o espaço físico e as relações que ali se estabelecem (afetos e relações interpessoais). Sabemos que olhar para a questão dos ambientes de aprendizagem deve ser também um compromisso da gestão escolar (direção, vice-direção e coordenação pedagógica), no entanto, entendemos que esse ainda pode ser um desafio para muitas equipes, por motivos diversos, como a questão da gestão do orçamento, dos materiais e serviços, da rotina de trabalho dessa equipe, e até mesmo da resistência às mudanças.

Cá entre nós

Mas como planejar ambientes de aprendizagem que propiciem a interação das crianças com as práticas sociais de leitura e escrita? O que é necessário considerar em relação aos ambientes da escola, se tem como objetivo que todas as crianças se alfabetizem e sejam usuárias competentes da leitura e da escrita? Como organizar esse espaço se entendemos que, para as crianças se alfabetizarem, elas precisam interagir umas com as outras e com as professoras?

Para dialogar

Ambiente Alfabetizador

Ao longo dos anos, fomos acompanhando compreensões diversas sobre o que se entende por ambiente alfabetizador. Muitos educadores entenderam que as salas de aula

deveriam estar repletas de letras, palavras, textos e alguns até faziam plaquinhas com os nomes dos objetos da sala: PAREDE, LOUSA, JANELA, PORTA etc. Em algumas escolas vemos salas repletas de cartazes prontos no formato de banners, com parlendas, músicas infantis etc. Quase sempre esses materiais não fazem sentido para as crianças, sendo apenas enfeites. Para que o ambiente seja alfabetizador é importante que as crianças produzam juntas esses textos, para que sejam referência e façam sentido para a turma.

Com novas reflexões que fomos fazendo com o passar do tempo, fomos entendendo que aquela era uma compreensão equivocada a respeito do conceito de ambiente alfabetizador. Então, o que é um ambiente alfabetizador? O que é necessário haver para que um ambiente se torne alfabetizador?

De acordo com Pannuti (2012, p. 119):



Para transformar a sala de aula em um ambiente alfabetizador, é preciso que a ação docente provoque múltiplas interações das crianças com os materiais que estão em exposição e, mais que tudo, proponha situações sociais de uso da linguagem escrita (2012,p.119).

Esse trecho é muito importante, pois traz a ideia de que um ambiente alfabetizador precisa não só disponibilizar textos e materiais diversos para as crianças, mas também garantir que haja interações significativas com todos esses materiais escritos. Assim, o ambiente alfabetizador é muito mais do que um espaço físico repleto de materiais para leitura e escrita, é um contexto potente que deve permitir experiências ricas com a linguagem escrita.

PARA SABER MAIS

Não deixe de ler a definição de ambiente alfabetizador que está no Glossário no Documento de Apresentação deste material.

Para inspirar

Podemos citar alguns exemplos de situações escolares que propiciam um ambiente alfabetizador, como os que listamos a seguir.

- A professora traz uma notícia de jornal para o grupo e, após ler e conversar com as crianças, o texto é colado no painel de notícias da sala, na altura das crianças.
- No começo da semana, a professora faz a lista com os títulos dos livros que serão lidos durante a semana e a coloca no painel, para que as crianças também possam ler.
- Para atender à proposta de fazer a receita de um bolo, a professora escreve a lista com os ingredientes que serão usados e qual deles cada criança deverá trazer.

- No refeitório, um cartaz mostra o cardápio da merenda – na altura das crianças, para lerem todos os dias e saberem o que será servido no dia.

Dessa forma, os textos que existem na realidade, vão ganhando espaço e uso nas salas de aula e na escola. Então, podemos dizer que o ambiente alfabetizador se define pelo uso intencional e pedagógico desses diferentes materiais escritos que estão disponíveis na sala de aula e na escola.

Esses materiais, assim como a lista de nomes das crianças da sala, a parlenda preferida do grupo, dentre outros, também oferecem às crianças uma fonte de consulta confiável, a partir da qual podem refletir sobre o sistema de escrita. Elas podem recorrer a esses diferentes textos para procurar informações sobre as letras nos momentos em que precisam ler ou escrever algo de forma autônoma. Por exemplo: se uma criança está lendo o índice de um livro de Contos de Fadas para buscar o nome de uma das histórias que será lida pela professora – RAPUNZEL – e ela não sabe como começa a palavra, a professora pode dizer que tem um nome de uma criança da sala que pode ajudá-la a saber como é o RA. Então a criança pode recorrer à lista de nomes da sala para ver como começa o nome da amiga RAQUEL e, assim, identificar onde pode estar escrito RAPUNZEL no índice.

Isso também acontece nas situações de produção escrita. Se a professora faz uma votação com a turma para saber se querem fazer salada de frutas ou bolo de cenoura para o piquenique e as crianças precisam escrever a sua preferência no papel, para depois contarem qual foi a escolha preferida da turma, podem recorrer aos diversos textos que estão disponíveis na sala para procurar informações sobre as letras dessas palavras. Se a criança quer escrever SALADA DE FRUTAS, pode recorrer ao painel com as parlendas preferidas e observar como se escreve SALADA, SALADINHA. Essa é uma intervenção muito importante e que precisa ser introduzida pelas professoras.

Cabe ressaltar que, para as escolas situadas em áreas de grande vulnerabilidade econômica e social, contar com um ambiente alfabetizador é ainda mais importante. Essas crianças podem não ter tido contato com livros, revistas, calendários, convites, bilhetes e outros materiais escritos em casa, nem vivido experiências de participação em situações significativas de uso da leitura e da escrita, tornando a presença de um ambiente alfabetizador na escola essencial para a aprendizagem das práticas sociais de leitura e escrita. Segundo Lerner,



o necessário é, em suma, preservar o sentido do objeto de ensino para o sujeito da aprendizagem, o necessário é preservar na escola o sentido que a leitura e escrita têm como práticas sociais, para conseguir que os alunos se apropriem delas, possibilitando que se incorporem à comunidade de leitores e escritores, a fim de que consigam ser cidadãos da cultura escrita (Lerner, 2002, p. 18).

Dessa forma, as crianças poderão participar ativamente das culturas do escrito e exercer sua cidadania de forma crítica e responsável, ou seja, formando-se como sujeitos capazes de entender, analisar, transformar e dar sentido às coisas ao seu redor.

Para inspirar

Como você pode contribuir para que os ambientes alfabetizadores estejam presentes em sua escola?

É importante compreender que há diversos espaços da escola que podem se transformar em ambientes alfabetizadores, desde a entrada – com um painel de indicações literárias elaboradas pelas crianças e a programação cultural para o final de semana – até o pátio, que pode ter cartazes com indicações de brincadeiras preferidas das turmas, com descrições de como brincar, um acervo de livros, gibis e revistas para quem desejar ler no momento do intervalo, jogos com regras etc.

Sabemos que, quando as crianças são convidadas a escrever algo, precisam saber o que escrever, para quê e para quem.

Para inspirar

Uma professora do 2º ano propôs uma escrita em dupla sobre os cuidados que devemos ter na hora do lanche para evitar o desperdício dos alimentos. Os textos produzidos foram para as paredes do refeitório, pois a ideia era de que fossem lidos por outras crianças que também vão se alimentar na escola. Sendo assim, não faria sentido deixar esses textos apenas no caderno das crianças – como geralmente acontece com as atividades escolares – sendo fundamental preservar o propósito comunicativo da escrita.

Não podemos esquecer que esse compromisso com o ambiente alfabetizador precisa ser coletivo e colaborativo. Isso significa que todas as professoras (tanto dos Anos Iniciais quanto dos Anos Finais), a equipe de apoio, as crianças, os familiares, responsáveis e a comunidade escolar devem cuidar do que está exposto e valorizar todos os materiais, principalmente quando a sala de aula é usada por mais de uma turma durante o dia. O muro da escola ou o próprio bairro podem ser utilizados para expor as produções escritas das crianças.

Para inspirar

Acompanhe o relato da diretora Selma e o que fez para envolver os estudantes maiores da escola com o ambiente alfabetizador:



Em abril recebi um bilhete da turma do 1º ano se queixando de que a turma da manhã (6º ano) estava riscando os painéis da sala e que eles precisavam desses painéis para saber mais sobre como escrever. Então fui até a sala do 1º ano e pedi para que eles gravassem um vídeo explicando para a turma do 6º ano para que usavam os painéis, e combinei que faria uma reunião com eles e mostraria o vídeo. E assim foi feito. Conversei com a turma do 6º ano e mostrei o vídeo gravado pelas crianças do 1º ano. Isso fez toda a diferença. Daquele dia em diante, não tivemos mais problemas!

Cá entre nós

Apresentamos, no quadro abaixo, possíveis ações que podem ser implementadas na sua escola, pela direção e coordenação pedagógica, de modo articulado.

AÇÕES DA DIREÇÃO	AÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
<ul style="list-style-type: none">- Apoiar a coordenação pedagógica no planejamento da formação continuada das professoras sobre a questão dos ambientes de aprendizagem e ambiente alfabetizador, e envolver os demais funcionários para que compreendam e valorizem os cartazes e materiais expostos pelas crianças, além de cuidar deles.- Assegurar que a escola tenha diversos espaços para expor as produções das crianças, como paredes adequadas, painéis, expositores, varais, cabides etc.- Definir com a coordenação pedagógica e com as professoras que cartazes e materiais são imprescindíveis que cada sala de aula tenha e prever recursos no orçamento para aquisição desses materiais, como, por exemplo: alfabeto, painel com os nomes das crianças, calendário etc.-- Disponibilizar materiais para que as professoras possam usar na organização dos ambientes alfabetizadores, como livros, armários, caixotes ou prateleiras para organização e disposição dos livros e materiais, papéis diversos, canetões, impressão de fotos, imagens e textos, se necessário.- Planejar, junto à equipe, diferentes formas de promover o acesso das pessoas com deficiência aos materiais expostos, por exemplo, materiais em Braille, gravações em áudio etc.- Definir com a equipe de apoio os processos de limpeza, organização e conservação dos cartazes e materiais expostos das crianças.- Definir o orçamento da escola para repor materiais e livros, pois são bens consumíveis.- Planejar com a coordenação pedagógica conversas com as crianças de todas as turmas, para fomentar o cuidado com as produções expostas das crianças e o respeito a esse material.- Organizar um canto com livros e revistas na recepção da escola, de modo a oferecer aos pais e visitantes material escrito.	<ul style="list-style-type: none">- Planejar a formação continuada das professoras sobre os ambientes de aprendizagem e ambiente alfabetizador.- Fazer um levantamento junto às professoras do que é imprescindível que cada sala de aula tenha: alfabeto, painel com os nomes das crianças do grupo, calendário, canções e parlendas preferidas, lista com os títulos dos livros lidos, lista com os títulos dos livros da biblioteca de sala, informações sobre um tema de pesquisa do grupo, e planejar os usos desses materiais nas aulas.- Discutir com as professoras sobre a importância da estética da exposição das atividades das crianças e da comunicação, por meio de legendas, da proposta realizada.- Cuidar para que a produção das crianças seja valorizada pela comunidade escolar.- Observar os espaços de exposição, cuidando para que os materiais expostos estejam na altura adequada às crianças e sejam trocados com frequência, pois ter cartazes desatualizados, rasgados, sujos ou riscados acaba impedindo a leitura e o seu propósito social, além de demonstrar pouco respeito às crianças.- Planejar, junto às professoras e à direção, diferentes formas de promover o acesso das crianças com deficiência aos materiais expostos.

Temos que cuidar para que os ambientes de aprendizagem contemplem as especificidades da cultura local – valorizando e incorporando elementos que são familiares e significativos para os estudantes – e da sua localidade, como contos da tradição popular, livros de autores locais, expressões regionais, eventos e celebrações culturais, representações visuais (fotos de lugares, arte e artesanato), materiais típicos do local (palha, fibra, tecidos...) etc. Da mesma forma, precisamos estar atentas para contemplar a diversidade étnico-racial, com a intenção de promover a inclusão e o respeito à pluralidade. Para isso, os ambientes devem apresentar narrativas de grupos étnico-raciais diversos, autores e personagens de diferentes origens, referências artísticas diversificadas, para desconstrução de estereótipos e preconceitos.

Oferecer diversas formas de acesso à informação, aos materiais expostos – considerando as pessoas com deficiência, por exemplo – e aos diferentes modos de expressão é uma estratégia importante, quando entendemos que a escola é um espaço público e que respeita as diversidades. Para isso é importante prever que os painéis tenham letras maiores, linguagem simples, cuidado na escolha das cores etc. Ao fazer isso, a gestão escolar está garantindo que as especificidades de cada estudante sejam respeitadas e que todos e todas possam aprender.

FIQUE ATENTO

Reconhecer e apoiar as diferentes necessidades das crianças em relação à leitura é importante. Isso inclui o uso de ferramentas e estratégias específicas para ajudar as crianças com dislexia ou outras dificuldades de aprendizagem, garantindo que todas tenham a oportunidade de se desenvolver como leitores. Audiolivros, livros em Braille, leitores de tela e livros digitais com leitura em voz alta também devem fazer parte do acervo da escola.

Também é preciso pensar em formas de integrar os recursos digitais, como e-books, audiolivros e plataformas digitais como suportes de leitura, pois a alfabetização digital se faz necessária na sociedade contemporânea.

Já vimos que os ambientes de aprendizagem são muito importantes, e podemos dizer que, quando falamos sobre a leitura na escola, esses ambientes devem constituir-se como verdadeiros lugares de encontros entre as crianças, outros leitores e os livros. Nas salas de aula, podemos ter os “cantinhos de leitura”. Na escola, é importante pensar na organização de vários espaços para provocar a interação entre as crianças e os livros, como nos corredores, na entrada da escola – enquanto aguardam o horário de irem para as salas – e, claro, nas bibliotecas e/ou salas de leitura.

Na prática

Refleta com sua equipe: Em quais espaços da escola os livros estão disponíveis? Como os livros estão organizados? Qual uso as crianças fazem desses espaços e dos livros? E a comunidade e funcionários da escola: têm acesso a livros na escola?

Depois de responder a essas questões, discuta com sua equipe sobre o que poderia ser proposto para melhorar. Os espaços da escola poderiam ser qualificados de modo a oferecerem mais situações de interação das crianças com a leitura e a escrita? Para isso, seria interessante você propor a elaboração de um plano de ação. Ele é um instrumento

importante para o planejamento da gestão.

Segue abaixo um modelo:

Ação a ser realizada	Propósito	Como encaminhar (subações)	Resultados esperados	Recursos necessários	Pessoas envolvidas	Prazos previstos
Reorganizar a sala de leitura	Revitalizar o espaço da sala de leitura para que as crianças a utilizem com mais frequência	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer uma seleção e um levantamento do acervo de livros existente - Fazer uma mudança nos móveis para tornar o ambiente mais acolhedor; colocar almofadas e tapetes - Consultar as professoras para a elaboração de uma lista de livros a serem comprados - Organizar os empréstimos e a rotina de uso do espaço - Comprar novos livros 	Aumentar a frequência das crianças na sala de leitura	Recursos financeiros para compra de livros e móveis	Direção Coordenação Equipe de funcionários de apoio Professoras	6 meses

Acervo de livros da escola

É imprescindível que vocês, que fazem parte da equipe gestora, tenham um olhar bastante cuidadoso para o acervo de livros da escola. Para isso é importante:

- garantir a diversidade de gêneros literários, tais como poemas, contos tradicionais, contos populares e contemporâneos, assim como os gêneros não ficcionais;
- contemplar a enorme diversidade da nossa população, garantindo as obras de autores(as) e ilustradores(as) negros(as) e indígenas, e livros que trazem a perspectiva étnico-racial em seus personagens e enredos, pois esses livros podem apresentar outras maneiras de viver e de se relacionar, ampliam a conscientização social e colaboram para a criação de novas relações sociais;
- garantir uma boa quantidade de livros para que as crianças, os docentes, funcionários, familiares e responsáveis possam fazer empréstimos, e para que as professoras consigam fazer boas propostas de trabalho em sala de aula;
- consultar com regularidade as professoras, para que façam indicações de livros a serem comprados. As crianças também podem trazer sugestões;
- adquirir uma boa quantidade de livros com os mesmos títulos, para contemplar propostas didáticas em que as crianças precisem ter o mesmo livro.
- garantir a qualidade literária dos livros a serem adquiridos.

Em relação ao espaço onde os livros ficam organizados, é preciso cuidar para que seja aconchegante, limpo e bem ordenado. Para as crianças dos Anos Iniciais, os livros podem estar em prateleiras mais baixas que facilitem o acesso e o espaço pode ter almofadas e tapetes para tornar o momento de leitura mais acolhedor.

As paredes da biblioteca ou sala de leitura podem conter as indicações literárias que um grupo de crianças faz para outro grupo, lista com os nomes dos títulos novos que foram adquiridos na última compra, uma pesquisa sobre algum autor ou ilustrador preferido por uma determinada turma, lista de regras e combinados de uso dos livros, fichas de empréstimos de livros a serem assinadas pelas crianças na retirada, indicação de eventos e/ou lançamentos de livros na livraria da cidade, calendário para troca de livros entre os estudantes, varal de poemas etc.

Para inspirar

Pensando nos outros ambientes da escola, a coordenadora pedagógica e a diretora de uma escola conversaram com as professoras e organizaram um quadro para garantir que as crianças tivessem materiais para ler e escrever, com o propósito de compartilhar com outros colegas e familiares.

Ao fazer isso, a equipe gestora contribuiu para um trabalho colaborativo entre as turmas e equipe de professoras, valorizando as produções das crianças e fazendo com que a escola se torne um ambiente de aprendizagem que valoriza as práticas sociais de leitura e escrita.

Atenção! É muito importante que essas propostas estejam relacionadas aos conteúdos trabalhados em cada ano, pois a intenção é articular a leitura e a escrita com o que as professoras já fazem.

Eis o quadro elaborado por elas:

MÊS 5	Biblioteca: indicação literária /apresentação de um(a) autor(a)	Entrada do refeitório: cardápio da semana	Entrada da escola: varal com poemas, parlendas, adivinhas ou trava-língua	Pátio coberto: curiosidade sobre um animal, um lugar, uma pessoa, algo da atualidade
SEMANA 1	2º ano A	3º ano A	1º ano A	4º ano A
SEMANA 2	2º ano B	3º ano B	1º ano B	4º ano B
SEMANA 3	2º ano C	3º ano C	1º ano C	4º ano C
SEMANA 4	2º ano D	3º ano D	1º ano D	4º ano D

PARA SABER MAIS

No Fascículo *Práticas de leitura e escrita de textos literários – para Professoras Alfabetizadoras*, você poderá encontrar um planejamento da situação de leitura literária com algumas indicações de critérios para a escolha de livros.

Cá entre nós

Vamos continuar a pensar e a refletir sobre as ações que podem ser implementadas na sua escola pela direção e coordenação pedagógica? Eis aqui mais algumas:

AÇÕES DA DIREÇÃO	AÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
<ul style="list-style-type: none">- Garantir a organização e limpeza da biblioteca e/ou das salas de leitura para uso frequente das crianças.- Planejar diferentes formas de organizar os livros, em diferentes espaços da escola.- Fazer levantamento do acervo de livros da escola, pensando em diferentes critérios (qualidade, quantidade, diversidade de temas, autores, gêneros, representatividade e acessibilidade).- Acompanhar a frequência das turmas no uso dos diferentes espaços de leitura da escola.- Consultar os/as docentes para a indicação de livros, para a aquisição de novos títulos para a escola.- Analisar os materiais expostos pela escola, para garantir que tenham representatividade (valorização de diferentes grupos étnicos, diferentes culturas, pessoas com deficiência...).- Destinar parte do orçamento da escola para a reposição e compra de livros.- Organizar um painel de boas indicações literárias na escola, tanto para os adultos quanto para as crianças.	<ul style="list-style-type: none">- Cuidar para que os diferentes espaços da escola sejam propícios à prática da leitura, com murais e livros expostos e acessíveis.- Observar as interações entre as crianças e os materiais expostos e propor mudanças, por meio de conversas com as professoras, se necessário.- Ter espaço de divulgação e indicação de bons livros para a leitura das professoras e para as crianças.- Acompanhar as marcas de ensino e aprendizagem que estarão presentes nas salas de aula, nos corredores, em painéis na entrada da escola e na biblioteca, e levar isso para os encontros formativos com as professoras.

Em relação à parceria com a comunidade



O fortalecimento da participação da escola na comunidade demanda, ainda, o reconhecimento de que ela é um dos equipamentos públicos que pertencem à comunidade, assim como espaços de lazer, cultura, saúde, assistência social e outros. Como parte desse conjunto, deve articular-se com os demais no compromisso com o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens no território (Panico; Perez, 2022, p. 185).

Ao longo do texto, você foi percebendo que, para promover a formação das crianças como leitoras e escritoras, é preciso um trabalho consistente e bem articulado entre todos da equipe escolar. Nesta parte do texto, iremos falar da importância e do envolvimento de

outros atores da comunidade escolar: os familiares/responsáveis e também pessoas do território onde a escola está inserida.

A condição essencial para formar um leitor é oferecer ricas oportunidades de ele/a conviver com outros leitores, com livros e com outros suportes de leitura, desde a fase de bebê até quando for uma criança maior. Oferecer acesso a livros, interação com outros leitores e diferentes formas de material de leitura não apenas estimula o interesse, mas também desenvolve habilidades essenciais, como compreensão leitora, ampliação do vocabulário, conhecimento sobre os gêneros literários etc. A formação de um leitor começa cedo e é um processo contínuo que se beneficia enormemente de um ambiente rico em estímulos e interações significativas com textos.

Cá entre nós

Você já parou para pensar sobre como é importante conhecer os eventos literários que podem acontecer na comunidade da qual sua escola faz parte? Ao saber disso, você pode indicá-los, para que os familiares/responsáveis deles participem com as crianças e, quem sabe, pode também pensar em possíveis parcerias.

Muitas escolas também costumam realizar “Encontro entre leitores”, para os quais convidam autores ou ilustradores para conversar com as crianças sobre as obras, fazem troca de livros usados entre as pessoas da comunidade, saraus literários, lançamento de livros produzidos pelas crianças etc.

Muitas vezes os familiares e responsáveis também não tiveram a oportunidade de participar de eventos literários, conviver com os livros e outros leitores, e a escola pode ser a instituição que oferece essas oportunidades à sua comunidade.

Para inspirar

Para fortalecer a parceria com a comunidade, você pode adotar diversas estratégias, como:

- clube de leitura: criar clubes de leitura nos quais os estudantes, familiares e docentes possam discutir sobre livros e compartilhar experiências leitoras;
- voluntariado: estabelecer programa de voluntariado no qual membros da comunidade possam ir à escola para ler para as crianças ou ajudar na organização dos livros e espaços;
- blogs e redes sociais: criar blogs ou grupos nos quais todas as pessoas da comunidade possam compartilhar resenhas, indicações literárias por meio de textos e vídeos.

Na prática

Quais ações você já faz para colocar em prática a parceria entre escola e sua comunidade, para a formação de leitores? Essas ações já fazem parte da proposta pedagógica da escola?

Registre e reflita com sua equipe sobre o que poderiam melhorar nessas propostas para criarem maior envolvimento e parceria da comunidade, para a formação leitora das crianças e dos adultos.

Cá entre nós

Segue abaixo uma lista de ações articuladas importantes, da direção e da coordenação pedagógica, para o estabelecimento de uma parceria entre a escola e sua comunidade, na formação de leitores. Elas poderão inspirar vocês no planejamento das ações da sua escola.

AÇÕES DA DIREÇÃO	AÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
<ul style="list-style-type: none">- Promover diferentes ações para o envolvimento das famílias nas situações de leitura: eventos, clubes de leitura, voluntariado, blogs e mídias sociais.- Envolver os profissionais da escola responsáveis pelos serviços gerais em rodas de leitura e outras oportunidades de práticas leitoras, pois também poderão ser modelos leitores para as crianças.- Buscar parcerias no bairro com bibliotecas públicas, livrarias, editoras e escritores, que possam fazer parcerias e participar das atividades na escola.- Prever os eventos no calendário escolar e comunicar com antecedência para a comunidade escolar.- Reunir-se com a equipe para organização dos eventos e divisão das responsabilidades.- Planejar no orçamento da escola recursos que possam ser destinados aos eventos com a comunidade.- Organizar eventos para doação e troca de livros na escola, envolvendo outras escolas e toda a comunidade escolar.- Orientar as famílias sobre os cuidados com os livros da biblioteca, durante as atividades propostas.- Envolver toda a equipe na realização dos eventos e na participação neles, e promover a avaliação, pensando em ajustes para eventos futuros.	<ul style="list-style-type: none">- Ser parceiro da direção no planejamento e na realização das diferentes ações e dos eventos literários na escola que envolvem sua comunidade.- Planejar conversas com os familiares e responsáveis em reunião de pais, para dar visibilidade às boas propostas de leitura na escola. Apresentar vídeos que mostrem exemplos dessas situações e explicitar o que as crianças estão aprendendo.- Promover a oportunidade de familiares e responsáveis terem experiências leitoras, compartilhando bons livros e realizando uma boa leitura antes de iniciar a reunião de pais.- Identificar pessoas na comunidade da escola e entre os familiares e responsáveis pelas crianças que possam ser entrevistadas, contar histórias ou participar dos eventos escolares como representantes da cultura ou da produção literária, comentando sobre seus livros e produções culturais. Essas pessoas são representativas do território, para as crianças.- Apoiar as professoras a planejarem boas propostas com as crianças, os pais, familiares e a comunidade, nos eventos.

Para inspirar

Sempre que possível, as crianças devem ser engajadas nas ações promovidas pela escola. Podem fazer o convite para os eventos literários; as orientações sobre as regras de uso da biblioteca e o empréstimo de livros; a lista de títulos que gostariam que fossem adquiridos pela escola, para entregar à direção escolar etc.

Podemos destacar como exemplo uma escola em que a professora do 2º ano organizou com as crianças um livro coletivo intitulado “Coletânea de parlendas”. O livro reúne as parlendas preferidas e as ilustrações feitas pelas crianças. Depois que ficou pronto, fizeram os convites para os familiares, combinaram como seriam as apresentações, construíram um cenário e fizeram o lançamento do livro aberto à comunidade.

PARA SABER MAIS

Se quiser aprofundar seus estudos sobre o que é uma **Comunidade de leitores**, consulte o Glossário que está disponível no Documento de Apresentação deste material.

Em relação à formação das professoras

É preciso garantir que todo esse processo de planejamento e realização de ações para que a escola seja um ambiente de aprendizagem da leitura e da escrita seja formativo, ou seja, que a formação continuada em serviço aconteça na escola e que as professoras e toda a equipe tenham a oportunidade de trocar ideias, de construir coletivamente boas situações de aprendizagem e que, por meio da cooperação, se responsabilizem pela aprendizagem de todas as crianças. Ao fazer isso, a gestão poderá garantir espaço e tempo para que as professoras reflitam sobre as propostas de leitura e escrita que realizam com as crianças, planejem um itinerário de leituras, ampliem o seu repertório de livros, autores e ilustradores conhecidos, falem sobre as próprias experiências literárias, compartilhem indicações etc.

Entendemos que muitos educadores não tiveram a oportunidade de vivenciar boas experiências de leitura quando eram estudantes. Portanto, precisam percorrer um caminho na formação continuada, para se desvincularem de suas vivências de estudante, nem sempre positivas, e se relacionarem com a leitura literária de uma maneira diferente.

Para inspirar

Que tal pensar em uma troca de livros entre as professoras e os funcionários, antes das férias? Essa pode ser uma ótima oportunidade para incentivar a leitura no grupo e disparar as discussões a partir da própria formação leitora. Com isso, vocês, da equipe gestora, também possibilitam o desenvolvimento da formação leitora da sua equipe. Anotem essa dica para não esquecerem: vocês podem iniciar as reuniões realizando a leitura de um livro de literatura e abrindo para a conversa após a leitura.

Cá entre nós

Apresentamos, abaixo, um quadro com possíveis ações que podem ser implementadas na escola pela direção e coordenação pedagógica, de forma articulada.

AÇÕES DA DIREÇÃO	AÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
<ul style="list-style-type: none">- Garantir as condições para que a coordenação realize a formação em serviço das professoras.- Organizar materiais e espaços adequados para a formação continuada em serviço das professoras.- Disponibilizar livros literários e não literários, assim como revistas e jornais, para a equipe da escola, considerando todos os adultos com mais ou menos competência leitora.- Cuidar do espaço da sala dos professores para que seja um ambiente convidativo a boas oportunidades leitoras.- Valorizar a leitura, favorecendo momentos de compartilhamento de leitura de qualidade com as crianças, professoras, funcionários e familiares/responsáveis.	<ul style="list-style-type: none">- Identificar as principais necessidades formativas das professoras, no que se refere à leitura na escola.- Elaborar um Plano de Formação para desenvolvimento ou aperfeiçoamento das habilidades leitoras das professoras.- Organizar o cronograma de realização e atendimento (também individual) para a formação continuada em serviço das professoras.- Promover situações que favoreçam a formação leitora das professoras, como a realização de leituras de textos no início dos encontros formativos, troca de livros e indicações literárias, visita a livrarias, conversa com autores, participação em eventos culturais na cidade etc.- Apresentar-se como um leitor que compartilha indicações e realiza a leitura de textos de qualidade para as professoras e demais funcionários da escola.

Para inspirar

Estas são ilustrações de espaços que podem oferecer ideias de organização para a existência de ambientes de aprendizagem e alfabetizadores que sejam acolhedores e convidem ao uso.

Para seguir pensando

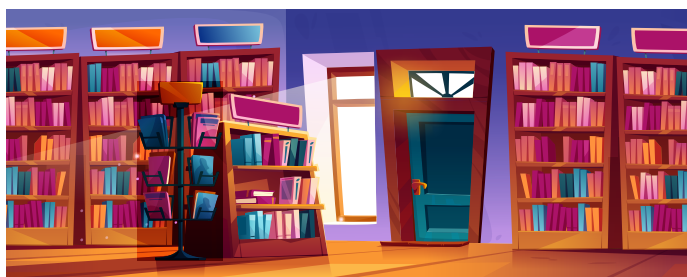
Vimos que é imprescindível que as escolas se dediquem a promover um trabalho consistente com a leitura e a escrita, garantindo que todas as crianças possam se tornar leitoras e escritoras proficientes e apaixonadas por todo o acesso ao conhecimento que os livros e o mundo podem proporcionar, assim como pela formação de uma cidadania plena e atuante. Esse compromisso envolve uma abordagem integrada, que deve incluir diversos aspectos, como: planejamento de ambientes de aprendizagem que favoreçam boas oportunidades de leitura e escrita, desenvolvimento de propostas pedagógicas potentes, formação contínua dos educadores em serviço, eventos literários e engajamento ativo da comunidade escolar.

Ao longo deste texto levantamos diversos compromissos que precisam ser assumidos por vocês para que as crianças tenham garantido o direito de aprender a ler e escrever em situações reais do cotidiano.

Entendemos que essa liderança é essencial para permitir que todos os recursos necessários estejam disponíveis, que as professoras também tenham direito à formação continuada em serviço e que todas as crianças recebam o apoio coletivo e individualizado necessário para o sucesso na alfabetização, ou seja, essa parceria entre a diretora(or) e a coordenadora(or) pedagógica(o) é fundamental na criação de um ambiente educacional propício para o trabalho com a leitura e a escrita.

Além disso, a direção atua como um elo entre a escola, a família e a comunidade, promovendo parcerias que fortalecem o processo educativo. Ao valorizar a formação contínua dos professores em serviço e investir nela, a coordenação pedagógica assegura que as práticas pedagógicas tenham qualidade e sejam coerentes com o Projeto Pedagógico da escola, impactando diretamente a aprendizagem de todos os estudantes.

Portanto, uma liderança pedagógica comprometida pode estabelecer uma base sólida para a educação de nossas crianças, assegurando-lhes oportunidades de se desenvolverem integralmente.



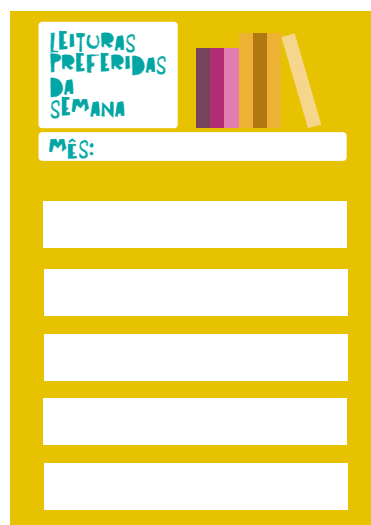
Biblioteca



Espaço de leitura



Calendário de leituras



Lista de leituras preferidas

Anexos

- “Por uma escola afirmativa: construindo comunidades antirracistas”.

Neste material, as autoras Elly Bayó, Fernanda Miranda e Fernanda Sousa destacam a importância da literatura como estratégia para a construção de uma comunidade antirracista.

O material também traz uma linda curadoria de livros essenciais para apresentar cotidianamente às infâncias a riqueza cultural dos povos originários e dos povos afrodiáspóricos. Vale a pena conhecer! Acessar pelo link: https://www.companhiadasletras.com.br/sala_professor/pdfs/PROJETO_PorUmaEducacaoAntirracista.pdf Acesso em 15/1/2024.

- Documento: “Como criar um ambiente favorável à leitura na escola?”

Este documento objetiva colaborar com o processo de leitura, oferecendo um suporte à equipe escolar, para realizar atividades de leitura com os alunos: com obras ficcionais e não ficcionais de variados gêneros, incluindo a leitura nas telas dos dispositivos eletrônicos – produções que representam parte do que a sociedade letrada cria. Acessar pelo link: https://rodaeducativa.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Caderno-Myra-para-escola_Roda-Educativa.pdf Acesso em 15/1/2024

Referências

CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca. **Ler antes de saber ler**: oito mitos escolares sobre a leitura literária. São Paulo: Panda Books, 2018.

COLELLO, Sílvia Gasparian. **Alfabetização**: o quê, por quê e como. São Paulo: SUMMUS, 2021.

DRUMMOND, Carlos. **Contos de aprendiz**. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 2012.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 229-282.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 4).

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PANICO, Roberta; PEREZ, Tereza. (org.). **Direção para os novos espaços e tempos da escola**. 1º ed. São Paulo: Moderna, 2022. Disponível em: <https://rodaeducativa.org.br/direcao-para-os-novos-espacos-e-tempos-da-escola/>. Acesso em 15 fev. 2025.

PANNUTI, Daniela. BAROUKH, Josca Aline. **Interações**: encontros de leitura e escrita. Coleção InterAções São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAções).

Silvia Fuertes é pedagoga e mestra em Educação pelo Programa de Formação de Formadores pela PUC/SP. Atualmente, coordena projetos de formação de profissionais da educação na Roda Educativa (antiga Comunidade Educativa CEDAC), onde também atua como formadora. Além disso, produz materiais didáticos e materiais de apoio à formação docente.

E-mail: silviahmfuertes@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7549496487755305>

UNIDADE 4

Texto 1 - Leitura do mundo para a garantia da justiça social e curricular

Thais Almeida Costa

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. A linguagem e a realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 2001, p. 11).

A compreensão do mundo é fundamental para entender as palavras. Entender as palavras revela novas formas de entender o mundo. Paulo Freire (2001) destaca que linguagem e realidade, texto e contexto, estão sempre interligados de maneira dinâmica. Cada palavra carrega consigo uma vasta carga de significados e experiências, sendo verdadeiras 'palavras-mundo', conforme Freire (2001, p. 20) descreve. A leitura da palavra e a leitura do mundo são meios de escrever e de reescrever a história, de transformá-la e ser transformado a partir de uma prática reflexiva e libertadora (Freire, 2001). Palavras não são meramente símbolos vazios ou ferramentas de comunicação neutras; são carregadas de sentidos, carregam consigo todo um universo de significados, experiências, contextos históricos, sociais, políticos e culturais, e a capacidade de lê-las criticamente é essencial para imaginarmos outros mundos possíveis e convivermos democraticamente.

Cá entre nós

O que essas ideias de Paulo Freire nos fazem refletir, especialmente para aqueles que trabalham em equipes de gestão escolar? Vamos pensar sobre isso? Ao reconhecer a relação contínua entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, abrimos nosso diálogo, provocando questionamentos sobre a definição dos propósitos da ação educativa que visa à formação integral das nossas crianças: Por meio da educação e alfabetização é possível imaginarmos outros mundos possíveis? Qual mundo queremos? Em qual mundo vivemos? Qual escola queremos, para qual projeto de sociedade? O que fazemos que precisa melhorar? O que fazemos que não podemos fazer mais? O que não fazemos e precisamos fazer?

Equipe gestora, para facilitar o estudo deste material, que tal registrar as respostas para os questionamentos que surgirem ao longo da leitura deste texto? Assim, é possível retomá-las durante e ao final do texto e ampliar as discussões sobre a gestão. Realize esses registros a partir das reflexões propostas, buscando sempre articular nossos diálogos com as práticas desenvolvidas no dia a dia da escola!

Para dialogar

Durante sua trajetória profissional, é provável que já tenha parado para refletir sobre as questões anteriores. Nas conversas entre educadores/as, é comum ouvirmos que somos movidas pela esperança e que praticamos o ‘esperançar’ (Freire, 2011), com o objetivo de construir um amanhã diferente e um mundo mais justo, onde nossas crianças possam viver com dignidade.

Viver com dignidade refere-se ao direito e à condição de uma pessoa viver de maneira plena e respeitosa, com seus direitos fundamentais garantidos. Isso inclui ter acesso a condições básicas de vida, como alimentação adequada, moradia segura, saúde física e mental, educação de qualidade. Além disso, viver com dignidade implica ser tratado com respeito e reconhecimento de sua autonomia, identidade e valor como ser humano, livre de discriminação, violência ou qualquer forma de tratamento desumano.

Nesse contexto, o direito à alfabetização é essencial, pois abre portas para os demais direitos essenciais e para a construção de uma vida digna. A alfabetização permite que os indivíduos compreendam e reivindiquem seus direitos, participem plenamente na sociedade e tenham a possibilidade de transformá-la e ser transformado. Sem a alfabetização, muitas das condições que sustentam uma vida digna permanecem inacessíveis, por isso ela se torna um elemento central para a realização de uma existência plena, democrática e respeitosa.

De olho nos dados: garantia do direito à alfabetização na realidade brasileira

Vejamos alguns dados que revelam o tamanho do desafio brasileiro para a garantia do direito à educação e alfabetização, principalmente após a suspensão das aulas presenciais, no ano de 2020, em função da pandemia da Covid-19. Segundo pesquisa realizada pelo Unicef (2023), intitulada “As múltiplas dimensões da pobreza na infância e adolescência no Brasil”, os dados relativos à educação são preocupantes, pois no ano de 2022 o percentual de crianças e adolescentes com alguma privação em relação ao direito à alfabetização dobrou em relação a 2020, passando de 1,9% para 3,8% (Unicef, 2023).

Segundo os dados da pesquisa, a diferença média de percentual entre crianças e adolescentes de cor/raça negra e indígena com privação de direitos essenciais (alimentação, renda, educação, moradia, saneamento, água, informação) intermediária e extrema é duas vezes maior do que a do grupo de cor/raça branca e amarela. Afirma o documento:



E enquanto o analfabetismo passou de 2,5% em 2020 para 3,9% em 2021 entre crianças e adolescentes negros(as) e indígenas, para os(as) brancos(as) e amarelos(as), o indicador foi de 1,3% para 2%. As piores foram especialmente relevantes para crianças de 8, 9 e 10 anos de cor/raça negra e indígena (25%, 12% e 5% em 2022, respectivamente) e para as de 8 e 9 anos de cor/raça branca e amarela — 15% e 6% em 2022, respectivamente (Unicef, 2023, p. 45).

Ao realizarmos um balanço do Plano Nacional de Educação (PNE 2010-2014), fazendo um recorte para a Meta 5 – que prevê alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental –, percebemos que a garantia do direito à alfabetização no Brasil permanece desigual. Estudos realizados pela Campanha Nacional pelo Direito à

Educação (2023), a partir de análise de dados por região, raça e gênero, revelam a dimensão das desigualdades que ainda enfrentamos na educação. Ao olharmos para a porcentagem de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental com proficiência considerada adequada em leitura e escrita, observamos uma forte desvantagem dos alunos das regiões Nordeste e Norte, chegando a estarem quase 20 pontos percentuais abaixo da média nas habilidades de Língua Portuguesa.

O que essas pesquisas revelam? Elas mostram um sistema educacional que não consegue ensinar a todos os grupos igualmente, deixando muitos para trás, não é verdade? Mas como a gestão escolar pode contribuir para o alcance da Meta 5 do Plano Nacional de Educação? Como andam os dados da sua escola no que se refere aos indicadores de alfabetização? Como alfabetizar todas as crianças, considerando a realidade das periferias das grandes cidades, das áreas rurais, das florestas, dos rios, das populações indígenas, migrantes e etc.? O alcance da Meta 5 exige mais do que apenas a implementação de políticas; requer uma gestão escolar comprometida, capaz de articular e conduzir ações estratégicas. Vamos seguir pensando sobre isso?

Cá entre nós

Como podemos garantir o direito à alfabetização e à educação, levando em conta diferenças sociais como classe social, raça, etnia, identidades de gênero, orientações sexuais, deficiências e diferenças territoriais? Como potencializar a ação reflexiva de uma equipe gestora a favor da promoção da vida digna e do compromisso com a garantia do direito à educação e à alfabetização plenas? Acreditamos que essa ação se fortalece quando baseada em teorias que ajudam a analisar e intervir na realidade. Por isso, continuaremos nosso diálogo explorando os conceitos de justiça social e justiça curricular, ferramentas teóricas essenciais para agir diante de uma sociedade que ainda enfrenta exclusão social e desumanização, como é o caso do Brasil.

Será que a compreensão dos conceitos de justiça social e de justiça curricular pode nos ajudar a criar condições igualitárias no processo de alfabetização, considerando as diferenças socioeconômicas, culturais e raciais das crianças? Acreditamos que discutir sobre justiça social e justiça curricular pode permitir que a equipe de gestão escolar identifique e enfrente as barreiras sistêmicas que perpetuam as desigualdades no processo de alfabetização.



Fonte: (Costa, 2022)

Mais à frente, vamos aprofundar nossas reflexões sobre cada uma das dimensões que envolvem a justiça social e a justiça curricular, mas, antes de seguirmos, vamos pensar um pouco.

Na prática

Sugerimos que você tente definir o que compreende por justiça social e justiça curricular, olhando o diagrama acima. Reflita sobre como esses conceitos estão articulados com a prática da gestão escolar. Seria interessante registrar suas hipóteses sobre essas questões, pensando em formas de implementar esses ideais no dia a dia da escola. Isso nos ajudará a desenvolver estratégias inclusivas que promovam a equidade no processo de alfabetização!

FIQUE ATENTO

Equidade refere-se ao princípio de justiça que busca tratar as pessoas de acordo com suas necessidades específicas, com o objetivo de alcançar a igualdade de oportunidades. Diferente de igualdade, que pressupõe o tratamento igual para todos, a equidade reconhece que nem todos partem das mesmas condições e, portanto, podem precisar de apoio e recursos diferenciados para alcançar as mesmas oportunidades e resultados. No contexto educacional, a equidade envolve adaptar práticas, políticas e recursos para atender às diversas necessidades das crianças, garantindo que todas tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem, considerando suas circunstâncias individuais e contextuais.

Para dialogar

1. Justiça social e suas três dimensões

Nancy Fraser, filósofa americana e importante teórica da justiça social, argumenta que uma análise abrangente da justiça deve considerar três dimensões: econômica, cultural e política. Essas três dimensões são interconectadas e fundamentais para entender as desigualdades presentes nas vidas das nossas crianças e formular políticas públicas educativas que promovam uma sociedade justa e equitativa. Vamos explorar cada uma dessas dimensões?

a) Dimensão econômica: redistribuição

A dimensão econômica da justiça social se concentra na redistribuição de recursos e riquezas. Fraser (2012) argumenta que uma sociedade justa deve assegurar que os recursos materiais necessários para uma vida decente sejam distribuídos de maneira equitativa. Isso inclui renda, riqueza, acesso a bens e serviços básicos, como saúde, educação, moradia e trabalho. A injustiça econômica se manifesta através de desigualdades de renda, pobreza e exclusão econômica.

b) Dimensão cultural: reconhecimento das diferenças

A dimensão cultural aborda o reconhecimento e a valorização das identidades e diferenças culturais. Fraser (2012) critica a marginalização e a desvalorização de certos grupos culturais, que frequentemente sofrem discriminação e estigmatização. A justiça cultural implica o reconhecimento e a valorização de todas as culturas e identidades, promovendo a igualdade de respeito e a eliminação de práticas que inferiorizem determinados grupos. Injustiças culturais incluem racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação que negam a dignidade e o reconhecimento a certos grupos.

c) Dimensão política: representatividade e direito à participação

A dimensão política da justiça social se refere à participação e à representação equitativa em processos de tomada de decisão. Fraser (2012) defende que todos os indivíduos devem ter a capacidade de influenciar decisões que afetam suas vidas, garantindo igualdade de voz e participação no espaço público e nas instituições políticas. A injustiça política ocorre quando certos grupos são sistematicamente excluídos ou sub-representados nos processos democráticos e nas instituições de poder. A inclusão política também demanda a formulação de mecanismos de escuta a esses grupos, para aperfeiçoar e melhorar as condições de atendimento às suas necessidades.

Segundo a autora, essas três dimensões são inter-relacionadas e devem ser abordadas de forma integrada, para se alcançar uma verdadeira justiça social. Por exemplo: uma política de redistribuição econômica deve ser acompanhada por medidas de reconhecimento cultural, para garantir que os recursos sejam distribuídos de forma justa entre diferentes grupos culturais. A inclusão política é fundamental para garantir que os grupos marginalizados tenham voz na formulação de políticas econômicas e culturais que os afetam diretamente.

Para ilustrar essa teoria, vamos considerar o caso das meninas negras no Brasil? Economicamente, essas meninas frequentemente enfrentam pobreza e falta de acesso a recursos educativos adequados. Culturalmente, sofrem com o racismo e a desvalorização de seus corpos, de seus saberes e de sua identidade cultural. Politicamente, são sub-representadas nas instâncias de decisão que poderiam ajudar a promover políticas inclusivas e transformadoras. Para abordar essas injustiças de forma eficaz, seria necessário um conjunto de políticas que redistribuísse recursos econômicos, promovesse o reconhecimento e a valorização cultural dessas meninas e garantisse sua participação equitativa em processos políticos e decisórios.

Mas será que por meio da educação conseguimos contribuir para a superação das injustiças redistributivas, de reconhecimento e representação? Mas em que alfabetização se relaciona com esse assunto de justiça?

Sabemos que não há respostas simples para essas questões, mas muitos estudos e pesquisas já oferecem pistas. Alguns autores exploram essas questões por meio do desenvolvimento do conceito de justiça curricular.

2. Justiça curricular e suas três dimensões

Justiça curricular: o que significa esse conceito? Ele nos ajuda a entender como a educação, por meio do currículo escolar, pode promover a justiça social, considerando a necessidade de distribuir recursos de forma mais equitativa, reconhecer diferentes identidades e garantir representação para todos. Segundo a educadora brasileira Branca Jurema Ponce (Ponce, 2018), a justiça curricular envolve pensar o currículo como ferramenta para reduzir desigualdades e defender a dignidade, a igualdade e o respeito às diferenças. Justiça curricular significa priorizar um currículo que promova direitos civis, sociais, políticos e humanos por meio da escola, sempre buscando democracia e justiça social. Isso é alcançado através do conhecimento, do cuidado e da convivência democrática. Segundo Ponce (2018),



são três as dimensões da justiça curricular a serem buscadas/construídas cotidianamente: a do conhecimento, compreendida como uma estratégia de produção da existência digna (Severino, 2001, p. 40); a do cuidado com todos os sujeitos do currículo, para que se viabilize o acesso ao pleno direito à educação de qualidade social, o que envolve a afirmação de direitos; e a da convivência escolar democrática e solidária, para que se consolidem valores humanitários e se crie uma cultura de debate democrático e de respeito ao outro. À escola cabe, portanto, o cultivo de uma cultura de participação e de formação (Ponce, 2018, p. 795).

Dessa forma, o conceito de justiça curricular nos ajuda a entender a importância de focarmos em três aspectos fundamentais (conhecimento, cuidado e convivência democrática), para desenvolvermos ações efetivas e intencionais contra as desigualdades educativas e sociais. Que tal discutirmos cada uma dessas dimensões e alguns exemplos práticos de como desenvolvê-las para que a escola seja efetivamente um ambiente que proporcione o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, garantindo um processo efetivo de alfabetização?

2.1. A dimensão do conhecimento

O conceito de justiça curricular nos ajuda a entender que o que se ensina nas escolas pode aumentar as desigualdades sociais. Por isso, é importante valorizar formas de conhecimento que sejam realmente significativas para aqueles que enfrentam injustiças. As injustiças relacionadas ao reconhecimento das diferenças exigem uma mudança cultural que valorize os conhecimentos excluídos e questione as ideias dominantes (Fraser, 2012). Em que medida os conhecimentos, os objetivos, os conteúdos, os processos didáticos em alfabetização, os materiais curriculares e os modelos de organização escolar respeitam as demandas dos distintos grupos sociais que convivem em cada sociedade?

A ideia de conhecimento promovida pela justiça curricular levanta questões sobre quais histórias são contadas e quais são ignoradas, silenciadas, nos currículos escolares. Precisamos pensar em como trazer para a escola diferentes experiências sociais e culturais, expandindo as possibilidades de aprendizado por meio das artes, dos saberes e culturas populares, mitos, rituais, experiências diárias, emoções, do corpo etc. (Araújo, 2020).

Ao focar no conhecimento escolar, a justiça curricular, segundo Torres Santomé (2013, p. 85), “exige incluir, representar, valorizar e reconhecer as contribuições das pessoas, grupos e culturas presentes nas salas de aula e na sociedade mais ampla onde a escola está inserida”. Esse ideal serve a uma sociedade democrática, com o objetivo de formar pessoas capazes de pensar criticamente para tomar decisões e assumir responsabilidades coletivas, solidariedade e respeito ao próximo. Essas pessoas só podem ser formadas através de um conhecimento interdisciplinar que valorize as ciências sociais, as humanidades, as artes e a análise histórica e política, promovendo o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo.

Para inspirar

A partir da concepção de conhecimento da justiça curricular, alguns critérios podem servir de parâmetro para o processo de planejamento das práticas pedagógicas da escola. São eles:

- a)** conhecimentos que promovam o reconhecimento das diferenças étnico-raciais;
- b)** conhecimentos que promovam reconhecimento das diferenças de gênero e sexualidade;
- c)** conhecimentos que incentivem reflexões contra o preconceito e a discriminação em relação às pessoas com deficiência;
- d)** conhecimentos pautados no diálogo com as diferentes linguagens e saberes: ciências, artes, dança, música, teatro, ritos, tradições, manifestações culturais populares, tecnologias etc;
- e)** conhecimentos que oportunizem que os sujeitos conheçam seus direitos para que possam, então, seguir lutando por eles;
- f)** conhecimentos baseados em questões que estão muito presentes em nossa sociedade hoje (como epidemias, crises ambientais, sustentabilidade, desigualdades sociais, racismo, crises migratórias, desenvolvimento tecnológico etc). Essas são chamadas de questões socialmente vivas porque afetam a todos nós no momento atual;
- g)** conhecimentos que promovam reconhecimento do território onde se vive.

Na prática

Que tal promover na escola um processo de autoavaliação participativa, envolvendo toda a comunidade escolar e utilizando alguns indicadores definidos a partir dos critérios apresentados acima? Esse processo ajudará a avaliar o trabalho pedagógico e seu Projeto Político-Pedagógico, assim como o Plano de Formação das professoras e da equipe profissional da escola.

É importante fazer o registro dos debates gerados a partir de cada um dos indicadores para elaboração de planos de ação para a escola, visando à construção de um currículo baseado em conhecimentos que promovam a justiça curricular!

Alguns indicadores para planejar e avaliar a dimensão do conhecimento no currículo escolar
A escola realizou a revisão curricular em seu Projeto Político-Pedagógico para adequar-se às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ¹⁸ , visando à implementação das temáticas racial (população negra) e indígena na instituição de ensino?
O Projeto Político-Pedagógico da escola descreve a inserção das temáticas racial (população negra) e indígena? O currículo da escola contempla a diversidade étnica e regional, valorizando o patrimônio cultural material e imaterial de matrizes africanas e indígenas?
O currículo aborda a igualdade de gênero e a diversidade sexual? A escola realiza atividades que promovem a conscientização sobre os direitos das mulheres e da comunidade LGBTQIA+? São propostos projetos por meio dos quais as crianças possam conhecer e estudar a vida e as contribuições de mulheres brasileiras que fizeram história? Os papéis de gênero são discutidos dentro do espaço escolar, mesmo com as crianças pequenas?
O currículo inclui conteúdos que promovam a inclusão e o respeito às pessoas com deficiência? São propostas atividades para conscientizar as crianças sobre a importância da inclusão e acessibilidade? As crianças com deficiência se veem representadas nos materiais curriculares e murais da escola? A escola prevê adaptação ou mediação curricular para assegurar a aprendizagem às crianças que fazem parte do público-alvo da Educação Especial?
O currículo integra ciências naturais e sociais, tecnologias, artes, dança, música, teatro e manifestações culturais populares de forma interdisciplinar? Há projetos que utilizam diferentes linguagens artísticas para abordar temas do currículo?
O currículo aborda e exerce no seu cotidiano os direitos humanos e civis de forma clara e acessível às crianças, como, por exemplo, os direitos preconizados no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Constituição Federal e em outras legislações? Aborda conhecimentos capazes de promover a identificação e prevenção de violências domésticas e sexuais? Os direitos humanos regem as relações cotidianas da escola, não sendo apenas abordados nas aulas?
O currículo aborda temas atuais, como epidemias, crises ambientais, sustentabilidade, desigualdades sociais, racismo? Como a escola incentiva as crianças a refletirem e agirem sobre essas questões?
O currículo inclui o estudo da história e cultura local? Há atividades que incentivem as crianças a explorarem e valorizarem seu próprio território e comunidade? Há projetos de mapeamento cultural da comunidade, por meio dos quais as crianças pesquisam e documentam a história e os saberes locais? A comunidade é incentivada a contar sua história, a compartilhar memórias e vivências?

Para inspirar

A pesquisa realizada por Ferrari (2021) descreve o dia a dia de uma escola pública de Ensino Fundamental I e II na Zona Leste de São Paulo, que tenta priorizar o diálogo entre diferentes culturas no seu currículo. Nessa escola, há uma preocupação em criar um ambiente onde o currículo é construído coletivamente, permitindo que todos possam contribuir como produtores de conhecimento. No relato a seguir, o diretor da escola destaca a intenção de incluir a diversidade e a variedade de conhecimentos e práticas dos diferentes grupos sociais, além de atender às suas necessidades.



A escola é objeto de disputa e várias outras agendas estão colocadas. O princípio da gestão e o meu princípio é que todas essas agendas e que todas essas discussões estejam presentes na escola. [...] O que acontece do ponto de vista de enfrentamento dessas questões todas? Seja questão étnico-racial, seja questão da diversidade sexual, seja a questão da mulher; enfim, como é que a gente enfrenta e vem enfrentando tudo isso? Nossa aposta é no ser humano; eu acho que é... são duas questões importantes. A primeira, assim, a escola, logo de início, se abriu a todos os grupos. Então, cabe a nós abrir espaço, garantir agenda para todas essas discussões. Cada setor vai se organizando e fazendo

¹⁸ As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são legislações brasileiras que tratam da inclusão de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares.

debate, entendeu? E, quando faz o debate, você vai ampliando a discussão e vai construindo novos conceitos, seja em relação ao gênero, à questão do racismo, à questão da identidade e por aí vai. Então, você vai criando outras discussões e, ao criar outras discussões, você vai desconstruindo outras, e isso tem que estar presente. Segunda questão: isso tem que estar presente na escola, isso tem que estar presente na sala de aula, porque senão não tem sentido. [...] E como é que essas pautas, como é que a gente garante essas pautas no interior da escola? É potencializar representantes, entendeu? Como é potencializar representantes? Um grupo de professores que discute gênero, um grupo de professores que discute a questão do meio ambiente, tem um grupo de professores que discute a questão indígena, ter um grupo de pessoas, de professores e de outras pessoas que discute a questão com deficiência e tem um grupo de pessoas que discute a questão étnico-racial. [...] É que essa agenda tem chegado na sala de aula em diversas áreas do conhecimento, não só pela História, não só pela Língua Portuguesa, não só pela Arte, mas também tem chegado pela área de Exatas, pela área Integradora, ou seja, a gente consegue atingir. Então penso que esse debate está colocado satisfatoriamente bem dentro da escola (Diretor escolar).

Sobre o trabalho com conhecimentos que promovam o reconhecimento das diferenças étnico-raciais e o questionamento de padrões sociais eurocêntricos de saber e viver, entre os projetos desenvolvidos na escola, três deles se destacam: Projeto Afroerê, Projeto Afixerê e Projeto História da África, cultura africana e afro-brasileira para a educação das relações étnico-raciais.

O Projeto História da África, cultura africana e afro-brasileira para a educação das relações étnico-raciais tem como objetivo a formação de professores e de alunos ao longo do ano letivo e aborda: documentos oficiais sobre a Lei 10.639/2003 e contextos da educação das relações étnico-raciais; história da população negra no Brasil (escravização, lutas e resistências, quilombolas, religiões de matrizes africanas, clubes negros); história da África e cultura africana e afro-brasileira; história e geografia da África antiga, moderna e contemporânea; arte africana e afro-brasileira; literatura; identidade afro-brasileira; introdução às regras do jogo mancala; desigualdades sociorraciais no Brasil e desigualdade racial na educação (indicadores de pobreza e de desigualdade, desigualdades no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Superior, ações afirmativas e “políticas de cotas raciais”) (Ferrari; Ponce, 2023).

De acordo com as autoras, tais projetos favorecem a proposição de representatividade e o fortalecimento da identidade negra, incluindo a discussão de histórias, as mobilizações sociais, as manifestações culturais, a produção científica e diversos outros saberes protagonizados por autores negros e autoras negras, valorizando as representatividades negras.

Para dialogar

A justiça curricular nos processos de alfabetização

Qual conhecimento sobre alfabetização importa para a construção de uma vida digna? O conhecimento sobre alfabetização que realmente importa, na perspectiva da justiça curricular, é aquele que humaniza, que se configura em uma experiência significativa e transformadora: alfabetização como um ato de conhecimento, de criação e relação, e não processo de memorização mecânica reduzido à decodificação e sonorização; ato de conhecimento capaz de promover uma leitura crítica da realidade, capaz de despertar a indignação e promover uma ação política consciente (Freire, 2001); conhecer sobre a leitura e a escrita como meios para pensar criticamente, para tomar decisões, debater e conviver democraticamente e se posicionar politicamente! Alfabetização compreendida como um conhecimento ampliador (Borges, 2018), como possibilidade de participação social.

PARA SABER MAIS

Essa ideia de alfabetização mais ampliada vai ao encontro da concepção apresentada no Documento de Apresentação deste material. É bem interessante ler e relacionar essas conexões.

Vamos refletir sobre como essas ideias podem ser inspiradoras para a prática escolar. Ao destacarmos que a alfabetização é um processo que deve promover a participação democrática e a transformação social, isso nos leva a considerar que as propostas de alfabetização precisam ir além do ensino técnico de memorização de letras e sílabas, mas assumir as práticas sociais de leitura e escrita como objeto de ensino. A partir dessas discussões, podemos ampliar a dimensão do conhecimento discutida pela justiça curricular, considerando os processos de alfabetização?

Na prática

Que tal analisar, na parceria com a equipe gestora e docente, as práticas de alfabetização realizadas nas escolas a partir dos seguintes aspectos?

- a)** De que maneira podemos respeitar e valorizar o repertório de saberes que cada criança traz sobre a língua, considerando a imersão que elas têm nas relações familiares e com os adultos de sua comunidade?
- b)** Como a escola pode respeitar e considerar os conhecimentos prévios dos alunos e familiares sobre as culturas do escrito?
- c)** De que forma a escola pode abordar o fato de que a oralidade é mais forte em algumas comunidades, integrando isso no processo de alfabetização?
- d)** Quais práticas de leitura e quais portadores textuais são mais comuns em determinadas comunidades e como a escola pode incorporar esses elementos em suas práticas pedagógicas?

e) Como podemos garantir que o processo de alfabetização respeite e valorize as práticas culturais e linguísticas diversas presentes nas comunidades das crianças?

f) Que práticas cotidianas e domésticas de leitura e escrita estão nas famílias das crianças?

g) Além das práticas literárias, as práticas de leitura e escrita utilizadas na vida cotidiana e domésticas das famílias, como, por exemplo, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cardápios, estão presentes nas rotinas das turmas de alfabetização de maneira planejada e intencional?

h) Como podemos incluir as tradições orais das comunidades indígenas, ribeirinhas, do campo, quilombolas, periféricas, migrantes, por exemplo, nas atividades de alfabetização, valorizando suas narrativas, histórias e conhecimentos?

i) Quais estratégias podem ser utilizadas para integrar as práticas de linguagem, escrita e leitura que já existem nas comunidades indígenas, ribeirinhas, do campo, periféricas, migrantes e quilombolas no currículo escolar?

j) As práticas literárias são planejadas considerando a importância das narrativas de autores e autoras negras, quilombolas, indígenas, ribeirinhas, do campo, periféricas, migrantes e de referência no território local?

Que tal promover debates nas reuniões de planejamento, junto à equipe gestora e docente, a partir dessas questões? É muito importante realizar o mapeamento das práticas de leitura e escrita utilizadas na vida cotidiana da comunidade para integrá-las ao currículo. Além disso, incentivar a troca de experiências entre as professoras e a comunidade também pode trazer novas perspectivas e enriquecer o processo de alfabetização, tornando-o mais relevante e contextualizado para as crianças e famílias.

2.2. A dimensão do cuidado

Cuidado é a palavra usada para descrever a ação de atenção especial dada a algo ou alguém. Conforme discutido anteriormente, o cuidado é uma das dimensões da justiça curricular. Mas o que exatamente significa esse cuidado? Na discussão que propomos aqui, cuidado se refere à busca da garantia de que todos os envolvidos no processo educativo tenham condições dignas para se desenvolverem plenamente. Segundo Ponce (2018), isso inclui desde a qualidade de vida dos estudantes – abrangendo direitos fundamentais como saúde, alimentação e moradia – até as condições de trabalho das professoras e dos profissionais da educação, que envolvem aspectos como formação, remuneração, tempo para planejamento e condições estruturais da escola. Também é essencial considerar o cuidado com os espaços e o uso adequado do tempo escolar, respeitando o tempo necessário para a formação integral das crianças.

A dimensão do cuidado está diretamente ligada às demandas por redistribuição, como discutido por Fraser (2012). Isso envolve investimentos na infraestrutura das escolas, além da melhoria das condições de trabalho e formação das professoras, que frequentemente

enfrentam opressões de gênero. Defende-se a integração das políticas curriculares de alfabetização com outras políticas públicas que garantam direitos essenciais, como saúde, moradia, segurança e alimentação para crianças, jovens, famílias, promovendo assim a afirmação e a luta pelos direitos sociais que assegurem os direitos educacionais de aprendizagem. Defendem-se também políticas de currículo de alfabetização vinculadas a um Estado responsivo às necessidades educacionais, que apoia uma distribuição justa e equitativa dos recursos e financiamento da educação e proporciona condições concretas para que os currículos sejam planejados, vivenciados, desenvolvidos e transformados no ambiente escolar.

Nesta dimensão, nos perguntamos quais são as condições necessárias e essenciais para planejar, vivenciar, desenvolver e transformar currículos. É fundamental que as condições de desenvolvimento permitam que todas as crianças permaneçam na escola com sucesso. Estudantes, famílias e profissionais da educação precisam ser cuidados e considerados em sua totalidade: intelectual, física, emocional, social e culturalmente.

FIQUE ATENTO

Como destacam Ponce e Araújo (2019, p. 1061), “o bem-estar individual e coletivo é uma condição indispensável para o acesso ao direito à educação”. Quando as condições materiais de vida são precárias – como moradia, espaços habitacionais, alimentação, descanso –, assim como muitas vezes são as condições das próprias escolas, torna-se praticamente impossível garantir o direito à educação e alfabetização, o que compromete o alcance da justiça curricular (Costa, Araújo e Ponce, 2023)

Cá entre nós

Mas quais ações relacionadas ao cuidado podem ser priorizadas pela equipe de gestão? Vamos refletir um pouco sobre como podemos qualificar o espaço e o tempo na escola para desenvolver um currículo que contribua plenamente para a formação integral e para os processos de alfabetização. Ao pensar em um ambiente dedicado à formação integral das crianças, é crucial considerar seus corpos, como se movimentam e aprendem, e quais são suas necessidades físicas, cognitivas e emocionais. Assim, é essencial que a escola garanta as condições necessárias para organizar os projetos e um ambiente alfabetizador, como recursos humanos e financiamento adequados, infraestrutura, equipamentos, jogos, brinquedos, livros e espaços acessíveis para todas as crianças. Quando essas condições não são garantidas, é responsabilidade da equipe de gestão comunicar as principais necessidades às Secretarias de Educação ou órgãos competentes, além de criar oportunidades para que a comunidade escolar compreenda seus direitos e os reivindique por meio da participação democrática.

O que a matrícula pode ter a ver com o cuidado?

Para a equipe de gestão escolar, é fundamental considerar o cuidado desde o momento da matrícula das crianças na escola. Nesse sentido, convidamos você a refletir: Como estão organizadas as fichas de matrícula em sua unidade escolar? Essa reflexão é crucial, pois, conforme enfatizam Panico e Perez (2022), a organização dos dados nesse documento oferece uma boa visão das características da comunidade escolar, sendo essencial para a tomada de decisões curriculares, sobretudo sobre os processos de alfabetização. As informações coletadas nas fichas de matrícula constroem uma narrativa detalhada sobre o

contexto de vida das crianças. Esses dados são indicadores valiosos que a equipe de gestão deve considerar para garantir o respeito às diversidades. A partir dessa compreensão, podemos criar condições mais inclusivas e eficazes para o desenvolvimento integral e aprendizagem da leitura e escrita de cada criança na escola.

Na prática

Ao revisar as fichas de matrícula, é fundamental refletir se as informações coletadas respondem a algumas questões-chave e buscar compreender quem são as crianças da escola. Sugerimos que você, em conjunto com sua equipe gestora, analisem as fichas de matrícula da sua escola, reflitam e verifiquem se elas respondem às seguintes perguntas:

Revisão e atualização da ficha de matrícula
Quantas são crianças pretas, pardas, indígenas e brancas?
Quantas estão fora da faixa etária adequada para sua série?
Qual é o nível de escolaridade dos familiares ou responsáveis? Qual a ocupação principal deles?
Qual é a faixa etária e a escolaridade dos familiares ou responsáveis?
Com quem as crianças moram e quantas pessoas há no lar?
Qual é a renda familiar das crianças?
Qual é a religião da família?
A quais equipamentos tecnológicos os familiares têm acesso?
Onde estão localizadas as residências das crianças?
Qual meio de transporte as crianças utilizam para chegar à escola?
De onde vêm as famílias das crianças? São naturais da cidade ou vieram de outros lugares?

Após a análise das fichas, repense que informações adicionais elas deveriam ter e, se for preciso, altere-as.

Saber quem são as crianças e acolhê-las nas suas especificidades e diversidades fazem com que se sintam mais confiantes e, portanto, com mais condições de aprender e de se reconhecer no contexto escolar.

Cuidado no acompanhamento das aprendizagens das crianças

Além de coletar essas informações, é crucial acompanhar de perto o progresso educacional das crianças no processo da alfabetização e ao longo de sua jornada escolar. Você já considerou como esse acompanhamento pode ser aprimorado, utilizando diferentes instrumentos e formas de registro, como fichas, portfólios e cadernos? Esses recursos podem proporcionar uma visão abrangente das trajetórias escolares, destacando questões como saúde, desafios de aprendizagem, potencialidades, interesses e dados de avaliações de leitura e escrita sob perspectivas de raça/cor, gênero, sexualidade, classe social e deficiências.

Ao analisar esses dados, é possível desenvolver um Plano de Formação voltado para a equidade educacional e valorização das diversidades, especialmente direcionado às

professoras e demais profissionais da equipe escolar. Esse plano visa capacitar a equipe para identificar discriminações, violências e desigualdades, além de construir estratégias didáticas e pedagógicas que ampliem as oportunidades educacionais para todos. Como é possível adaptar essas ideias à realidade da sua escola?

PARA SABER MAIS

Leia, neste Fascículo a Unidade 5: *Planejamento como Resposta às Necessidades de Aprendizagem*, que também trata da importância de a equipe gestora acompanhar a aprendizagem das crianças e como isso precisa se reverter em planejamentos da escola e da formação da equipe.

Intersetorialidade para garantia do cuidado

Outro aspecto necessário de ser abordado na dimensão do cuidado diz respeito à intersectorialidade. Você já deve ter escutado o seguinte provérbio africano: “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança.” A intersectorialidade refere-se justamente à integração e cooperação entre diferentes setores e serviços (como saúde, educação, assistência social, cultura, entre outros) para alcançar objetivos comuns e promover o bem-estar das pessoas. No contexto educacional, significa que as escolas precisam trabalhar em parceria com outras instituições e serviços para garantir que todas as necessidades das crianças sejam atendidas, criando uma rede de apoio eficaz, pois a escola não tem condições de garantir tudo para que as crianças aprendam.

Na prática

A sua escola se reconhece como parte integrante da rede de proteção à criança e adolescente? Desenvolve ações permanentes de fortalecimento e parceria com o conselho tutelar, entidades de apoio, unidades básicas de saúde e assistência social? Divulga equipamentos e políticas públicas com a comunidade? Promove programas de nutrição escolar, prevenção à saúde e violência doméstica e sexual, busca ativa para casos de evasão?

Que tal registrar tais reflexões para avaliar se na sua escola tais aspectos estão sendo priorizados e garantidos?

Para inspirar

Quem cuida precisa ser cuidado

Assumir a responsabilidade de cuidar de quem cuida é um aspecto fundamental do papel da equipe de gestão escolar. É igualmente importante lembrar que quem cuida também precisa ser cuidado! As equipes gestoras desempenham um papel crucial no bem-estar dos profissionais da escola, na criação de um ambiente de trabalho que inclui uma

abordagem integral de bem-estar, promotora da saúde emocional, física e mental de todos os membros da comunidade escolar.

É essa equipe que também cuida de fomentar uma cultura de colaboração e apoio mútuo dentro da escola, construindo um senso de comunidade e compartilhamento de conhecimento, criando estratégias de reconhecimento e valorização do trabalho coletivo. Tantos pequenos gestos de reconhecimento podem ser praticados a cada dia, não é mesmo?

PARA SABER MAIS

Para saber mais sobre essa discussão, sugerimos a leitura da Unidade 1 deste Fascículo, o texto: “Diálogo e parceria na gestão escolar”.

Na prática

Vamos pensar que uma atitude valorosa de cuidado por parte da equipe gestora pode ser a observação dos trajetos e dos tempos que as crianças percorrem até chegar à escola? Que tal observar o caminho trilhado diariamente pelas crianças? Será que tal observação ajuda no planejamento das condições adequadas para acolhimento das diversas infâncias brasileiras?

Ao analisar o cotidiano de uma escola ribeirinha localizada no município de Humaitá, sul do Amazonas, Franco (2018) descreve como um olhar atento nos trajetos percorridos pelas crianças potencializam o conhecimento do território e as demandas de cuidado que precisam ser incorporadas ao currículo escolar. Ao ler o relato abaixo, sugerimos o seguinte exercício reflexivo: Quais cuidados com alimentação, transporte e tempo escolar as crianças demandam? Ao chegarem na escola e saírem dela, de que tipo de acolhimento precisam? Quais outras redes de apoio podem ser acionadas para garantia do direito à educação e alfabetização? Quais saberes mobilizados durante o trajeto escolar podem ser incorporados e dialogados no currículo?



Seis pilotos/condutores levam e trazem as crianças das comunidades, por terra e pelo Rio Madeira e igarapés, dependendo da estação do ano. Em depoimento concedido à pesquisadora – que acompanhou o caminho de retorno da escola à comunidade –, um dos pilotos relatou fatos interessantes. Explicou o caminho pela mata e os horários que segue. Ele se levanta bem cedo, às 5 horas e 45 minutos, e já começa a pegar as crianças em suas casas. Durante o caminho, o calor é intenso. Há muita poeira. Insetos voando. As crianças? lam à frente sem temer nada, acostumadas com o trajeto, conversando com os amigos, brincando. De repente, uma delas diz: “Tio! O Tiago disse que saiu um bicho de dentro do buraco!”. Todos vão ver o buraco! Não há nada. Seguem o caminho... A mata vai abrindo “braços”, e muitas crianças vão ficando. Chegam às suas casas a pé, de barco, de bicicleta, atravessando igarapés (por exemplo, para alcançar a comunidade Botos). Um dos alunos segue de bicicleta e leva a irmã na garupa. Avista-se uma casa, ele para e entra. Seu percurso acabou. Mais adiante encontramos o igarapé onde as crianças terão de atravessar para irem em direção a Botos. Vemos pessoas esperando pelos filhos. Ali ficam mais algumas crianças. As outras seguem viagem. Uma das crianças pega um dos barcos e segue a travessia. Outras vão se sentando e aguardando a orientação do piloto. Uma menina toma a água do igarapé com um caneco

improvisado feito de garrafa pet (encontra o objeto dentro do barco) [...]. O trajeto completo, conforme informou o condutor, leva aproximadamente 90 minutos e as condições estão longe de serem adequadas, já que as crianças receberam apenas um lanche, na escola, às 9 horas (Franco, 2018, p. 117).

Faça esse exercício e depois compartilhe com a equipe gestora as anotações pessoais. Posteriormente, discutam se na escola de vocês seria interessante também fazer esse exercício de olhar para o trajeto das crianças até a escola e pensar quais cuidados já são realizados e quais precisam ser incorporados ao currículo escolar.

2.3 A dimensão da convivência democrática

Enquanto uma das dimensões da justiça curricular, a convivência democrática provoca a reflexão sobre a organização de um currículo que fomente um pensar reflexivo e responsável, que conduza ao exercício ético da autonomia, que se dê por meio de relações pautadas em princípios fundamentais: respeito, solidariedade e justiça. Aprender a conviver e atuar democraticamente na escola pode ser uma das condições para o alcance da justiça na dimensão da representatividade política tal qual defendida por Fraser (2012).

A partir dessa dimensão, reconhece-se a necessidade de políticas/práticas curriculares que priorizem os devidos tempo e planejamento para que se possa aprender a conviver democraticamente, a pensar e participar politicamente, por meio de experiências emancipatórias no cotidiano escolar.

Sabiam que a maneira como as pessoas convivem na escola exerce uma influência significativa na motivação para aprender, especialmente nas habilidades de leitura e escrita? Pesquisas realizadas em escolas brasileiras destacam que um clima escolar positivo não apenas fortalece a motivação das crianças, mas também reduz os impactos negativos do contexto socioeconômico no sucesso acadêmico. Esse ambiente não só protege o processo de aprendizagem, mas também promove o desenvolvimento emocional e social, contribuindo para o bem-estar geral da comunidade escolar. É evidente que um ambiente escolar acolhedor está diretamente ligado ao bom desempenho acadêmico em todos os níveis de ensino e pode influenciar positivamente não apenas a aprendizagem imediata das crianças, mas também seu desenvolvimento ao longo dos anos (Vinha, Morais e Moro, 2017).

Na prática

Pensando no currículo da sua escola, como é possível torná-lo mais intencional pedagogicamente para formar subjetividades democráticas? É possível criar espaços onde as crianças não apenas aprendam sobre seus direitos, mas também se sintam capacitadas para defendê-los ativamente? Cabe ao currículo garantir condições simbólicas e culturais para que todos e todas possam participar democraticamente, com as devidas paridade e representatividade, nas mais diferentes esferas sociais.

Mas como tal intencionalidade pode ser viabilizada e priorizada pela equipe gestora? Por meio de práticas de participação cooperativa, pelas quais as crianças, os profissionais e a comunidade escolar possam conviver e pensar sobre a convivência, consigam fazer escolhas, defender seus ideais, envolver-se em conflitos, negociações, fazer reflexões

sobre um agir comprometido com as necessidades coletivas, ao mesmo tempo em que se empoderem com os conhecimentos necessários à construção da vida concebida em toda a sua plenitude. No que se refere ao contexto da sala de aula, pensar em espaços e planejamentos que oportunizem trabalhos em grupo, em mesas redondas para que as pessoas sentem ao lado de seus pares e compartilhem vivências, aprendizados, dúvidas etc.

Para inspirar

Exemplos de democratização das relações sociais vividas na escola são citados por Ponce e Araújo (2019), tais como Grêmios Estudantis, Conselhos Mirins de Educação (na escola e em âmbito regional), Orçamento Participativo Criança, além de outras possibilidades, como a construção de Projetos Político-Pedagógicos participativos, realização de assembleias escolares, Conselhos Escolares, Associações de Famílias e demais iniciativas reveladoras de uma gestão democrática da escola. Uma equipe de gestão comprometida com princípios democráticos reflete constantemente sobre o desenvolvimento de propostas que incentivam a participação, a interação e as relações de respeito, solidariedade entre as crianças, entre os profissionais da educação, famílias e comunidade.

Uma gestão democrática também se realiza quando considera as professoras e os profissionais da educação em seu direito de pensar, participar e construir o currículo contextualmente, considerando as realidades concretas e a vida nas escolas e na comunidade. Por isso vale a pena questionar: A escola garante espaço e tempo para o planejamento coletivo? São previstas reuniões para que todos os profissionais da educação – equipe da secretaria, da portaria, merendeiras e outros agentes escolares – possam participar do planejamento e da definição de prioridades? A escola faz investimentos para qualificação da formação das professoras e demais profissionais da educação?

Uma das estratégias para fortalecer a gestão democrática na educação é o monitoramento participativo dos Planos Municipais de Educação, envolvendo processos de autoavaliação institucional das instituições educativas públicas. A participação da comunidade escolar no monitoramento dos PMEs é vital para garantir que não haja ruptura entre as mudanças de gestão municipal, e que as políticas educacionais, incluindo as políticas de alfabetização, estejam sempre alinhadas com as expectativas e necessidades da população local. Isso requer a criação de espaços de diálogo e reflexão coletiva, nos quais os resultados sejam discutidos e analisados, e as estratégias possam ser revistas e aprimoradas continuamente.

FIQUE ATENTO

Os Planos Municipais de Educação (PMEs) são instrumentos fundamentais para a continuidade e a eficácia das políticas públicas de alfabetização no âmbito municipal, conforme orientações do Plano Nacional de Educação (PNE 2010-2024). Eles são essenciais para garantir que as ações e metas educacionais de alfabetização estejam alinhadas com as necessidades e especificidades de cada município, promovendo uma educação de qualidade social e equitativa para todos.

Por isso, é essencial que a equipe gestora conheça as metas e estratégias ligadas à alfabetização estabelecidas nos Planos Municipais de Educação das suas localidades. Quando se tem um entendimento profundo dessas diretrizes, é possível alinhar os planos de ação das escolas de forma coerente, para alcançar os objetivos previstos.

Para inspirar

Para realizar processos de autoavaliação participativa nas escolas, envolvendo as crianças, famílias e a comunidade escolar, uma prática recomendável é utilizar os Indicadores Qualidade da Educação (INDIQUE), adaptados especificamente para escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Esses indicadores abrangem diversas dimensões, incluindo o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, proporcionando propostas que podem ser discutidas em plenárias coletivas. Os eixos de discussão abrangem:

- 1-** orientações para a alfabetização inicial implementadas;
- 2-** existência de práticas alfabetizadoras na escola;
- 3-** atenção ao processo de alfabetização de cada criança;
- 4-** ampliação das capacidades de leitura e escrita dos alunos ao longo do Ensino fundamental;
- 5-** acesso e bom aproveitamento da biblioteca, das salas de leitura e sala de aula, dos equipamentos de informática e da internet;
- 6-** existência de ações integradas entre a escola e toda a rede de ensino, para favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita.

FIQUE ATENTO

De maneira dialógica, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar, as autoavaliações participativas visam compreender a realidade da instituição de ensino, tendo por objetivo fornecer subsídios para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, da gestão educacional e a superação das desigualdades educacionais.

Mas como realizar tal processo? Uma boa opção é acessar o Portal de Olho nos Planos (<https://deolhonosplanos.org.br>). Trata-se de uma iniciativa que busca fortalecer a gestão democrática em educação, com iniciativas para ampliar e pluralizar o debate público sobre a importância da participação de todos(as) no monitoramento dos Planos de Educação. Além de acesso a toda a coleção “De Olho nos Planos”, você pode encontrar vídeos que orientam a realização das propostas.

Para inspirar

Para potencializar a participação das crianças pequenas nesse processo, outra boa referência é a utilização do jogo “De Olho na Escola”, que incentiva o debate com crianças sobre “a escola que temos” e “a escola que queremos”. Esse jogo simples e divertido é uma ferramenta valiosa para processos participativos, aquecendo as discussões sobre a construção de diagnósticos e o levantamento de propostas para nossas escolas. Além disso, ele é um excelente recurso para o monitoramento participativo dos Planos de Educação – do município, do estado e do país. O “De Olho na Escola” não só incentiva o protagonismo das crianças, mas o faz de uma maneira que elas adoram: brincando!

Para seguir pensando

Esperamos que o diálogo até aqui tenha ajudado você a entender que as práticas e políticas curriculares que visam à garantia do direito à alfabetização ganham potência e propósito quando consideradas as dimensões da justiça curricular. Para a equipe da gestão escolar, vale lembrar que a conexão entre as três dimensões da justiça social (reconhecimento, redistribuição e representação) propostas por Fraser (2012) e as três dimensões da justiça curricular (conhecimento, cuidado e convivência democrática) indicadas por Ponce (2018) pode servir de base para a análise e criação de práticas curriculares que contribuam substancialmente com a proposição de outra sociedade, criando condições para que o processo de alfabetização garanta às crianças a leitura da palavra, a leitura do mundo, a plena participação social e política.

Por fim, reafirmamos que garantir o direito à alfabetização vai além de assegurar que todos saibam ler e escrever. Envolve também promover um ambiente onde cada criança possa desenvolver plenamente suas capacidades e exercer sua cidadania. A prática da equipe gestora pode se potencializar ao focar em estratégias inclusivas, políticas educacionais equitativas e iniciativas que fortaleçam a participação democrática dentro e fora da escola. Assim, ao implementarem práticas pedagógicas que garantam o direito à alfabetização, as equipes gestoras podem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e digna para todos.

Na prática

Para organizar as reflexões suscitadas pela leitura, algumas questões podem contribuir para seguir no estudo. Eis algumas:

- Quais conexões você pode fazer entre as novas ideias presentes no texto e o que você já conhecia e praticava no contexto da gestão escolar?
- De que forma essa experiência com a leitura fez com que seus pensamentos se ampliassem em novas direções?
- Quais novos desafios ou questões surgiram sobre o assunto?

Registre essas respostas, articule-as com as demais leituras presentes neste Fascículo e proponha uma conversa com a equipe escolar, de modo a ampliar as reflexões e possíveis tomadas de decisões.

Anexos

• Ferrari, Alice Rosa de Sena. O currículo escolar e as suas possibilidades em relação à superação do racismo. 2021. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/2469>

Nesta obra você vai conhecer mais o Projeto Afroerê, o Projeto Afixirê e o Projeto História da África, cultura africana e afro-brasileira para a educação das relações étnico-raciais, realizados pela escola pública na Zona Leste de São Paulo que tenta priorizar o diálogo entre diferentes culturas no seu currículo.

• Cadernos sobre “Infâncias e Adolescências Invisibilizadas: da escola ao cotidiano – a prioridade absoluta abandonada pelo Estado”.

A proposta foi elaborada pela Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente (Anced), pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, pelo Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará (Cedeca-CE), pelo Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI), pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MTST), pelo Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua (MNMRR) e pela Ação Social Franciscana (Sefras). Para o desenvolvimento dos estudos, houve participação ativa da Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos (Conaq) e da Associação Nacional de Ação Indigenista (Anai). A agenda do Projeto é composta por oito cadernos com os seguintes eixos e respectivos links:

- Crianças e adolescentes em situação de rua: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/estudo_situacao_de_rua_com_capa.pdf

- Crianças e adolescentes migrantes: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/estudo_migrantes_com_capa.pdf

- Crianças e adolescentes de territórios urbanos em situação de violência: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/estudo_territorios_vulneraveis_com_capa.pdf

- Adolescentes em medidas socioeducativas: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/estudo_medidas_socioeducativas_com_capa.pdf

- Crianças e adolescentes em áreas de reforma agrária: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/estudo_reforma_agraria_com_capa.pdf

- Crianças e adolescentes da agricultura familiar: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/estudo_agricultura_familiar_com_capa.pdf

- Crianças e adolescentes quilombolas: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/caderno_quilombolas_com_capa_ok.pdf

- Crianças e adolescentes indígenas: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/estudo_indigenas_com_capa.pdf

• INDIQUE - Indicadores de qualidade da Educação. Para acessar: <http://www.indicadoreseducacao.org.br/o-que-e-a-colecao-2/>

Você poderá conhecer todos os materiais que orientam a realização desta avaliação participativa na sua escola.

• Jogo De Olho na Escola. Para acessar: <https://deolhonosplanos.org.br/jogo-de-olho-na-escola/>

Este jogo incentiva o debate com crianças sobre “a escola que temos” e “a escola que queremos”. Ele não só incentiva o protagonismo das crianças, mas o faz de uma forma divertida.

• Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar

Você sabia que já existem instrumentos validados para escolas brasileiras, para avaliação do clima escolar? A Faculdade de Educação da Unicamp e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPem) da Unesp/Unicamp, disponibilizam um desses instrumentos no seguinte link: <https://www.fe.unicamp.br/noticias/manual-de-orientacao-para-a-aplicacao-dos-questionarios-que-avaliam-o-clima-escolar>

- Vídeo: O monitoramento participativo dos Planos de Educação. Acesse em: <https://www.youtube.com/watch?v=3sHko6jMsls>
- Vídeo: Autoavaliação participativa - por uma avaliação viva: das escolas aos planos de educação. Acesse em: <https://www.youtube.com/watch?v=UUMyeLPrnWc&t=6s>
- Vídeo: Regulamentação da Autoavaliação Participativa - Conselho Municipal de Educação de Santo Estevão (BA)

Que tal conhecer a experiência do município de Santo Estevão (BA) na realização e regulamentação dos processos de autoavaliação participativa das escolas, envolvendo toda a comunidade? Para acessar: <https://www.youtube.com/watch?v=3u3dP6m1sds&t=50s>.

Referências

- ARAÚJO, Wesley B. **Possibilidades democráticas em educação: a experiência de gestão educacional em Várzea Paulista - SP (2005-2012)**. 2020. 312 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23935>. Acesso em: 16 fev. 2025.
- BORGES, Liana da Silva. Alfabetização. In: STRECK, Danilo; R., Euclides.; ZITKOSKI, Jaime J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 32-34, 2018.
- CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Diagnóstico do Plano Nacional de Educação 2021 por estados, raça/etnia e gênero**. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/diagnostico-do-plano-nacional-de-educacao-2021-por-estados-racaetnia-e-genero/>. Acesso em: 16 fev. 2025.
- COSTA, Thais Almeida. **Política de currículo participativa em Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE): a experiência do ADE da Chapada Diamantina (BA) e a proposta da justiça curricular**. Tese (Doutorado em Educação – Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/24694>. Acesso em: 16 fev. 2025.
- COSTA, Thaís Almeida; ARAÚJO, Wesley Batista; PONCE, Branca Jurema. Justiça social e justiça curricular: enlaces teóricos para análise e proposição de políticas e práticas curriculares. **Revista Cocar**, v. 18, n. 36, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6452>. Acesso em: 16 fev. 2025.
- FERRARI, Alice Rosa de Sena. **O currículo escolar e as suas possibilidades em relação à superação do racismo**. 2021. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/32150>. Acesso em: 16 fev. 2025.
- FERRARI, Alice Rosa de Sena; PONCE, Branca Jurema. Educação para a superação do racismo no contexto da escola pública. In: PONCE, Branca Jurema; COSTA, Thais Almeida; ARAÚJO, Wesley (org.). **Justiça curricular: por uma educação escolar comprometida com a justiça social**. São Paulo: Editora Dialética, 2023.
- FRANCO, Zilda Gláucia Elias. Um olhar sobre as escolas localizadas no campo do Município de Humaitá (Sul do Amazonas): em busca da justiça curricular. 2018. 205 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21370>. Acesso em: 16 fev. 2025.
- FRASER, Nancy. **Escalas de justiça**. Barcelona, Herder Editorial, 2012. E-book.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

PANICO, Roberta; PEREZ, Tereza. (org.). **Direção para os novos espaços e tempos da escola**. São Paulo: Moderna, 2022. Disponível em: <https://rodaeducativa.org.br/direcao-para-os-novos-espacos-e-tempos-da-escola/>. Acesso em 15 fev. 2025.

PONCE, Branca J. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf>. Acesso em 15 fev. 2025.

PONCE, Branca J.; ARAÚJO, Wesley B. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e desprezo pelo PNE (2014 – 2024). **Revista e Currículo**, v. 17, p. 1045-1074, 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p1045-1074>

TORRES SANTOMÉ, Junjo. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). **As múltiplas dimensões da pobreza na infância e na adolescência no Brasil**: estudo completo. Coordenação: Boris Diechtiareff, Elisa Meirelles Reis, Liliana Chopitea, Santiago Varela, Sonia Yeo e Willian Wives. Brasília, UNICEF, 2023. Disponível em: https://indd.adobe.com/view/publication/6b57312b-4205-4d02-aed8-cfde1ff46a84/r35f/publication-web-resources/pdf/UNICEF_EPUB_POBREZA_WEB.pdf. Acesso em 16 fev. 2025.

VINHA, Telma Pileggi, MORAIS, Alessandra de, MORO, Adriano. Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar. Campinas: FE/UNICAMP, 2017. Disponível em: <https://www.bibliotecadigital.unicamp.br/bd/index.php/detalhes-material/?code=79559>. Acesso em 16 fev. 2025.

Thais Almeida Costa é Doutora em Educação: Currículo, pela PUC-SP, Mestra em Educação pela PUC-Minas e Especialista em Educação Infantil pela Uni BH. É psicóloga pela UFBA, com experiência em gestão educacional (pedagógica e administrativa) da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Também é pesquisadora em políticas públicas educacionais e justiça curricular, membro do Grupo de Educação e Pesquisa em Justiça Curricular (Gepejuc PUC SP) e parecerista da Revista Científica e-Currículo. Atua como formadora de professores, coordenadores, diretores escolares e equipes técnicas em redes municipais de educação. É organizadora e autora do livro *Justiça curricular: por uma educação escolar comprometida com a justiça social*.

E-mail: thaisalmeidacosta245@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3882389414776402>

UNIDADE 5

Texto 1 - Planejamento da escola como resposta às necessidades de aprendizagem

Viviane Anselmo

Há um rio que atravessa a casa. Esse rio, dizem, é o tempo. E as lembranças são peixes nadando ao invés da corrente. Acredito, sim, por educação. Mas não creio. Minhas lembranças são aves. A haver inundação é de céu, repleção de nuvem. Vos guio por essa nuvem, minha lembrança (Couto, 2013, p. 151).

Cara gestora,

Assim como a casa citada por Mia Couto, a escola é também esse lugar atravessado pelo rio do tempo e das lembranças. Os sujeitos que por ela passam, especialmente as crianças, adolescentes e jovens em sua longa trajetória escolar, são marcados pelas experiências nela vividas, e se desenvolvem, aprendem e se formam a partir do que vivenciam nas interações construídas nesse espaço. Mas que marcas são essas, deixadas pelo tempo vivido na escola?

Sabemos o tamanho do desafio que é construir um projeto educativo pensando nas boas marcas que almejamos deixar, ao planejar propostas, organizar o ensino e assegurar as condições para que todos aprendam, considerando os percursos individuais e coletivos, as necessidades diversas, as dificuldades que podem surgir pelo caminho e as expectativas de resultados ao longo de todo o processo. Trata-se de uma grande 'engrenagem' que, para funcionar, precisa de muitas mãos, de uma atuação colaborativa e consistente, da convicção dupla de que todas as pessoas são capazes de aprender e de que a função dessa instituição por excelência é ensinar. Para que essa tarefa seja possível, faz-se necessária uma equipe gestora que acompanhe de perto as necessidades das crianças e as condições de ensino ofertadas, de forma regular e permanente, com estratégias diversas, em parceria com os diferentes profissionais que trabalham na escola e na articulação com familiares e a comunidade escolar. A partir daí, os planejamentos elaborados cotidianamente poderão estar efetivamente a serviço das necessidades de crianças e professoras, como instrumentos fundamentais para atingir os objetivos de aprendizagem para todos.

Cá entre nós

Quando se trata dos percursos de alfabetização, os desafios de acompanhamento e planejamento de ações efetivas podem ser ainda maiores, já que historicamente temos dados preocupantes sobre o índice de proficiência leitora e escritora de crianças brasileiras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Segundo dados da Prova Brasil 2023, os estudantes do 5º ano que aprenderam o que é considerado adequado na competência de leitura e interpretação de textos na rede pública representam aproximadamente 55%. Esse resultado indica que uma parcela significativa dos estudantes ainda enfrenta dificuldades para alcançar a proficiência desejada, o que compromete a continuidade das aprendizagens ao longo da escolaridade.

Esse é um dado geral, mas é importante considerar também diferentes grupos e recortes para analisar resultados, condições e identificar disparidades que precisam ser enfrentadas, entendendo mais de perto a diversidade de trajetórias das crianças negras, indígenas, quilombolas, do campo, bem como as crianças público-alvo da educação especial, considerando o histórico brasileiro de exclusão e desigualdade nas oportunidades educacionais para determinados grupos.

Para olharmos esse cenário em articulação com cada contexto e território, é importante analisarmos os números de forma geral, mas também os percursos individuais e coletivos, entendendo mais de perto como estão se dando os processos de aprendizagem. O que as crianças da escola em que atuo sabem com relação ao funcionamento da nossa língua e ao Sistema de Escrita Alfabética? O que precisam aprender? O que e como estão aprendendo? E ainda os processos de ensino – que propostas estão sendo planejadas para que avancem em seus conhecimentos? Qual a concepção presente nas práticas docentes? Quais as condições dos ambientes e materiais usados? Como têm sido os percursos formativos das professoras que atuam nos Anos Iniciais com foco na alfabetização das crianças?

Todas essas perguntas fazem parte do processo que trataremos neste texto, de acompanhamento dos percursos de ensino e aprendizagem e do planejamento da sala de aula e da escola a partir dele.

Na prática

Então, pensando na realidade da sua escola, como tem sido sua atuação no processo de acompanhamento dos percursos de ensino e de aprendizagem das crianças?

- Quais são as práticas de gestão que você realiza com sua equipe, e quais precisa aprimorar, para assegurar que todas as crianças tenham condições de alfabetizar-se e seguir com sua trajetória escolar?
- Que estratégias você tem utilizado para conhecer de perto as trajetórias das crianças e professoras no processo de alfabetização, para então decidir sobre as ações prioritárias?

Registre suas reflexões sobre essas perguntas, depois volte a elas ao final do estudo, pois trataremos dessas e de outras questões ao longo deste texto. Vamos lá?

Para dialogar

Por mais que saibamos que a diversidade existente na escola é uma premissa e uma aliada da aprendizagem – diversidade nos modos de ser, de aprender, de existir e de se colocar no mundo, ainda assim muitas vezes pensamos no currículo e nas propostas oferecidas às crianças considerando uma trajetória única e idealizada. Com frequência planejamos o ensino partindo de uma ideia de criança que tem um caminho específico: o mesmo ponto de partida, percurso e ponto de chegada. Além disso, muitas vezes não há um reconhecimento das desigualdades socioeconômicas e regionais, das diversidades raciais, de gênero e das necessidades especiais presentes na escola, e de como elas impactam as trajetórias dos estudantes.

Como ressalta Terigi (2010),



em uma sala de aula, presume-se que, quando um professor “diz” algo da ordem do ensino, ele diz com a expectativa de que todos vão ouvi-lo, entendê-lo de maneiras mais ou menos similares e irão aprender da forma com que foi prevista quando o ensino foi planejado. (Terigi, 2010, s/p)

A realidade, no entanto, nos mostra que as trajetórias escolares reais não correspondem a essas expectativas, em sua maioria. As crianças partem de lugares diferentes, carregam bagagens e saberes distintos, se relacionam com os objetos de conhecimento de formas variadas e têm seus próprios ritmos e necessidades de aprendizagem ao longo do caminho. Dessa forma, o apoio que cada criança precisará para avançar será distinto também, e se somos “todos corresponsáveis pela aprendizagem que as crianças têm que alcançar ao estar na escola” (Terigi, 2010, s/p), então cabe a nós, como equipe gestora, o papel de fortalecer o projeto educativo, gerando condições favoráveis para que haja colaboração na equipe e clareza das atribuições de cada um nessa corresponsabilidade.

Diante desse importante papel, como afinar o olhar para enxergar as diferentes trajetórias e necessidades de apoio, mesmo no dia a dia atribulado da gestão escolar? Como intervir para que todos se alfabetizem no tempo previsto, segundo o Programa Criança Alfabetizada, e nenhuma criança fique para trás, partindo do princípio da equidade?

FIQUE ATENTO

A equidade é um conceito crucial para as políticas públicas de educação, e é definida como a busca para que todos os indivíduos, com e sem deficiência, independentemente de suas condições socioeconômicas, origens étnicas, gênero ou outras circunstâncias, tenham acesso igualitário a uma educação de qualidade. Esse princípio visa eliminar barreiras e proporcionar apoio necessário para que cada criança possa alcançar seu pleno potencial, reconhecendo suas necessidades individuais e respondendo a elas. A equidade vai além da simples igualdade de oportunidades, pois demanda um olhar permanente para as condições que precisam ser oferecidas para que todos tenham reais possibilidades de sucesso, um trabalho fundamental da gestão escolar.

Primeiro, é importante que toda a equipe esteja alinhada em relação à concepção de criança, de infâncias, de aprendizagem e de alfabetização, bem como às formas de avaliação e acompanhamento que estão sendo realizadas. Esse alinhamento é fundamental para que

se saiba aonde se quer chegar e como isso será feito, para traçar caminhos coerentes com o projeto da escola, de forma colaborativa. A articulação deve estar presente em todas as seguintes instâncias:

- na relação da direção escolar com a Secretaria de Educação, na implementação das políticas educacionais, comunicação dos processos e participação nos movimentos formativos;
- no fortalecimento da atuação em parceria da equipe gestora (direção, vice-direção, se houver, e coordenação pedagógica), com encontros formativos regulares, discussões sobre a alfabetização e clareza sobre a atuação de cada um para a garantia da aprendizagem das crianças. Vale lembrar que a parceria na gestão da escola se dá exatamente por este caminho: pelo acompanhamento das aprendizagens das crianças e pela proposição de ações para que todas aprendam, mesmo que em ritmos e em tempos diferentes;
- na formação da equipe docente, trazendo os temas de alfabetização pertinentes para discussão e reflexão e acompanhando o trabalho realizado em sala de aula;
- no envolvimento e mobilização dos outros profissionais e familiares na apropriação e prática do projeto educativo da escola;
- no planejamento de estratégias que envolvam as famílias e a comunidade, considerando os diversos aspectos do território.

Na prática

Em sua escola, quais são as ações realizadas para articular essas diferentes instâncias? Registre cada uma delas e complemente seu registro ao longo de seu processo de reflexão com outras possibilidades que façam sentido em sua atuação.

Um dos principais alinhamentos a ser feito entre toda equipe é com relação às expectativas de aprendizagem, para que todos tenham clareza de onde se quer chegar. É importante, por exemplo, promover reflexões e acompanhar a prática das professoras alfabetizadoras no sentido de um trabalho coletivo que avance para formar praticantes proficientes da leitura e da escrita. Como sabemos, as práticas pedagógicas se sustentam em pensamentos e ideias sobre o sujeito que aprende, e revelam uma concepção que influencia as escolhas feitas ao se planejar o ensino no processo de alfabetização. Discuti-las em todas as instâncias é fundamental para as tomadas de decisão e um acompanhamento assertivo das aprendizagens. Definir, a partir disso, o que se espera que as crianças aprendam na articulação com o currículo local e o Projeto Político- Pedagógico da escola é um fator primordial para organizar o ensino e o acompanhamento das aprendizagens.

O acompanhamento das aprendizagens e das condições de ensino

Outro alinhamento necessário diz respeito à concepção de avaliação que permeia o processo de acompanhamento das aprendizagens, desde a atuação docente até a gestão escolar.

Historicamente, vivenciamos experiências de avaliação que frequentemente classificavam as aprendizagens como certas ou erradas e separavam as crianças com base na apropriação dos conteúdos programados, que era medida ao final de um processo.

Para acompanhar as trajetórias reais das crianças para que aprendam mais e melhor, propomos processos avaliativos que sejam inclusivos, menos classificatórios e seletivos, que tenham como foco o diálogo, a construção da autonomia das crianças e a responsabilidade coletiva. A ideia é reconhecer o que as crianças já sabem, para pensar as continuidades e encaminhamentos, pois assim usufruímos das conquistas, sem ter como foco central a eliminação dos erros.

A proposta é que o acompanhamento constante dos estudantes seja planejado e realizado pela equipe docente em articulação com a equipe gestora, cada uma a partir da sua atuação e responsabilidade, com o objetivo de ajustar ou reformular o ensino e suas condições conforme necessário, além de ampliar a participação das crianças nesse processo. Segundo Azevedo (2016),



a esse tipo de avaliação é dado o nome de avaliação formativa, que carrega o propósito de reorganizar o processo sempre que for necessário. Ela se difere da avaliação somativa, que privilegia os resultados finais. Uma não exclui a outra – a avaliação somativa pode estar contida na avaliação formativa, desde que as intencionalidades estejam muito claras (Azevedo, 2016, p. 4).

Mas como é possível fazer esse acompanhamento, para além das tradicionais avaliações que mapeiam as aprendizagens e as classificam ao final de um percurso? Como fazer uso das avaliações externas sobre a alfabetização, de modo que elas subsidiem o olhar para as políticas públicas e não sejam ferramenta única para saber sobre os indivíduos? Qual é o papel da equipe gestora nesse processo?

Um dos principais caminhos para que esse trabalho aconteça é a articulação de mecanismos que possibilitem visualizar as trajetórias individuais e coletivas.

Na prática

Fazer uso de instrumentos de registros de acompanhamento é fundamental para levantar e organizar informações, para então planejar ações ou ajustar percursos. O consolidado dos resultados é um instrumento potente para acompanhar o desenvolvimento de cada criança, de cada turma, e dá dicas importantes para planejar o acompanhamento e as intervenções.

Cada instância (órgão central, escola e sala de aula) deve ter seus próprios instrumentos, com uma intencionalidade clara, para que não sejam meros processos burocráticos e façam sentido em sua atuação. Inclusive as crianças, desde pequenas, são parte importante desse processo, pois se apropriam do percurso de aprendizagem e acessam informações sobre este caminho enquanto ele acontece.

Vale a pena reforçar o lugar dessa concepção de avaliação ao lidar com as diversidades que discutimos anteriormente. Nessa forma de acompanhar, considera-se que as formas de aprender são diferentes, assim como os tempos de aprendizagem. São trajetórias únicas e singulares, mas que tenham condições ajustadas às necessidades de cada criança, para que todas aprendam.

FIQUE ATENTO

Assegurar igualdade nas condições de aprendizagem significa garantir que todas as crianças tenham acesso às mesmas oportunidades e aos recursos necessários para aprender, independentemente de suas origens socioeconômicas, sua etnia, seu gênero ou outras características pessoais. Isso envolve a criação e gestão de um ambiente educativo inclusivo, que reconheça as diversas necessidades e potencialidades das turmas e responda a essas necessidades e potencialidades, proporcionando a cada estudante o que for preciso para que avance e possa alcançar seu pleno potencial. Se as condições para aprender estão desiguais, é preciso pensar em estratégias e alocar recursos nesse sentido, com políticas de equidade, apoio individualizado, ampliação do acesso a recursos educacionais, programas de apoio a grupos historicamente marginalizados, entre outros.

E é para isto que se acompanha: para entender quais são as condições necessárias para que cada criança se alfabetize e tenha seu direito de aprender assegurado. Para sabermos, precisamos registrar, mapear, organizar dados, analisar as possíveis variáveis que têm esses dados e pensar sobre eles. Tudo isso tendo como referenciais os objetivos e os critérios de avaliação, na articulação com o currículo e as expectativas de aprendizagem, sem perder de vista as necessidades das crianças e seus conhecimentos construídos em cada momento.

Cá entre nós

Assim, para alinhar a concepção de avaliação e planejar coletivamente como será feito o acompanhamento das aprendizagens das crianças no processo de alfabetização, vale a pena refletir com a equipe sobre:

- como e para que avaliamos no processo de alfabetização das crianças?
- em quais momentos?
- conseguimos rever os processos de ensino e nossas escolhas nas práticas de leitura e escrita na escola, a partir das avaliações?

É importante que as questões acima sejam objeto de reflexão com toda a equipe e que a equipe gestora atue para ter clareza de suas respostas, com diferentes ações, como, por exemplo:

- conhecer quem são as crianças, principalmente as que estão em condição de maior vulnerabilidade, para um acompanhamento mais próximo junto a outros setores, como saúde e assistência social;
- conhecer os instrumentos de coleta de dados que são utilizados para avaliação do progresso do conhecimento das crianças sobre a língua, como as produções escritas, as atividades de leitura, as atividades diagnósticas, entre outras;

- construir e analisar junto às professoras os instrumentos de acompanhamento, que apontam dados sobre os percursos de cada criança, e as rubricas usadas em diferentes situações de ensino. É fundamental que a equipe gestora consiga, por meio dessa análise feita pela coordenação pedagógica, ter um olhar para a trajetória, os desafios, as conquistas e especificidades de cada turma, e um olhar geral para a escola. Discutir os dados e entender os diferentes cenários no processo de alfabetização das crianças ao longo do ano letivo permite que a gestão tome decisões ajustadas às necessidades e faça intervenções que ajudem a avançar na parceria com os docentes;
- acompanhar, refletir e discutir coletivamente os resultados das avaliações externas, na articulação com o mapeamento interno com os docentes, entre todos da equipe gestora da escola e com a equipe da secretaria;
- dar atenção e cuidar do clima escolar, com estratégias que ajudem a acompanhar a qualidade da convivência e o quanto ela afeta as aprendizagens e as avaliações, como momentos de estudo e debate nas turmas, assembleias e outras ações propostas pelas crianças e pelas equipes que trabalham na escola.

Como vimos, o processo de acompanhamento na perspectiva formativa permite um olhar duplo para o processo de alfabetização, tanto das particularidades de cada criança – para entender seu tempo de aprender, suas necessidades e possíveis barreiras que possam impedir sua plena aprendizagem – como da escola como um todo, visando realizar ações mais amplas e garantir as melhores condições para o ensino.

No primeiro caso, ou seja, sobre o olhar para as particularidades de cada criança, a equipe gestora poderá convidar a equipe pedagógica para pensarem juntas sobre os apoios necessários para cada criança avançar, entendendo que todas precisam ter assegurado o seu direito de aprender. Esses apoios podem ser, por exemplo:

- fazer uso dos dados sobre a aprendizagem das crianças para o planejamento de atividades diversificadas, organizando grupos com critérios bem definidos e com propostas alinhadas às necessidades de cada criança em seu processo de alfabetização. Um mesmo conteúdo pode ser contemplado de maneiras diferentes, e o acompanhamento possibilita tomar decisões mais acertadas nesse sentido;
- propor ajustes no planejamento das aulas, identificando a necessidade de retomada de conteúdos ou mudança de estratégias, a depender de como cada criança e a turma como um todo estão avançando;
- refletir sobre a continuidade das propostas planejadas para a turma, recalculando as rotas sempre que necessário e tomando decisões sobre aspectos a priorizar.

No segundo caso, ou seja, sobre o olhar para a escola como um todo, será possível identificar a necessidade de ações mais globais, como por exemplo:

- propor momentos de revisão curricular, para assegurar que de fato as turmas estejam avançando à luz do que está previsto no projeto educativo da escola. Com os dados sobre como se está caminhando como instituição, é possível visitar objetivos, encaminhamentos, estratégias;

- organizar grupos de apoio às crianças que demandam outras abordagens, para além daquelas já realizadas em sala de aula, para aprimorarem suas conquistas. Isso pode acontecer no contraturno escolar, a depender do contexto, ou demandar uma organização dentro do horário regular;

- sugerir grupos interclasses, agrupando as crianças de diferentes turmas, em horário regular, de acordo com suas necessidades de aprendizagem, com uma atuação conjunta das professoras.

Nesse trabalho, mais uma vez vale a pena enfatizar a importância da atuação colaborativa entre os diferentes profissionais, pois o protagonismo das professoras é indiscutível: são elas que estão no dia a dia com as crianças e são capazes de ter um olhar aprofundado para suas necessidades e trajetórias. À gestão cabe a importante tarefa de acompanhar de perto essa atuação, com as reflexões e ações que surgem no processo, e, com um olhar amplo, articular a construção coletiva de princípios que fundamentam o projeto educativo da escola.

Do acompanhamento ao planejamento de ações

Partindo dessa perspectiva para acompanhar as trajetórias das crianças, faz-se necessário considerar o propósito das ações de avaliação, que, como vimos, deve ser principalmente ajustar os processos de ensino para que as aprendizagens sejam ampliadas.

Assim, os dados levantados por meio dos instrumentos planejados devem ser analisados para que os resultados favoreçam uma reflexão sobre as intervenções necessárias, com a revisão de diferentes instâncias dos processos de ensino e com a participação dos diferentes atores, incluindo familiares/responsáveis e as próprias crianças.

FIQUE ATENTO

Os dados de aprendizagem devem ser sempre analisados considerando os recortes de gênero, raça/cor e condição socioeconômica, para identificar e combater as desigualdades sociais que muitas vezes são reproduzidas na escola.

É preciso estar atento também para como estão sendo assegurados os direitos de aprendizagem das crianças público-alvo da Educação Especial, que incluem as crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. É preciso identificar e eliminar as barreiras que impedem que os objetivos de aprendizagem sejam atingidos, ao se planejar, discutir e propor os ajustes curriculares necessários junto às professoras.

A atuação da equipe gestora no planejamento das intervenções e ajustes necessários se dará a partir dos resultados do acompanhamento feito de forma regular e contínua. Veja a seguir algumas possibilidades que podem fazer parte dos Planos de Ação elaborados pela gestão.

Com relação aos **princípios didáticos que regem o trabalho**, pode ser necessário rever os planejamentos e as propostas pedagógicas, para que as aprendizagens sejam mais bem alcançadas. Isso pode ser feito por meio da elaboração de um Plano de Formação das professoras alfabetizadoras, por exemplo, para aprimoramento da prática de leitura pela professora, como vimos no texto da Unidade 3 deste Fascículo, “*O lugar das práticas de uso da língua para a formação integral das crianças: leitura e escrita*”, assegurando momentos de estudo e trocas na equipe.

PARA SABER MAIS

Leia neste Fascículo no tema: *As Condições Institucionais Para a Educação Integral: Aprendizagens e Desenvolvimento*, o texto: “Diálogos em rede pela alfabetização na Educação Integral: construção coletiva para um Plano de Formação na escola”. Essa leitura vai ajudar você a entender melhor como elaborar um Plano de Formação para sua equipe de professoras alfabetizadoras.

Sobre os **materiais didáticos e pedagógicos**, pode ser importante rever os recursos que apoiam a prática das professoras, ou os critérios para seleção que são usados no trabalho com a alfabetização. Pode ser preciso ampliar o acervo literário e analisar sua qualidade, priorizando livros de literatura e textos diversificados de boa qualidade, possibilitando a leitura em todas as partes da escola – inclusive, se possível, com uma biblioteca em cada classe, que seja efetivamente usada por todos, professores e funcionários da escola.

Sobre os **ambientes**, vale pensar na criação e manutenção de espaços e ambientes alfabetizadores na escola, já que a imersão no universo das culturas do escrito é um componente fundamental no processo de alfabetização. A manutenção e ampliação das tecnologias de comunicação e informação também são variáveis essenciais quando tratamos da alfabetização nos tempos atuais.

PARA SABER MAIS

Consulte no Glossário a definição de Ambiente Alfabetizador, disponível no Documento de Apresentação.

Com relação aos **agrupamentos das turmas**, pode ser necessário prever diferentes formas de agrupar as crianças, com o objetivo de atender à heterogeneidade de ritmos de aprendizagem. Para isso, a gestão da escola tem um papel essencial, desde assegurar as condições necessárias até entender e validar a atuação das professoras para que esses agrupamentos sejam possíveis. Por exemplo, pode ser preciso alterar em muitos momentos a configuração do mobiliário da sala para fazer uma roda, duplas ou pequenos grupos, ou mudar um planejamento para promover novos agrupamentos entre as classes para alguma atividade específica. A equipe docente precisa ter autonomia, respaldo da gestão e apoio da equipe escolar para conseguir pensar em possibilidades variadas de agrupar as crianças.

Sobre os **processos de apoio e recuperação das aprendizagens**, pode ser preciso organizar espaço e tempo para apoiar as crianças que apresentam mais dificuldades. Eles precisarão estar em consonância com o projeto pedagógico e ser pensados com base nas necessidades identificadas na análise das produções das crianças. Os grupos formados devem servir como um apoio e uma forma de acolher os diferentes tempos de aprendizagem, e podem ser temporários, com o cuidado de não estigmatizar as crianças, mas respeitá-las, considerando suas particularidades em aprender. Em todo esse processo, cabe à gestão mediar as articulações necessárias entre os diferentes atores, como favorecer os diálogos entre professoras regulares e professoras que farão o apoio (que podem ser as mesmas ou não), as demandas de aprendizagens das crianças e o planejamento de propostas que sejam personalizadas para essas demandas, além do envolvimento fundamental das famílias, que precisam compreender e acompanhar o processo de apoio, tendo clareza sobre seus objetivos e sua importância no percurso de cada estudante.

Para inspirar

Aprimorar a avaliação diagnóstica na perspectiva formativa

Agora, a proposta será analisar uma experiência de avaliação diagnóstica feita por uma professora, que visa mapear a aprendizagem das crianças do 3º ano, com foco na leitura de textos literários.

Para começar, vejamos exemplos do papel de cada um nesse processo, considerando a importância da mobilização de toda a comunidade escolar no percurso e entendendo que, como já vimos, a ação colaborativa é uma premissa nessa perspectiva.

Crianças:

- começam a compreender o propósito da avaliação diagnóstica como apoio ao seu processo de aprendizagem;
- participam de forma ativa das propostas, comunicando e entendendo em quais situações aprendem mais ou sentem mais dificuldades;
- realizam a autoavaliação do seu percurso de aprendizagem para identificar os seus saberes e o que precisam melhorar.

Professoras:

- planejam e implementam as atividades diversificadas de avaliação diagnóstica, assegurando os registros necessários;
- dialogam individual e coletivamente com seus pares sobre as avaliações e com as crianças, sobre sua autoavaliação;
- participam ativamente de decisões sobre o processo, propondo ajustes e implementando as orientações da rede e da gestão escolar.

Gestão escolar:

- viabiliza as condições necessárias para a realização de uma avaliação diagnóstica na perspectiva formativa;
- forma, apoia e orienta a equipe de professoras, implementando as diretrizes da rede;
- analisa os resultados e planeja intervenções, em parceria com a equipe docente.

Familiares e responsáveis:

- entendem o propósito da avaliação diagnóstica e apoiam a criança na participação ativa das propostas;
- acompanham as aprendizagens de seus/suas filhos/filhas.

Equipe técnica da Secretaria de Educação:

- acompanha e apoia as escolas;
- elabora diretrizes para avaliação na rede, ouvindo diferentes profissionais.

Na prática

Agora que retomamos o papel de cada um nessa grande rede colaborativa, que estratégias fazem sentido em seu território para mobilizar a comunidade escolar? Quais atores você identifica que precisam de maior atenção da gestão escolar, para que sua atuação contribua mais com o processo avaliativo? Procure anotar as principais ideias e retome-as posteriormente, para planejar ações de formação e engajamento em sua escola.

FIQUE ATENTO

Uma boa **rede colaborativa** é constituída por profissionais que trabalham de forma articulada e em parceria, para compartilhar recursos, conhecimentos e ações com o objetivo de melhorar a qualidade da educação. Cada um sabe da importância de sua atuação e reconhece o valor da atuação do outro, e todos se comprometem para que os objetivos sejam alcançados.

Em seu contexto de trabalho, como tem sido construída essa rede colaborativa a favor das aprendizagens das crianças?

Os instrumentos de acompanhamento e planejamento

Como vimos ao longo do texto, para alguns dos atores faz-se necessário o uso de instrumentos que apoiem a coleta de dados sobre as trajetórias das crianças, individuais e coletivas, bem como o planejamento de intervenções a partir da análise dos resultados.

Para inspirar

Veja a seguir um fragmento de uma pauta de acompanhamento de uma professora do 3º ano, em um processo de avaliação diagnóstica. A definição do que ela iria observar foi feita a partir das expectativas que ela tinha para a turma, em determinado período do ano em que todos estavam imersos em situações didáticas de leitura pelo estudante, mas com diferentes tempos e formas de aprender. O que foi observado informa, traz elementos para aprimorar o ensino, para que este se ajuste às necessidades de aprendizagem de todas as crianças e de cada uma.

Exemplo de instrumento de acompanhamento das aprendizagens elaborado pela professora

Turma: 3ºA Professora: Madalena					
Nome da criança	Expectativa de aprendizagem: Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura (com base na habilidade EF02LP26, da BNCC)				
	Lê textos, como poemas, parlendas, quadrinhas, legendas, com autonomia, demonstrando compreensão do que é lido	Constrói sentido para o texto lido, recuperando o enredo, opinando sobre os personagens, comentando o desfecho	Aciona conhecimentos prévios para atribuir sentido ao que está lendo, argumentando a favor de suas interpretações e buscando compreender as dos outros	Expressa suas impressões e sentimentos com relação ao texto lido e demonstra interesse pelas impressões dos colegas	Observações
Camila	Sim	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente	Não costuma expor o que está pensando sobre a leitura, responde somente ao que perguntamos, com poucas palavras.
José	Não	Não	Não	Parcialmente	Lê partes do texto com apoio, demonstra frustração diante das dificuldades e desmotiva-se para continuar.
Livia	Parcialmente (com ajuda)	Sim	Sim	Sim	Precisa de ajuda na leitura de algumas palavras do texto.
Marieta	Sim	Sim	Sim	Sim	
Pedro	Sim	Sim	Sim	Sim	
Rafaella	Sim	Sim	Sim	Sim	Família relata que tem pedido para reler em casa as obras que lemos e discutimos em sala e demonstrado desejo de conhecer outras.
Silvio	Sim	Sim	Parcialmente	Sim	

Na prática

A partir da análise desse instrumento, registre em suas anotações:

- Quais dados são possíveis levantar?
- Que informações podem favorecer o trabalho da professora no processo de consolidação da alfabetização das crianças?
- Como você, coordenadora pedagógica, poderia apoiar a professora nas questões apontadas nas observações?
- Que condições você, diretora, poderia assegurar para que as crianças avançassem?

Para pensar nessas questões, vale a pena retomar o papel da professora naquela grande rede colaborativa. Ao planejar e utilizar essa pauta, ela demonstra saber desde o começo do processo quais eram as expectativas de aprendizagem. Pelas observações construídas, é possível perceber que ela considerou os conhecimentos prévios das crianças e organizou situações de aprendizagem que levassem ao objetivo final. O instrumento foi um apoio importante para documentar um processo e acompanhar a interação das crianças com o objeto de conhecimento, permitindo uma visão individual e de todo o grupo.

A coordenação pedagógica pode selecionar alguns dos apontamentos da planilha, tanto nas observações específicas como nas gerais, para discutir com a professora e pensar encaminhamentos, ou partir desse material para pensar os percursos formativos e de apoio da equipe ou dessa professora, especificamente.

A direção, em posse desse e de outros instrumentos dessa e de outras turmas, pode fazer uma análise dos percursos e identificar as necessidades de melhoria nas condições, como um debate sobre um tema específico do processo de alfabetização, a ampliação do acervo para novas situações didáticas envolvendo a leitura, mobilização das famílias, entre outras.

Agora, pensando nos instrumentos de acompanhamento específicos da gestão, vejamos a seguir um exemplo de dados consolidados sobre a leitura, envolvendo várias turmas e um panorama mais amplo dos percursos.

Para inspirar

Para finalizar esta etapa, veja a seguir um exemplo de Plano de Ação com foco na ampliação das situações de leitura pelo estudante na escola, construído pela equipe gestora a partir da análise e discussão de resultados provenientes do acompanhamento de diversas turmas que estão vivenciando o processo de alfabetização. Mais uma vez, não se trata de uma referência única, mas de uma possibilidade de sistematizar as ações necessárias, coletivamente. Veja que na primeira coluna estão descritas as ações mais amplas, que dialogam diretamente com os objetivos centrais do planejamento. Em seguida, estão os encaminhamentos necessários para que haja um avanço nas ações previstas, bem

como espaços para planejar os prazos, responsáveis e outros registros que possam ser necessários.

Exemplo de Plano de Ação elaborado pela equipe gestora

OBJETIVO						
Ampliar as ações de leitura pelo estudante em todas as turmas						
Ação	Encaminhamentos	Datas previstas	Realização	Envolvidos	Responsáveis	Resultados / breves observações
Realizar encontros formativos na escola para ampliação do conhecimento sobre leitura pelo estudante e planejamento	<ul style="list-style-type: none"> * Viabilizar a participação de todos/as nos encontros formativos * Preparar pauta e materiais com antecedência * Avaliar encontros com a equipe e compartilhar com a SME 					
Elaborar com a equipe o planejamento de ambientes de leitura	<ul style="list-style-type: none"> * Levantar lugares possíveis e materialidades que possam compor os ambientes * Providenciar materiais necessários * Definir cronograma e estratégias de acompanhamento das ações 					
Analisar o acervo de livros literários e textos diversificados com a equipe, e construir uma lista de sugestões para ampliação	<ul style="list-style-type: none"> * Mapear e analisar livros disponíveis na escola * Construir coletivamente critérios para seleção das obras que irão compor os ambientes de leitura * Identificar necessidade de ampliação/reposição do acervo 					
Mobilizar familiares e responsáveis para participação no projeto	<ul style="list-style-type: none"> * Coletar informações sobre relação das famílias e crianças com a leitura * Levantar dados da vida escolar dos estudantes para análise de contexto * Preparar pautas de encontros com as famílias para compartilhar sobre leitura na escola e apresentar estratégias da equipe * Planejar dispositivos de escuta para mapear possibilidades de participação das famílias na implementação do projeto 					

Na prática

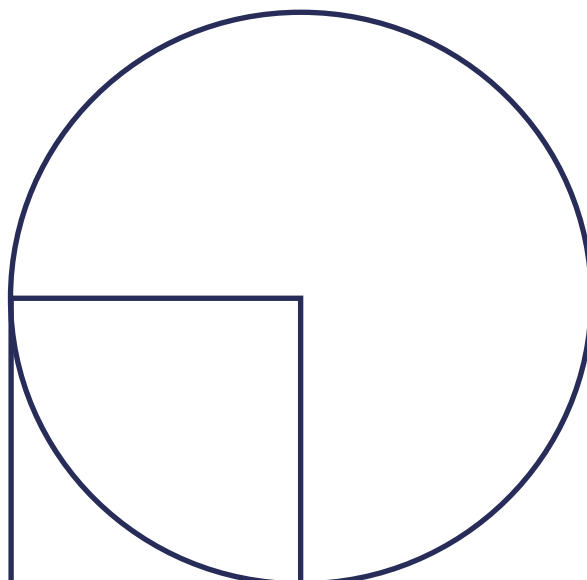
Analisando esse Plano de Ação, como você avalia que ele se articula aos instrumentos de acompanhamento das aprendizagens? Por que ele pode ser mais assertivo quanto mais ajustado estiver às necessidades identificadas?

Para seguir pensando

Para finalizar, vale a pena reforçar a importância de que o acompanhamento das aprendizagens seja o mote principal da parceria e colaboração entre os diferentes atores que compõem a escola, especialmente nesse momento crucial da trajetória escolar das crianças. Essa parceria é construída e alimentada pelo olhar cada vez mais afinado para o lugar em que estamos e para onde queremos chegar, tendo a diferença como premissa e a equidade e educação inclusiva como princípios.

Como vimos ao longo do texto, é fundamental que o acompanhamento seja minucioso e sistemático, permitindo identificar as necessidades que fazem parte das trajetórias individuais e coletivas, de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem de todos.

Além disso, os instrumentos de acompanhamento e planejamento são fundamentais no processo, pois fornecem informações detalhadas e em tempo real sobre o progresso das crianças, possibilitando intervenções efetivas para que sigam avançando e se alfabetizem no tempo esperado e possível para essa faixa etária, desde que as condições geradas por nós sejam garantidas. Com esse trabalho rigoroso e coletivo, poderemos avançar, como projeto educativo, rumo a uma clareza cada vez maior das boas marcas que serão deixadas pelo tempo vivido na escola.



Anexos

- Vídeo: “Maura visita | Alfabetização | Episódio 1: Como planejar as atividades diagnósticas”. Acesse em: Maura visita | Alfabetização | Episódio 1: como planejar as atividades diagnósticas (youtube.com)

O vídeo aborda estratégias para planejar atividades diagnósticas no processo de alfabetização, com destaque para a importância de entender o nível de conhecimento das crianças para personalizar o ensino. O objetivo é garantir que todos os estudantes tenham suporte adequado para progredirem na leitura e escrita.

- Podcast: Na Escola #13 – Avaliar para ensinar e aprender

O podcast trata do papel da coordenação pedagógica na construção de um processo de avaliação formativo e contínuo no cotidiano da escola.

<https://www.youtube.com/watch?v=FA7TkwRMRM4>

- Livro: DIAZ, Patricia e PEREZ, Tereza. **Coordenação pedagógica: identidade, saberes e práticas**. São Paulo : Moderna, 2023.

O livro discute a identidade do coordenador pedagógico considerando sua importância e diferentes atribuições, entre elas a articulação das diferentes aprendizagens na escola.

- Livro: LUCK, Heloisa. **Avaliação e monitoramento do trabalho educacional**. Série Cadernos de Gestão. Volume VII. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

O volume destaca a importância do monitoramento e da avaliação como componentes imprescindíveis de gestão e da efetividade do trabalho educacional realizado nas escolas e redes de ensino.

- Artigo: LOPES, Angela Luiz, PANICO, Roberta e MAGALHÃES, Lucinha. **Os instrumentos de acompanhamento das aprendizagens dos estudantes como objetos de formação de gestores educacionais**. Cadernos de Pós-Graduação, São Paulo, v. 18, n.1, p. 50-71, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/cpg.v18n1.13212>

O texto trata das análises e resultados de uma experiência de formação de gestores educacionais e escolares com foco na avaliação e acompanhamento das aprendizagens dos estudantes de 15 redes municipais de educação no estado de Pernambuco.

Referências

AZEVEDO, Simone. O acompanhamento das aprendizagens dos estudantes e os bons usos da avaliação. São Paulo, 2016. Artigo produzido no contexto do Programa Avaliação e Aprendizagem, desenvolvido em municípios do Maranhão e Minas Gerais entre os anos de 2013 e 2016 na parceria da Comunidade Educativa CEDAC com a Fundação Itaú Social. Disponível em: <https://rodaeducativa.org.br/wp-content/uploads/2021/05/O-acompanhamento-das-aprendizagens-dos-estudantes-e-os-bons-usos-da-avaliac%CC%A7a%CC%83o2.pdf>. Acesso em 16 fev. 2025.

COUTO, Mia. **A menina sem palavra: histórias de Mia Couto**. 1. ed. São Paulo: Boa Companhia, 2013.

TERIGI, F. **As cronologias de aprendizagem**: um conceito para pensar as trajetórias escolares. Conferência da Jornada de Abertura do Ciclo Letivo de 2010. La Pampa: Ministério de Cultura e Educação, 2010.

Viviane Soares Anselmo é mestra em Educação pela Universidade de São Paulo e graduada em Pedagogia pela mesma universidade. Atua como coordenadora pedagógica na Roda Educativa e como professora no curso de graduação em Pedagogia no Instituto Singularidades. É membro do Grupo de Estudos Pesquisa e Primeira Infância: linguagens e culturas infantis, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP-SP). É também pesquisadora nos temas formação docente, brincadeira, infância e gênero.

E-mail: vivianselmo4@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0640505831653200>

UNIDADE 6

Texto 1 - Formação na escola: diálogo sobre ensinar e estudar na escola

Viviane Anselmo

“Somos o que fazemos, mas somos, principalmente, o que fazemos para mudar o que somos” (Galeano, 2016, p. 21).

Cara gestora,

No dia a dia de nossa atuação profissional, nem sempre paramos para pensar na complexidade que caracteriza o ambiente em que trabalhamos, que é um contexto muito singular, em diversos aspectos. Para começar, o fato de estarmos quase sempre em um ritmo intenso com as demandas do cotidiano já nos dá pistas de que se trata de um cenário com especificidades. Muito acontece na escola, enquanto estamos implicados com seu principal propósito: dar conta de que as crianças aprendam e se percebam cidadãos que pertencem à sociedade e ao mundo. Essa valiosa tarefa se materializa nos encontros que só um lugar como a escola pode proporcionar, com cada pessoa que a compõe: estudantes, professores, equipe escolar, familiares/responsáveis e equipe gestora, além de toda a potente interação com os objetos de conhecimento.

Sendo esse lugar de aprender, por excelência, a escola possibilita que, nas relações estabelecidas, crianças construam seus conhecimentos sobre o mundo, enquanto as pessoas que nela trabalham constituam e fortaleçam suas identidades profissionais. “[...] escola é o mundo do saber: saber ciência, saber cultura, saber experiência, saber modos de agir, saber estratégias cognitivas, saber sentir; é o mundo do conhecimento” (Libâneo, 2002, p. 51).

Nesse “mundo do conhecimento” destacado por Libâneo, as aprendizagens não se dão de forma natural ou espontânea, mas são resultado de um trabalho intencional e articulado, que se materializa na construção coletiva de um projeto educativo. Todos na escola podem (e devem) aprender, e por isso é tão importante pensarmos no papel da equipe gestora para que essa rede de saberes seja construída e vivenciada por cada sujeito que a compõe.

Pensar a profissionalidade docente é um passo importante quando tratamos da articulação das aprendizagens na escola. Sabemos que ser professor(a) não é uma construção que se dá pela mera aplicação de conceitos e metodologias, ou pela simples reprodução de situações vividas pelo outro. A docência se constrói na atuação reflexiva diante da singularidade de cada tempo, espaço e contexto, na ação coletiva e colaborativa e na pesquisa da prática pedagógica. Tudo isso nesse cenário “em ebulição” que é a escola. Segundo Nóvoa, o conhecimento profissional docente:



é um conhecimento contextualizado, em permanente reconstrução, que se elabora graças às relações e tensões produzidas no espaço institucional da docência. Não é possível a sua transposição para outros lugares, o que não impede que possa inspirar outras iniciativas e projetos. [...] A compreensão de cada situação educativa, dos incidentes e acidentes, dos episódios e enigmas, contém um importante poder transformador. O conhecimento profissional docente funda-se na singularidade pedagógica. (Nóvoa, 2023, p. 66)

Cá entre nós

Faz sentido pensarmos, então, que o conhecimento profissional docente é construído na singularidade do cotidiano, não de forma natural e espontânea, como já vimos, mas como resultado de uma atuação intencional da equipe gestora.

Em sua escola, como é pensado o desenvolvimento profissional das professoras? Em que momentos as situações educativas, os episódios e enigmas do cotidiano são debatidos e pesquisados? Como você, juntamente com sua equipe gestora, assegura as condições necessárias para que a equipe docente avance em seus conhecimentos?

Para dialogar

A formação continuada em serviço: concepções, pressupostos e possibilidades

Se, como vimos, o desenvolvimento profissional permanente é uma necessidade intrínseca à atuação das professoras, e que o cotidiano é o contexto em que se consolida a construção do conhecimento docente, faz-se necessário pensar em como promover e/ou qualificar a formação que acontece na escola. Esse movimento precisa ser pensado em consonância com o Projeto Político-Pedagógico e com as expectativas de aprendizagem para as crianças, já que o movimento formativo vai possibilitar um alinhamento cada vez maior da equipe para que as crianças aprendam e se desenvolvam mais e melhor.

Em primeiro lugar, é importante que você, coordenadora pedagógica, em parceria com a direção da escola, consiga assegurar em sua rotina um espaço para cuidar do desenvolvimento profissional da equipe de forma contínua e permanente. Para isso, os espaços coletivos de discussão precisam acontecer com regularidade, mas não só – a formação também se dá por outras instâncias de acompanhamento, mobilização e pesquisa sobre a própria prática. Segundo Gouveia e Placco,



o coordenador pedagógico tem um papel fundamental na perspectiva colaborativa de formação, pois ele é considerado peça-chave para o desenvolvimento da formação permanente no âmbito das escolas. Ou seja, é o coordenador que está na escola, ao lado do professor, e pode concretizar uma boa parceria de formação. É o coordenador pedagógico que tem as condições para propor bons momentos de formação nos horários de trabalho coletivo previstos na escola para organizar grupos de estudos, planejar as ações didáticas junto com os professores, fazer as orientações por séries, exercer, de fato, o papel de um articulador das aprendizagens. Ao assumir esse papel, o CP

se corresponsabiliza, junto com o professor, pela qualidade da aprendizagem dos alunos.

Para realizar seu trabalho como formador, o CP precisa garantir um espaço real de interlocução, colocando-se no lugar de parceiro dos professores. É preciso que considere o potencial intelectual de seu grupo, suas representações, sem perder de vista a busca por uma relação de confiança e uma discussão honesta sobre os desafios da sala de aula. (Gouveia; Placco, 2013, p. 70)

Aqui, vale a pena ressaltar mais uma vez que essa atuação consistente da coordenação pedagógica, destacada pelas autoras, depende de uma parceria bem estabelecida com a direção da escola. Você, diretor, é responsável por acompanhar de perto o processo de implementação e/ou qualificação da formação permanente, tomando decisões conjuntas, assegurando condições para que o coordenador atue como formador, apoiando e acompanhando a articulação das aprendizagens docentes e das crianças.

Na prática

Em sua escola...

- como se tem dado a parceria com as professoras para a formação, especialmente no contexto da alfabetização?
- como têm acontecido os momentos coletivos para discutir e refletir sobre as situações didáticas reais que acontecem no dia a dia, em diálogo com as teorias que se alinham à concepção de trabalho da rede e do projeto da escola?
- pensando nas professoras alfabetizadoras, o que você destacaria sobre os percursos delas junto às crianças e sobre o potencial de contribuição e trocas entre elas?

Registre os principais desafios e potencialidades que você identifica em cada uma dessas questões e procure retomá-las ao longo da sua jornada.

Para além de tratar a formação como prioridade nas atribuições da gestão escolar, é preciso pensar como esse processo se dará, refletindo sobre os princípios e estratégias que fundamentam o trabalho. É importante ter clareza, por exemplo, de que as práticas formativas não podem ser somente cursos ou atividades externas, com temáticas pontuais e descoladas das demandas do território. Como vimos, cada contexto possui especificidades, e as situações reais do cotidiano são subsídios para o pensar e o fazer docente, e estão diretamente ligadas às escolhas que serão feitas para a formação da equipe. De acordo com orientações oficiais,



[...] se a formação continuada supõe cursos, palestras, seminários, atualização de conhecimentos e técnicas, ela não se restringe a isso, mas exige um trabalho de reflexão teórica e crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em íntima interação. [...] Deve-se considerar o professor como sujeito, valorizando suas incursões teóricas, suas experiências profissionais e seus saberes da prática, permitindo que, no

processo, ele se torne um investigador capaz de rever sua prática, atribuir-lhe novos significados e compreender e enfrentar as dificuldades com as quais se depara (Brasil, 2005, p. 25).

Apoiar a equipe docente para que cada professora se torne investigadora de sua prática exige um acompanhamento de perto por parte da gestão escolar, para que as práticas pedagógicas se tornem objeto de estudo e reflexão e os conteúdos eleitos para o percurso formativo estejam alinhados às necessidades de aprendizagem das professoras e das crianças. A atuação da gestão nesse sentido precisa favorecer essa aproximação, com ações como:

a) realização de reuniões formativas

Os encontros regulares para discussões coletivas planejados pela coordenação pedagógica, em parceria com a direção, são centrais para que o desenvolvimento profissional da equipe seja favorecido. Esses momentos precisam estar inseridos na jornada de trabalho das professoras, com uma carga horária de estudo e planejamento.

FIQUE ATENTO

A Lei nº 11.738/08, também conhecida como Lei do Piso, define que 1/3 da jornada de trabalho docente deve contemplar atividades do professor fora da sala de aula, de acordo com a finalidade prevista no Artigo 67, inciso V, da Lei Federal nº 9394/96 – LDB, ou seja, deve ser destinada para estudos, planejamento e avaliação.

O Artigo determina que os sistemas de ensino promovam “a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”:

[...] II – Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

[...] V – Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; [...]

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10241-estudo-sobre-lei-piso-salarial&Itemid=30192. Acesso em setembro de 2024.

Na prática

- Como esse trabalho acontece em sua escola?
- Como as pautas para os encontros são definidas?
- Quais os maiores desafios e necessidades de aprimoramento para que os encontros sejam de fato formativos e impactem a atuação da equipe?

Registre suas reflexões sobre essas questões e então se reúna com a equipe gestora para conversar sobre como podem aperfeiçoar ou mesmo fazer acontecer esses momentos formativos na escola, para que possam estabelecer, em conjunto com as professoras, momentos preciosos de estudo, reflexão, troca para o sucesso do trabalho.

b) acompanhamento do planejamento e registros da equipe docente

A parceria com as professoras e o comprometimento com a ampliação de seu conhecimento profissional se dá também pela leitura, discussão e elaboração de devolutivas a partir dos planejamentos e registros de aula. Essa é uma ação importante para saber mais sobre os percursos individuais, entendendo as demandas formativas, os pontos de atenção e as potencialidades. Trata-se de uma prática essencial para o acompanhamento da gestão escolar, pois o planejamento e o registro da aula feito pela professora revela sua compreensão sobre o conteúdo e também sua abordagem didática.

Construir uma cultura de elaboração de registros que fazem sentido na atuação docente e que são objeto de atenção por parte da gestão escolar possibilita a articulação e expressão das reflexões e ideias das professoras, e que sejam retomadas por outros profissionais, posteriormente. Se essa prática não acontece, já é um indício de uma necessidade formativa, e de que ela precisa ser incentivada.

Na prática

- Como têm acontecido as produções de registros por parte das professoras em sua escola, especialmente com foco na alfabetização?
- Em que momentos de sua rotina como gestora você faz a leitura e análise desses materiais? Com qual finalidade?
- De que maneiras se dá sua interlocução com o que é produzido? Por meio de devolutivas por escrito ou orais? Com que frequência?

Registre suas reflexões e discuta com todos da equipe gestora sobre como desenvolver ou aperfeiçoar os registros pelas professoras na sua escola.

c) observação de aulas

Além de acompanhar de perto os registros escritos, é importante que a observação direta da ação docente também esteja presente no trabalho da gestão escolar, por diversos motivos:

- para uma melhor percepção das potencialidades e fragilidades da prática pedagógica, que serão subsídios para pensar a formação da equipe;
- como ação formativa que apoia o professor na qualificação de sua prática, desde o planejamento compartilhado da atividade até a devolutiva;
- para a construção de um olhar mais próximo da gestão para as aprendizagens das crianças e as relações estabelecidas no espaço da sala de aula.

Para inspirar

Veja, a seguir, uma cena que evidencia uma prática de observação da equipe de gestão de uma escola, com foco na alfabetização:

A coordenadora pedagógica Lucia e a diretora Cibele combinaram uma agenda ao longo do ano, para fazerem observações nas salas de aula do ciclo de alfabetização da escola. Elas já tinham como prática, na primeira etapa desse trabalho, combinar previamente com a professora a proposta que seria observada, além de assegurar o apoio da coordenação no planejamento da atividade. Há também um roteiro elaborado pela dupla gestora, com a definição de um foco, dos pontos que serão observados e de quem fará a observação, a depender das necessidades identificadas no acompanhamento da equipe e nos percursos das crianças ao longo do ano. Esse roteiro também é compartilhado com a professora, e nele podem entrar aspectos das propostas didáticas, das metodologias utilizadas, da relação da professora com os estudantes, da relação entre eles e também com os objetos de conhecimento, não para apontar erros, mas para que a prática possa ser um material potente de reflexão e análise.

Na observação agendada com a turma do 2º ano, em determinado momento, foi definido como foco principal de observação o trabalho com agrupamentos produtivos para uma atividade de escrita em duplas, porque as professoras haviam iniciado recentemente algumas propostas nessa configuração. Lúcia percebeu algumas dúvidas e equívocos da equipe enquanto fazia a leitura dos planejamentos.

Sendo assim, o roteiro construído pela dupla gestora e compartilhado com a professora do 2º ano tinha como foco a observação da coordenadora sobre:

- critérios utilizados para definir os agrupamentos;
- tipos de propostas pensadas para cada dupla;
- o papel de cada estudante naquela configuração;
- as intervenções da professora enquanto eles produziam.

Com o roteiro em mãos, Lúcia foi fazendo registros sobre cada um dos itens, considerando alguns destaques e pontos de atenção que foi observando, como a pouca atuação de algumas crianças na produção, que poderia estar relacionada aos critérios para composição das duplas. Como o planejamento e organização da turma havia sido compartilhado previamente, Lúcia tinha diversos elementos para analisar e refletir posteriormente com a professora.

Os registros feitos a partir da observação foram muito importantes para que a coordenadora pudesse compor, em parceria com a diretora, uma trilha formativa sobre os agrupamentos produtivos, para discutir posteriormente com a equipe docente. Essa era uma demanda formativa que já tinha sido compartilhada por Lúcia em uma das reuniões semanais da gestão, quando ela e Cibele analisaram juntas alguns registros feitos pelas professoras e também produções das crianças.

Lúcia também elaborou uma devolutiva escrita para a professora observada e propôs uma conversa individual para que refletissem sobre a proposta realizada, com foco nos agrupamentos e com uma proposta de que a professora compartilhasse com o grupo, na próxima reunião pedagógica, algumas das reflexões que fez, especialmente sobre seu papel ao pensar nos critérios para as duplas e nas intervenções no decorrer da atividade, já que essas foram discussões muito produtivas no encontro com a coordenadora.

Na prática

- Ao analisar a cena de Lúcia e Cibele, quais etapas você destacaria como primordiais para que os objetivos da observação fossem atingidos?
- Como a prática de observação de sala de aula se articula com outras ações formativas presentes na atuação da equipe gestora?

Essa é uma estratégia que deve ser implementada com cuidado, para que o trabalho colaborativo e a parceria com as professoras seja fortalecida, sem que ninguém se sinta constrangido ou intimidado, mas apoiado e motivado em pensar sobre a própria prática.

Para isso, é importante que se entenda o propósito da ação, e como ela faz parte do processo de construção de conhecimento profissional no ambiente de trabalho.

Como na cena apresentada, os objetivos da observação precisam estar claros e ser compartilhados com a professora que terá sua aula observada, bem como o foco de análise e o roteiro planejado. A devolutiva, oral ou por escrito, assim como no acompanhamento dos registros de planejamento, é fundamental para que a professora seja apoiada em sua prática e tenha espaço para refletir sobre ela.

Utilizar registros escritos para embasar essas discussões profissionaliza a relação e garante que as análises sejam baseadas em dados concretos, não em impressões subjetivas. Assim, as professoras podem participar da elaboração das ferramentas de observação, garantindo transparência e corresponsabilidade no processo formativo.

Vale a pena reforçar que essa é uma prática que precisa ser bem cuidada para não gerar desconfiças e desconfortos. É interessante a coordenação planejar a aula em conjunto com a professora, assegurando todo o apoio necessário, como na cena. Também é importante iniciar a observação das aulas com as professoras que se sentem mais confiantes e confortáveis com a situação e aos poucos as demais vão percebendo a colaboração e o quanto também podem se desenvolver profissionalmente.

d) orientações individuais

Seja a partir de demandas que surgem no dia a dia ou com base em um cronograma que preveja encontros individuais com cada professora, ter um espaço para trocas mais próximas com cada uma pode fazer a diferença no percurso formativo da equipe. Ajuda tanto por ser uma parceria para pensar questões e encaminhamentos do dia a dia, como por levantar dados sobre a aprendizagem das crianças e das próprias professoras, favorecendo os planejamentos e intervenções pensados pela equipe gestora. As orientações individuais podem ser também um momento valioso para indicar leituras, analisar produções das crianças e ter um canal de escuta direta com cada profissional.

Na prática

- Com que frequência você, coordenadora pedagógica, tem momentos individuais com as professoras de sua equipe?
- Com qual finalidade esses encontros ocorrem?
- Como esses encontros ajudam a pensar seu planejamento do percurso formativo de todo o grupo?

Registre e discuta com toda a equipe gestora como seria possível qualificá-los.

e) acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem

Pensar a formação continuada na escola é também estar por dentro de como estão organizadas as situações de ensino nas diferentes turmas e as trajetórias de aprendizagem, individuais e coletivas das crianças. Para isso, é preciso que a análise dos resultados das avaliações externas e internas faça parte das atribuições da direção e da coordenação pedagógica em parceria com toda a equipe gestora, bem como a análise dos cadernos e produções das crianças.

Por exemplo, ao analisar os cadernos das crianças, é possível perceber o quanto as atividades propostas as provocam a pensar sobre a escrita. Se a atividade consiste somente em fazer cópias, poucas reflexões sobre o Sistema de Escrita Alfabética estão mobilizadas.

FIQUE ATENTO

Vale a pena se perguntar: de que forma a criança está sendo instigada a investigar o funcionamento de nossa língua, de forma ativa? É possível considerar também como os textos são apresentados, se se assemelham ou não à forma como a escrita se apresenta no cotidiano, em portadores de texto como jornais, livros, enciclopédias e na internet. Tudo isso revela concepções que precisam ser analisadas à luz do embasamento teórico e metodológico adotado pela escola e pela rede, e podem fazer parte da formação da equipe.

Ter um olhar afinado para esses materiais é uma ação valiosa para que você consiga tomar decisões e fazer planejamentos institucionais ajustados às necessidades das crianças.

PARA SABER MAIS

Refletimos sobre como planejar ações a partir do acompanhamento das trajetórias dos estudantes no texto deste Fascículo na Unidade 5 “Planejamento como Resposta às Necessidades de Aprendizagem”. Retome suas anotações para pensar em possibilidades no âmbito da formação continuada.

Na prática

- De que maneira a equipe gestora acompanha os processos de ensino e de aprendizagem das crianças que estão na trajetória de alfabetização?
- Quais são os instrumentos que ajudam nesse monitoramento?
- Como os dados levantados ajudam nos planejamentos da professora e da escola?

Registre suas reflexões sobre essas questões e compartilhe com a equipe gestora para pensar em como aprimorar o acompanhamento das aprendizagens.

A elaboração de um Plano de Formação

Uma das questões centrais no planejamento e implementação de uma política de formação continuada e em serviço para as professoras é a relação do que é planejado com as necessidades formativas reais da equipe. Assegurar que essa relação esteja bem consolidada não é uma tarefa fácil, já que, como vimos, cada contexto, tempo e espaço apresenta seus próprios desafios e especificidades. Em cada território, as dificuldades de aprendizagem das crianças, seus percursos, as condições de ensino ofertadas, as interações possíveis e os acontecimentos cotidianos serão singulares, embora dialoguem certamente com outros contextos e com desafios presentes em outras realidades.

Definir, então, os conteúdos da formação e as estratégias que serão utilizadas é um trabalho que se dá no dia a dia, a partir das ações que já vimos e considerando, a partir delas, quais são as demandas formativas da equipe. O acompanhamento constante das práticas das professoras e dos progressos e dificuldades das crianças, por meio de observações em sala, compartilhamento de registros e análise de dados escolares e avaliações externas e internas, levando em conta o contexto geral e específico, permitirá que o Plano de Formação a ser elaborado pela coordenação, em parceria com a direção escolar, seja ajustado às necessidades da escola.

As propostas formativas devem ser coerentes com o perfil do grupo, levando sempre em conta os conhecimentos de seus integrantes, as trajetórias profissionais, o contexto da escola e a necessidade de aprofundamento em determinados conteúdos didáticos.

É muito importante também que o Plano de Formação e os encontros formativos sejam alinhados e coerentes com o planejamento das aulas e com as produções das crianças. Para isso, é crucial identificar as necessidades formativas da equipe, determinar quais são prioritárias, individuais ou coletivas, e escolher os melhores contextos para abordá-las. De acordo com Fujikawa e Araújo,



da investigação das questões que necessitam ser potencializadas ou enfraquecidas nasce a constatação do que requer atenção e tratamento planejado. Diante desse primeiro levantamento, parte-se para a eleição de metas, mapeamento de possibilidades (para o alcance das metas) e projeção de ações no contexto da formação (conversão das intenções em um plano de ação) (Fujikawa; Araújo, 2018, p. 17).

As pesquisadoras destacam a importância do levantamento de dados para a construção de um bom planejamento. Mas como investigar as questões que, como elas apontam, “necessitam ser potencializadas ou enfraquecidas”?

Já discutimos as ações que precisam ser incorporadas ao cotidiano da gestão para esse acompanhamento, mas não basta fazê-las para que as demandas sejam identificadas. É preciso fazê-las com intencionalidade, foco e com o uso de instrumentos que apoiem o trabalho. Esses instrumentos podem ajudar no monitoramento dos pontos mais relevantes, no encaminhamento de processos, na avaliação de resultados e na projeção de ações.

PARA SABER MAIS

Neste fascículo na Unidade 7: As Condições Institucionais Para a Educação Integral: Aprendizagens e Desenvolvimento, leia o texto 1 “Diálogos em rede pela alfabetização na Educação Integral: construção coletiva para um Plano de Formação na escola”, que aprofunda a discussão sobre a elaboração de um Plano de Formação na escola.

As perguntas a seguir podem apoiar um trabalho de levantamento de informações sobre o grupo de professoras que atuam na alfabetização, para pensar em um percurso formativo.

- Quem são, o que sabem e quais os percursos das professoras que trabalham no ciclo de alfabetização?

Considerar tempo de atuação, formação, saberes e outras observações que julgar pertinentes.

- As práticas pedagógicas nesse ciclo estão respaldadas pela proposta pedagógica da rede e pelo Projeto Político-Pedagógico da escola?

Aqui é importante considerar se a equipe teve oportunidades de conhecer e discutir o documento, as políticas e concepções da rede, e como elas refletem na atuação de cada um.

- Em sua análise dos planejamentos e nas observações de aula, você consegue perceber se as práticas das professoras estão alinhadas com o embasamento teórico e metodológico adotado pela rede e pela escola, com relação às práticas de leitura e escrita?

É preciso que as professoras conheçam bem as orientações curriculares que a escola segue e as expectativas de aprendizagem para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

- O que foi possível observar nos diversos ambientes de aprendizagem da escola em relação ao trabalho de alfabetização, considerando o âmbito de atuação individual e coletivo das professoras?

Mapear o que os ambientes revelam sobre as crianças e sobre o que estão aprendendo ajuda a entender melhor as demandas formativas e a planejar intervenções junto à equipe.

- Quais são as necessidades individuais de aprendizagem das professoras alfabetizadoras de sua equipe?

Observe o que mais chamou a sua atenção nas ações de acompanhamento, como a leitura dos planejamentos e a observação das aulas, para identificar os conteúdos que precisam ser aprofundados.

Na prática

Refleta com a equipe gestora sobre as questões acima e responda:

- Como as questões acima dialogam com o que você tem vivido em sua escola?
- Quais delas fazem sentido em seu percurso de acompanhar as professoras e entender melhor suas necessidades e potências?
- Há necessidade de buscar ajuda para saber como encaminhar alguma questão?

Essa discussão poderá ajudar a estruturar melhor o trabalho de formação na sua escola.

É importante lembrar que, exatamente pela natureza dinâmica do trabalho na escola, o planejamento das ações formativas deve ter a flexibilidade necessária para acolher novas possibilidades e reinventar caminhos, assim como pensamos para as crianças, de acordo com os acontecimentos que tomam forma no processo. O espaço de formação na escola precisa ser assegurado como um lugar de fala das professoras, o que reforça a necessidade de flexibilidade e escuta por parte da gestão escolar. Não se espera que a coordenadora pedagógica, ao mediar as trocas no espaço formativo, seja a detentora de todo o saber a ser compartilhado, mas uma referência capaz de coordenar as discussões e trazer subsídios para que o grupo avance em seus saberes. Nas palavras de Fujikawa e Araújo,



esses espaços de reinvenção aproximam-nos da reflexão sobre a identidade e autoria dos professores em relação ao seu ensinar e ao modo como se colocam diante das aprendizagens pessoais e também das dos alunos. A reinvenção e as mudanças de rota que acolhem o imponderável precisam estar circunscritas no terreno da investigação, para mantermos garantidas a reflexão, bem como a presença de outros e novos olhares para os acontecimentos em nosso contexto de trabalho (Fujikawa; Araújo, 2018, p. 21).

Outro ponto importante para um Plano de Formação que faça sentido em seu contexto de trabalho é a reflexão sobre como os objetivos de aprendizagem das professoras serão atingidos e como os conteúdos definidos para a formação serão contemplados. Para isso, cabe à coordenação pedagógica escolher e planejar as estratégias formativas que sejam mais adequadas para as necessidades de seu grupo.

Em uma formação que acontece na escola, é fundamental pensar nos caminhos que possibilitam à equipe avançar, considerando a singularidade desse espaço de atuação, de trocas e de reflexão. Para Garcia,



o formador deve se revestir de uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções, e utilizar estratégias que facilitem a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribuam para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência (Garcia, 1999, p. 144).

Essa escolha é muito importante, pois será por meio dela que as professoras irão interagir com os conteúdos propostos, envolvendo-se (ou não) e avançando na construção de seu conhecimento profissional. A escolha de qual estratégia é mais adequada para determinada situação vai depender do alinhamento entre o objetivo de aprendizagem estabelecido e a natureza do objeto de conhecimento a ser abordado. Por exemplo, se o objetivo da formação é pensar sobre como as crianças constroem hipóteses acerca do Sistema de Escrita Alfabética, pode fazer sentido, entre outras possibilidades, analisar vídeos de situações didáticas reais da escola, em que as professoras estão atuando e as crianças estão lendo, escrevendo e explicitando suas reflexões. Lerner, Torres e Cuter (2007) defendem que,



a análise de situações de sala de aula é talvez a estratégia que mais dados fornece para a reflexão. Ajuda o professor a identificar problemas, a pensar nas possibilidades de sua resolução, a investigar. Cria questões que dão sentido ao estudo da bibliografia; faz com que ele veja a situação sob outras perspectivas; problematize, levante hipóteses, identifique e nomeie dificuldades para buscar alternativas de ação; elabore propostas de intervenção didática, reflita e discuta sua adequação.

Analisar aulas - a partir de registros realizados em vídeo ou por escrito - constitui uma ferramenta privilegiada de formação. Uma pequena amostra da sala de aula torna possível abordar a complexidade do objeto que se deseja estudar, pois permite propor problemas sobre a leitura e a escrita como práticas sociais e escolares, sobre o sistema de escrita e a linguagem que se escreve, sobre as hipóteses e conhecimentos prévios das crianças, sobre as interações que elas podem estabelecer, sobre as concepções de ensino e da aprendizagem que estão por trás da atividade proposta (Lerner; Torres; Cuter, 2007, p. 103).

Essa transformação da prática pedagógica em objeto de estudo, chamada de tematização da prática, favorece a perspectiva que vimos ao longo de todo o Fascículo: de que as professoras possam pensar sobre suas práticas, tornando-se cada vez mais pesquisadoras da própria atuação e competentes na análise e reflexão sobre questões cotidianas. Trata-se de afinar o olhar para o fazer docente, de considerá-lo como um objeto sobre o qual podemos pensar (Weisz, 2002).

Para que isso aconteça, é preciso ter clareza de qual será o foco da tematização, a partir das necessidades de aprendizagem da equipe e dos estudantes. Os materiais usados podem ser da própria equipe ou até vídeos ou relatos externos, desde que as análises estejam centradas nos princípios e fundamentos que regem as decisões tomadas pelos sujeitos nas cenas estudadas. Se forem gravadas ou registradas propostas encaminhadas pela própria equipe, vale a pena ter o mesmo cuidado da observação de aulas – apoiar o planejamento da professora e compartilhar com ela todas as etapas da proposta, inclusive os pontos que serão debatidos e os objetivos da análise. Definir bem os focos e as perguntas orientadoras para discutir e estudar com a equipe, tendo como base as situações didáticas, são ações da coordenação pedagógica que podem ajudar muito o grupo a avançar.

Para concluir, vale a pena lembrar que não existe uma referência única para a elaboração de um Plano de Formação, pois se trata de um documento autoral. Porém, é essencial que ele contenha os objetivos, os conteúdos, as estratégias formativas, as ações e a avaliação da formação, ajustados a um período de tempo.

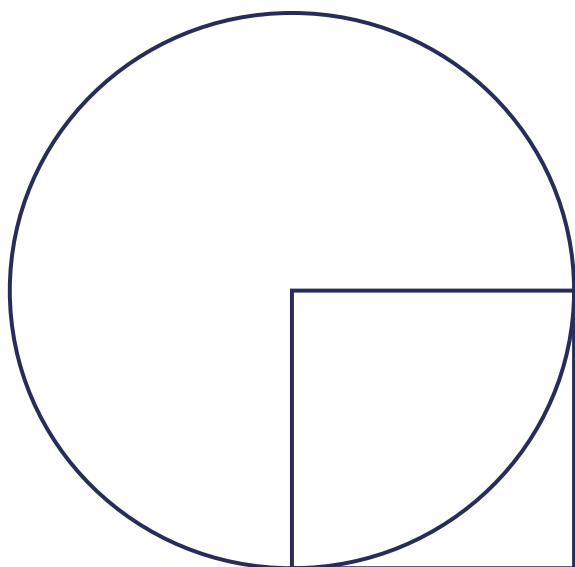
É importante assegurar também o planejamento da formação dos demais funcionários da escola e da própria equipe gestora, já que é responsabilidade da gestão assegurar o desenvolvimento profissional de todos, para que os objetivos da alfabetização na perspectiva do sujeito integral sejam alcançados. Quando todos se entendem como educadores (porteiros, merendeiras, secretárias etc.) e têm a oportunidade de fazer parte efetivamente do projeto educativo, as condições de ensino melhoram e as aprendizagens se ampliam.

Para seguir pensando

A escola é o espaço de aprender por excelência, e é onde a profissionalidade docente e dos demais funcionários se constitui e se fortalece. Por isso, a formação continuada da equipe docente é uma das atividades principais da equipe gestora, assim como a preocupação com a formação dos demais funcionários da escola.

Como vimos, assegurar as condições para que a equipe docente tenha garantido o direito de estudar e desenvolver-se profissionalmente demanda diversas ações, que vão desde o planejamento de uma rotina de encontros formativos e elaboração de pautas para cada encontro até a leitura dos planejamentos de aula, escrita de devolutivas, passando por observação de sala, mapeamento dos processos de ensino e aprendizagem, análise de produções das crianças, entre outros.

Podemos afirmar que é a partir desse cotidiano “em ebulição” da escola, percebido e acompanhado de perto pela coordenação e direção, que surgem os conteúdos a serem abordados nas ações formativas. As reflexões dialogam com os contextos de trabalho e seus resultados devem retornar à prática, promovendo intervenções cada vez melhores em um ciclo de ação-reflexão-ação. Assim as aprendizagens de todos se fortalecem e a escola pode cumprir de forma cada vez mais qualificada a sua função.



Anexos

- Podcast: Na Escola #10 – A formação docente em serviço

O podcast apresenta uma conversa sobre como a formação da equipe docente acontece na escola, e qual o papel da coordenação pedagógica para que ela aconteça.

- Livro: Alarcão, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

O livro enfatiza a importância da reflexão na prática docente e como a formação continuada contribui para a melhoria da qualidade do ensino.

- Livro: Nóvoa, Antônio. **Formação de professores: novas perspectivas**. Lisboa: Edições ASA, 1992.

Nesta obra, o autor explora diferentes abordagens para a formação de professores, enfatizando a necessidade de um desenvolvimento profissional contínuo e reflexivo.

- Vídeos com produção da TV Cultura para a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo/SP, destinados a gestoras/es e formadoras/es, que abordam questões pertinentes ao trabalho da coordenação pedagógica na formação de professoras:

O que é ser formador?

<https://youtu.be/309NP6kGJC8>

Por que é tão difícil que as ideias e as práticas se transformem?

<https://youtu.be/U1LFOMJ-Wnc>

Quando as práticas de formação têm êxito?

<https://youtu.be/Rhr8d73xf9w>

O que nos faz coerentes como formadores?

<https://youtu.be/tAorRDmbtts>

- Texto: SOLIGO, Rosaura. “O acompanhamento como ação de fato formativa.”

Neste texto você encontrará a consolidação de aspectos importantes sobre a temática da formação continuada. Ele aborda, especialmente, as ações de acompanhamento (da escola, por formadora/es e/ou da sala de aula por coordenadoras/es pedagógicas/os) como uma importante modalidade de formação. Acesse em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/11/rosaura-soligo-acompanhamento-como-modalidade-de-formac3a7c3a3o.pdf>

- Livro: PEREZ, Tereza; DIAZ, Patrícia (org.). **Coordenação pedagógica: identidade, saberes e práticas**. Editora Moderna: São Paulo, 2023.

Neste livro apresentam-se os desafios e as oportunidades de exercer a coordenação pedagógica na escola e a necessidade da construção da identidade do coordenador pedagógico. Ele foi desenvolvido especialmente para os profissionais responsáveis por impulsionar as práticas de ensino nas escolas, e em seus seis capítulos aborda diferentes aspectos dessa função que é central para que professores possam se desenvolver profissionalmente e para que estudantes tenham sucesso nas suas aprendizagens.

- Livro: PEREZ, Tereza; PANICO, Roberta (org.). **Direção para os novos espaços e tempos da escola: como diretora e diretor podem atuar para uma gestão escolar com equidade**. São Paulo: Santillana Educação, 2022.

Este livro tem como propósito ajudar você, que atua nessa posição de liderança, a rever e ressignificar, com sua equipe, os espaços e tempos de ensinar e aprender. Demandas emergenciais e urgentes provocaram mudanças profundas em todo o ecossistema da Educação, fazendo emergir novas soluções, algumas inesperadas e surpreendentes. Em muitos aspectos, aconteceu uma reviravolta na Educação e, por isso, há muito a refletir sobre a escola e seu funcionamento para garantir o direito de todos e todas aprenderem.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica:** orientações gerais. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2005. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000490.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2025.

FUJIKAWA, Mônica Matie; ARAUJO, Renata. O coordenador pedagógico e os instrumentos de trabalho na formação dos professores. **Magistério:** Revista da Coordenadoria Pedagógica, São Paulo, p. 15, 2018.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** 23. ed. Rio de Janeiro: L&PM, 2016.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GOUVEIA, Beatriz. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. *In:* ALMEIDA, Laurinda Ramalho de Almeida; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola.** São Paulo: Loyola, 2013. p. 69-80.

LERNER, Delia; TORRES, Mirta; CUTER, Elena. A tematização da prática na sala de aula. CARDOSO, Beatriz B; LERNER, Délia, NOGUEIRA, Neide; PEREZ, Teresa (org.). **Ensinar:** tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Record, 2007.

LIBÂNEO, José. Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educativas e profissão docente. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, António. **Professores:** libertar o futuro. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023. 140 p.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

Viviane Soares Anselmo é mestra em Educação pela Universidade de São Paulo e graduada em Pedagogia pela mesma universidade. Atua como coordenadora pedagógica na Roda Educativa e como professora no curso de graduação em Pedagogia no Instituto Singularidades. É membro do Grupo de Estudos Pesquisa e Primeira Infância: linguagens e culturas infantis, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP-SP). É também pesquisadora nos temas formação docente, brincadeira, infância e gênero.

E-mail: vivianselmo4@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0640505831653200>

UNIDADE 7

Texto 1 - Diálogos em rede pela alfabetização na Educação Integral: construção coletiva para um Plano de Formação na escola

Heloísa Helena Dias Martins Proença

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (Bakhtin, 2003, p. 348).

Cara gestora,

Numa perspectiva dialógica, respeitando a natureza da vida, já refletimos nos textos anteriores sobre os fatores que são essenciais para assegurar condições que favoreçam a alfabetização na perspectiva da Educação Integral. Agora vamos pensar: qual a relação dessa reflexão com a construção de um Plano de Formação na escola, para a equipe escolar?

Como já foi discutido, é importante considerarmos que a alfabetização é um processo complexo e multifacetado, que exige de nós um olhar atento para as aprendizagens e para o desenvolvimento de cada criança. Além disso, a Educação Integral nos convoca a ir além da sala de aula, integrando as diversas dimensões da vida dos estudantes e do território em que a escola está inserida.

Cá entre nós

Sendo assim, como podemos garantir que a escola ofereça as condições necessárias para que todas as crianças se alfabetizem de forma plena e significativa, em tempo adequado? Quais são os elementos essenciais que precisamos considerar?

Para tentar responder a essas questões, convidamos a equipe gestora a construir estratégias para refletir – junto à equipe docente e aos profissionais de apoio da escola – sobre quais os aspectos que identificam, coletivamente, como primordiais para que os objetivos de alfabetizar todas as crianças sejam alcançados. Esse movimento pode acontecer nos momentos de encontros coletivos e, também, em situações com agrupamentos

menores de profissionais, por ano de escolaridade, por função, por exemplo. Além disso, podemos considerar que essa reflexão coletiva pode ser um gatilho interessante para pensar a formação no ambiente escolar, levantando temas e situações do contexto vivido que podem contribuir objetivamente na construção de um Plano de Formação conectado com as necessidades reais da escola. Vamos pensar um pouco mais sobre isso?

Ao assumir a necessidade do diálogo – ou conversa, como proposto neste Fascículo – como elemento essencial no processo formativo para a alfabetização, reconhecemos o quanto é necessário refletir sobre o que vivemos no contexto cotidiano do trabalho com a alfabetização e suas singularidades, no que diz respeito tanto às dificuldades enfrentadas quanto às soluções que podem ser construídas para cada desafio. Podemos dizer que o diálogo é uma maneira saudável de negociar conhecimentos e ações, favorecendo a construção do coletivo, respeitando singularidades e favorecendo a diversidade das experiências.

Na prática

Partindo desse pressuposto...

- Como é o clima dialógico na sua escola?
- A equipe costuma dialogar sobre o que vivencia?
- Vocês procuram soluções coletivamente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da proficiência leitora e escritora das crianças?

Faça um registro das suas reflexões e compartilhe entre todos da equipe gestora da sua escola.

Defendemos que o exercício dialógico favorece a construção de projetos coletivos, e esse aspecto é fundamental na elaboração de um Plano de Formação para a equipe.

Para dialogar

Isabel Alarcão, pesquisadora portuguesa, com um amplo estudo reconhecido mundialmente sobre a construção de escolas reflexivas, tem no diálogo e na reflexão coletiva elementos essenciais para essa construção. Veja o que ela nos diz:



[...] uma escola reflexiva não é telecomandada do exterior. É autogerida. Tem o seu projeto próprio, construído com a colaboração de seus membros. [...] Uma escola reflexiva é uma comunidade de aprendizagem e é um local onde se produz conhecimento sobre educação (Alarcão, 2010, p. 40-41).

É importante destacar que a reflexão sobre a prática vivenciada nas relações pedagógicas potencializa as equipes de profissionais a se abrirem para processos inovadores e transformadores, além de incentivar a autoria profissional e também a pesquisa do próprio trabalho docente, e a esse movimento podemos chamar de “comunidade de aprendizagem”. As comunidades de aprendizagem possibilitam processos coletivos de cocriação, ou seja, a busca de soluções pelo próprio grupo, com participação de todos os envolvidos. Mas para que isso aconteça é necessário que os projetos de formação estejam pautados por princípios de autoria profissional, com participação ativa de todos os envolvidos.

Sendo assim, para pensar a formação para a alfabetização de todas as crianças na escola é fundamental que as propostas sejam coerentes com os objetivos e princípios que se pretende atingir, sempre potencializando a reflexão de todos os profissionais envolvidos com os contextos educativos locais. É preciso considerar as políticas educacionais, o currículo, os resultados de avaliações, os recursos pedagógicos, o contexto e objetivos da escola, os potenciais educativos do território, as possibilidades intersetoriais, entre outros fatores.

Então, como construir um processo de formação continuada que atenda às necessidades das equipes docentes e não docentes e, ainda, possibilite a reflexão sobre a prática profissional e contribua para o desenvolvimento profissional das equipes e com a formação plena das crianças?

Para pensar aspectos que possam ajudar a responder as questões levantadas, apresentamos a seguir cinco elementos fundantes para um projeto de formação com maior chance de atender às necessidades formativas das equipes, potencializando o processo de ensino e aprendizagem em rede, numa perspectiva coletiva e colaborativa. São eles:

1. Formação e autoformação

A formação é também um processo de autoformação, portanto é fundamental que esteja diretamente relacionada à prática profissional e ao cotidiano vivenciado na escola. Uma dica é fazer um levantamento de necessidades, conforme mencionamos inicialmente. É importante que os docentes se responsabilizem pela sua formação, portanto tenham movimentos de busca autônoma pela sua formação profissional, além de momentos planejados pela equipe gestora.

2. Formação na (com a) prática profissional

É importante que o processo formativo permita vivenciar, avaliar e teorizar a própria prática profissional, ou seja, que esteja conectado com o fazer de cada profissional envolvido na formação. Uma dica é promover momentos em que cada profissional da equipe escolar possa narrar o que vivencia, destacando necessidades e conquistas. Análises coletivas das experiências ajudam a potencializar propostas colaborativas.

3. Formação e repertório pedagógico

Uma atualização teórica dos temas da formação é necessária, para contribuir no desenvolvimento da argumentação pedagógica de cada profissional, mas também para possibilitar a criação de diferentes estratégias para enfrentar os desafios do cotidiano, seja na docência ou na gestão escolar.

4. Formação e rede colaborativa

A formação continuada entre pares e na escola ajuda a construir uma rede colaborativa que pode se apoiar tanto para identificar necessidades quanto para criar estratégias coletivas para resolver as situações desafiadoras da unidade escolar.

5. Formação, permanência e intencionalidade

A formação continuada é um processo permanente, precisa ser intencional, constante e organizada a partir de necessidades identificadas pelas análises do cotidiano, ou seja, daquilo que se vive nas instituições escolares, garantindo uma metodologia a favor de construções teórico-práticas.

Na prática

- Você identifica esses elementos nas situações de formação que experiencia na sua escola?
- Quais deles estão mais consolidados?
- Quais precisam de maior investimento?

Essa reflexão é importante para ajudar a construir um projeto de formação na escola que seja significativo para toda a equipe escolar, mas para isso é preciso tratar de um tema essencial para o aprofundamento das reflexões que poderá desenvolver na sua escola: o desenvolvimento profissional. Refletir e registrar as ideias é fundamental para a construção do Plano de Formação.

Vamos aprofundar essas ideias?

Aprendizagem, formação continuada das professoras e desenvolvimento profissional

Ao considerarmos que o desenvolvimento profissional é um processo construído no exercício da prática cotidiana e na interação com pares e com os desafios vivenciados no cotidiano escolar, destacamos que a aprendizagem da professora se dá a partir da experiência, do diálogo e da reflexão crítica sobre a prática. Portanto, uma prática de formação em que a equipe escolar tem a oportunidade de aprender ao experimentar, analisar suas ações e buscar soluções em conjunto com seus pares para os desafios enfrentados, sem perder de vista o compromisso de promover a aprendizagem e alfabetização de todas as crianças, além de fortalecer a equipe, porque ajuda a estabelecer relações de confiança, parcerias e processos mais colaborativos, pode instituir uma dinâmica de trabalho muito mais significativa.

Vamos ver o que diz Julia Oliveira-Formosinho a esse respeito?



O desenvolvimento profissional pode ser entendido como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos. Pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos centrando-se no contexto profissional (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 226).

A coordenação pedagógica é responsável primordialmente por contribuir para a criação de espaços de diálogo e reflexão sobre a alfabetização, na escola, estimulando a troca de experiências e apoiando as professoras em seus processos de aprendizagem.

Sendo assim, é importante compreender que a principal intencionalidade da formação no contexto do trabalho pedagógico na escola está relacionada à aprendizagem e à qualidade do processo de ensino, portanto envolve educadores diretamente, mas também os estudantes e toda a comunidade escolar são impactados pelas ações formativas.

Na prática

Que tal você começar a entender o que sua equipe entende por aprendizagem?

Compreendemos que é importante a equipe gestora pactuar com toda a equipe escolar o que se entende por aprendizagem, para não correr o risco de pensar que apenas os estudantes aprendem nesse processo. A compreensão pela equipe de como os estudantes aprendem pode impactar o planejamento e gerar incompreensão sobre determinadas ações, como, por exemplo, disponibilizar acesso aos livros literários às crianças, mesmo que ainda não estejam lendo convencionalmente. Então, indicamos duas questões disparadoras para que a equipe gestora observe na prática dos profissionais essa concepção:

1. O que a equipe de profissionais da sua escola entende por aprendizagem?
2. Quais são os princípios que norteiam a concepção de aprendizagem da equipe escolar?

Mas, antes, vamos aprofundar essa reflexão? Sugerimos a leitura atenta dos seguintes enunciados da obra de Josette Jolibert (2007, p. 20):

ENUNCIADO 1

[...] a aprendizagem é um processo construtivo no qual o que aprende constrói representações internas do conhecimento e interpretações pessoais da experiência. Tais representações estão constantemente abertas a mudanças: suas estruturas e conexões configuram a base sobre a qual outras estruturas de conhecimento se integram (Jolibert, 2007, p. 20).

ENUNCIADO 2

A aprendizagem é um processo ativo em que o significado se desenvolve em função da experiência. Essa visão do conhecimento não nega, necessariamente, a existência do mundo real e concorda que a realidade é determinante para o conhecimento de conceitos, mas defende que tudo o que conhecemos no mundo são interpretações de nossas experiências (Jolibert, 2007, p. 20).

Registre quais indícios você observa na prática dos profissionais da sua escola que se aproximam ou não dos enunciados acima, e por quê.

Compartilhe essas observações com a sua equipe gestora e as registre, pois essas informações serão importantes para a construção do Plano de Formação da escola.

Para dialogar

Veja bem, o acervo do conhecimento é nosso repertório cultural, que está em constante processo de modificação, e esse é um dos aspectos fundamentais da formação, seja das crianças ou dos adultos. Num processo educativo qualificado, profissionais e estudantes se desenvolvem (e aprendem) de forma equipolente, ou seja, sem hierarquia de um grupo em detrimento do outro. Reconhecer o que os estudantes sabem e considerá-los como sujeitos ativos do processo de ensino e de aprendizagem é um princípio importante para os projetos de formação dos profissionais da educação.

Luiza Helena da Silva Christov (2003, p. 10), professora e pesquisadora da Unesp – Universidade Estadual Paulista, chama a atenção para a compreensão de que um processo de formação continuada pressupõe três condições essenciais:

- a) o contexto formativo:** pode ser uma escola, um município, uma rede de ensino, um país;
- b) a compreensão dos limites e das potencialidades:** a formação não é a única responsável pela transformação necessária à escola, mas é essencial;
- c) as condições para vitalização das ações:** política educacional que favorece os tempos e espaços formativos, vontade e compromisso por parte dos educadores e dos governantes, tempos de estudos individuais e coletivos.

Na prática

Analisando esses três elementos, quais você e sua equipe avaliam que estão mais assegurados e quais precisam melhorar? Há algo que pode ser feito no contexto da sua escola para o aperfeiçoamento dessas condições?

Essa análise será importante para que, de fato, o Plano de Formação seja colocado em prática na sua escola.

Para dialogar

Conheça as ideias-chave para a formação continuada e desenvolvimento profissional dos educadores, apresentadas por Francisco Imbernón (2011), educador e pesquisador espanhol renomado, que atua no campo da formação:

- 1.** É preciso desenvolver novas práticas alternativas baseadas na verdadeira autonomia e colegialidade como mecanismos de participação democrática da profissão, que permitam vislumbrar novas formas de entender a profissão, revelar o currículo oculto das estruturas educativas e descobrir outras maneiras de ver a profissão docente, o conhecimento profissional necessário, a escola e sua organização educativa.
- 2.** Um fator importante na formação profissional é a atitude do professor ao planejar sua tarefa docente como um mediador da aprendizagem, capaz de provocar a cooperação e participação dos alunos.
- 3.** A formação dos profissionais deveria basear-se em estabelecer estratégias de pensamento, de percepção, de estímulos e centrar-se na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar a informação.
- 4.** A formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que pudessem auxiliar o conhecimento e interpretação de situações complexas com que se depara.
- 5.** O desenvolvimento profissional não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e a compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo e teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite o desenvolvimento de uma carreira.
- 6.** O desenvolvimento profissional pode ser um estímulo para melhorar a prática profissional.

A escola como espaço privilegiado de formação

Ao compreender que a produção do conhecimento sobre a educação também acontece na escola, no contexto das relações profissionais, colocamos a escola como espaço privilegiado para os processos de formação continuada, o que significa compreender que também nos formamos no exercício da profissão, refletindo com os acontecimentos da escola. Além disso, a troca de experiências que acontece a partir das relações profissionais também aproxima os sujeitos das experiências, favorecendo processos colaborativos de aprendizagem, como já mencionamos anteriormente.

Atualmente, no campo da formação continuada de profissionais da Educação, há um reconhecimento crescente de que a formação conectada com a experiência dos contextos, com o apoio de metodologias dialógicas, favorece a autoria dos envolvidos na busca de soluções e na criação de alternativas para os processos de ensino e de aprendizagem.

Um detalhe importante: a formação continuada centrada nas experiências escolares pode acontecer na escola, nas reuniões pedagógicas, nos atendimentos individualizados, em grupos de estudos etc., como já dito anteriormente em outros textos deste Fascículo, mas também pode acontecer nas iniciativas externas, como as da Secretaria de Educação. É importante compreender que colocar a escola no centro dos processos formativos significa partir de uma relação teórico-prática que vê no processo de ensino e aprendizagem e na experiência concreta o ponto de partida para as reflexões.

Para aprofundar nossa reflexão sobre a importância da troca de experiências na formação continuada, vamos dialogar com o que diz Maria Alice Proença (2018) sobre a troca de experiências que transforma:



Ao se repensar uma determinada situação, os professores se deparam com a problematização de suas práticas, articulando-as à discussão realizada, podendo conservá-las ou modificá-las com consciência, autonomia de decisão e envolvimento com o conflito: como estabelecer conexões entre o modo de agir/pensar de cada um e do grupo como um todo? O desafio de organizar o pensamento para expor ao outro uma experiência vivenciada na sala de aula, isoladamente, caracteriza a socialização como um percurso formador trabalhado nas reuniões pedagógicas: trocas de experiências, relatos e diálogos sobre o dia a dia dos grupos possibilitam a reflexão sobre a ação pedagógica, ao mesmo tempo em que se mostram como novas possibilidades aos integrantes do grupo (Proença, 2018, p. 39).

Resta-nos questionar: como favorecer situações de troca de experiências em nosso cotidiano profissional de forma sistemática e com objetivos formativos? Como podemos provocar a reflexão sobre o trabalho cotidiano aliada à cocriação de soluções para os desafios enfrentados nas relações de ensino e de aprendizagem? Como construir um projeto de formação continuada na escola que atenda às necessidades da equipe escolar? Qual o papel da equipe de gestão escolar e, particularmente, da coordenação pedagógica, nesse processo?

O papel da coordenação pedagógica na formação

A escola é um organismo vivo, que pulsa o tempo todo, com as situações previstas e as inesperadas. Ter clareza sobre o papel e a função de cada profissional que compõe a equipe pedagógica da escola é essencial para que ela funcione da melhor forma possível. Larrosa nos lembra que

[...] pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso (Larrosa Bondía, 2002, p. 21).

Na prática

Considerando a ideia de que pensar é dar sentido ao que nos acontece, como anuncia Larrosa Bondía (2002), convidamos você a ler e refletir sobre três enunciados. Leia cada um deles e procure destacar a ideia principal que cada um exprime.

O primeiro enunciado

A dimensão do trabalho da Coordenadora Pedagógica como formadora de uma equipe de professores ou professoras tem uma história recente, o que faz ainda prevalecer, em muitos contextos escolares, a ideia da profissional como aquela que “apaga incêndios”, ou seja, resolve todos os problemas da escola, desenvolve algumas reuniões, muitas vezes mais burocráticas, entre outras características. Geralmente, a coordenadora se sente frustrada por não observar os avanços nem o envolvimento que gostaria em sua equipe, o que, sem dúvida alguma, vai desencorajando-a nessa atuação tão complexa dentro dos muros da escola.

Prado et al. (2018, p. 117).

Qual ideia você destaca como central desse excerto?

O segundo enunciado

Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam. Ao estimular o processo de tomada de decisões visando à proposição de alternativas para superar esses problemas e ao promover a constante retomada da atividade reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, o professor-coordenador está propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas.

Garrido (2003, p. 9).

E nesse segundo excerto, qual a ideia principal, no seu ponto de vista?

O terceiro enunciado

E por mencionar as reuniões pedagógicas voltadas à formação de professores, considero que devem se constituir como um espaço privilegiado de encontro entre os sujeitos e a cultura. Precisam ser devidamente planejadas pelo coordenador, com objetivos específicos, pautas explícitas com o foco do encontro, socializadas com o grupo; dinâmicas, tarefas e atividades estreitamente relacionados ao que se pretende tratar; avaliação da proposta feita; e registro, não só do trabalho proposto/realizado, mas também das decisões tomadas pelo grupo. Só há possibilidade de transformação, de fato, na atitude dos docentes se houver, por parte do grupo, compreensão do que está sendo feito, do por que (motivo) e do para que (objetivo) está sendo feito, num movimento coletivo de atribuição de sentido à proposta realizada pela coordenação, ou pelos professores de acordo com suas reais necessidades.

Proença (2018, p. 37-38).

E desse terceiro excerto, o que você destaca como essencial?

Registre suas ideias para poder voltar a elas depois do estudo mais aprofundado.

Quando focamos no trabalho da coordenadora pedagógica na escola e seu papel na formação continuada, é importante pensar nas ações de parceria que podem ser estabelecidas entre docentes e não docentes, para favorecer o ensino e a aprendizagem. O estímulo a práticas autorais, o planejamento das ações, a intencionalidade de cada prática e a parceria permanente com a equipe para desenvolver os projetos da escola são alguns dos fatores essenciais que precisam ser considerados na atuação da coordenação pedagógica no contexto da escola. É importante se sentir parte e se fazer presente. Todos esses elementos podem ser considerados na organização de um Plano de Formação para a escola.

Na sua opinião, quais atitudes podem favorecer as parcerias entre coordenação pedagógica e professoras? Dessas atitudes, quais já realizam na sua escola? Quais ainda precisam desenvolver? Há processos instituídos para analisar o processo de alfabetização das crianças na sua escola? Vocês consideram esses elementos para identificar as necessidades formativas da equipe escolar?

É preciso pensar na metodologia formativa

Planejar os processos formativos, articulados com as necessidades identificadas, estabelecendo objetivos e intencionalidades, bem como garantir as condições necessárias para sua efetivação são elementos essenciais, como dialogamos no decorrer deste capítulo, mas ainda não sistematizamos a caracterização metodológica das formações.

Na prática

Vamos refletir sobre isso?

- Quando você participa de situações variadas de formação, quais são as experiências mais significativas?
- Em quais momentos você efetivamente considera que ampliou seu repertório cultural e se sentiu mais bem preparada para lidar com as situações da sua atuação educativa?

Não esqueça de registrar suas reflexões para depois compartilhar com o restante da equipe gestora.

Para dialogar

As pesquisas com educadores apontam que as formações mais produtivas são aquelas em que se utilizam de metodologias ativas e ferramentas participativas e de colaboração, ou seja, formações nas quais:

- a experiência e a vivência dos profissionais são consideradas como ponto de partida para as discussões, reflexões e produção de conhecimento;
- o conhecimento teórico é acionado para compreender as situações

vivenciadas e auxiliam na tomada de decisões para resolver conflitos e desafios cotidianos;

- as atividades desenvolvidas oportunizam pensar, criar hipóteses, produzir intervenções, argumentar e interagir, ativamente;
- são oferecidas vivências de situações formativas a partir da “homologia de processos” (utilizar e problematizar estratégias que possam ser utilizadas na prática pedagógica);
- são privilegiadas as trocas de experiências e a resolução de problemas a partir de estudos de caso ou da discussão de narrativas da experiência (Proença, 2021).

A seguir, listamos os princípios que fundamentam as metodologias ativas.

1. O estudante como centro do processo de ensino e aprendizagem.
2. Valorização da autonomia dos sujeitos.
3. Processo reflexivo permanente.
4. Problematização da realidade.
5. Favorecimento do trabalho coletivo e da construção de redes de colaboração.
6. Investimento no uso efetivo dos recursos tecnológicos a favor da aprendizagem.
7. O educador como mediador da aprendizagem.

Um Plano de Formação na escola: investimento em processos coletivos e colaborativos para identificar necessidades

Já abordamos o quanto a formação das professoras alfabetizadoras é fundamental para garantir a qualidade do ensino e a aprendizagem efetiva das crianças. Destacamos que um Plano de Formação bem estruturado, contextualizado e relevante pode impulsionar o desenvolvimento profissional das docentes e, conseqüentemente, o sucesso nas aprendizagens voltadas para o desenvolvimento das crianças na proficiência leitora e escritora.

Para inspirar

Agora, compartilhamos um passo a passo para a elaboração de um Plano de Formação eficaz, que pode ser construído de acordo com a realidade da escola de atuação. Destacamos a importância da construção coletiva do Plano de Formação – equipe gestora com as professoras – e a importância de os tempos de formação serem implementados nas rotinas cotidianas da escola. Além disso, é importante considerar que a formação na escola pode acontecer em diferentes momentos, como foi abordado no texto *A Importância e a Necessidade de Ensinar, Estudar e Aprender na Escola*, deste Fascículo.

Veja a seguir os elementos que identificamos como importantes para a elaboração de um Plano de Formação:

Premissas para produzir um Plano de Formação para professoras alfabetizadoras	
Etapa	Descrição
Diagnóstico das necessidades	Identificação das demandas: realize um levantamento das principais dificuldades e desafios enfrentados pelas professoras alfabetizadoras em sua prática pedagógica. Utilize questionários, entrevistas, observações em sala de aula e análise de dados de desempenho das crianças para identificar as áreas que necessitam de aprimoramento. É importante que toda a equipe escolar esteja envolvida com essa etapa.
	Análise do contexto escolar: considere as características específicas da escola, como o perfil socioeconômico dos alunos, os recursos disponíveis, a cultura organizacional e as diretrizes pedagógicas. O Plano de Formação deve estar alinhado com a realidade e os objetivos da instituição revelados em seu Projeto Político-Pedagógico. Nessa análise, procure considerar o quanto sua escola está próxima ou distante de uma formação alinhada à concepção de Educação Integral.
Definição dos objetivos	Estabelecimento de metas claras e monitoráveis: estime com a equipe escolar os resultados esperados da formação, como a melhoria das práticas de alfabetização, o domínio de novas metodologias, o desenvolvimento de habilidades específicas ou a atualização de conhecimentos construídos nas práticas cotidianas.
	Alinhamento com as diretrizes curriculares: assegure que os objetivos da formação estejam em consonância com as diretrizes curriculares nacionais e locais, garantindo a pertinência e a relevância dos conteúdos escolhidos para as atividades formativas.
Definição de conceitos / conteúdos	Seleção de temas relevantes: escolha temas que atendam às necessidades identificadas no diagnóstico e que possam contribuir com o desenvolvimento profissional da equipe escolar. Além disso, é fundamental que a própria equipe participe da definição dos temas de estudo.
	Considere temas como: <ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos teóricos da alfabetização apoiados na concepção de Educação Integral - Metodologias e ferramentas que favoreçam a prática cotidiana - Monitoramento e avaliação da aprendizagem - Organização do tempo e da rotina escolar
	Definição da carga horária: estabeleça o cronograma formativo, considerando a disponibilidade das professoras, a complexidade dos temas a serem estudados e a dinâmica de funcionamento da escola. Lembre-se de que a formação centrada na escola deve privilegiar as experiências vividas e análise dos contextos para o aprimoramento de todos os envolvidos.
	Escolha das metodologias que serão utilizadas: considere parcerias externas e os potenciais da própria equipe escolar para a definição de como os momentos formativos serão desenvolvidos. Sugerimos priorizar os grupos de estudos dentro da própria escola. Além disso, a parceria da coordenadora pedagógica com as professoras e a comunidade escolar é fundamental para o processo formativo.

Implementação	<p>Organização da logística: defina o cronograma, os locais de realização, os materiais necessários e os responsáveis por cada etapa da formação. É importante estimular que a equipe possa desenvolver processos de autogestão, sendo corresponsável pelo processo formativo.</p>
	<p>Comunicação e engajamento: compartilhe com as professoras todas as etapas do Plano de Formação, seus objetivos e benefícios, incentivando a participação ativa e o comprometimento com o processo. Além disso, é importante mobilizar meios de comunicar à comunidade escolar os processos formativos vivenciados.</p>
	<p>Planejamento de pautas e definição das estratégias formativas: a pauta e as estratégias formativas definem o que e como será realizado cada encontro formativo. No campo da formação continuada, as estratégias formativas constituem uma forma de fazer com que os(as) professores(as) reflitam sobre a sua prática, a fim de que se tornem mais competentes na análise das questões cotidianas para sobre elas agirem (Isabel Alarcão, 2010).</p>
	<p>Monitoramento e acompanhamento: acompanhe a implementação da formação, observando a participação das professoras, o desenvolvimento das atividades e o cumprimento do cronograma, flexibilizando as ações conforme as necessidades identificadas.</p>
Avaliação	<p>Produção de dados: utilize instrumentos de monitoramento e avaliação do processo vivenciado, como questionários, entrevistas e rodas de conversa com a equipe, para identificar o alcance dos objetivos da formação.</p>
	<p>Análise dos resultados: avalie os dados produzidos para identificar os pontos fortes e os limites da formação, as áreas que necessitam de aprimoramento e os impactos na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras, mas também de toda a escola. As reflexões e análises do processo são fundamentais para o amadurecimento de toda a equipe.</p>
	<p>Feedback e ajustes de rota: comunique os resultados de monitoramento a toda a equipe escolar, promovendo um diálogo aberto e construtivo. Utilize os dados para realizar os ajustes necessários no Plano de Formação, garantindo a melhoria contínua do processo. É importante que todo o percurso seja sempre compartilhado com a equipe escolar e que as decisões considerem a participação do coletivo da escola.</p>

É necessário compreender que a elaboração de um Plano de Formação para professoras alfabetizadoras é um processo dinâmico e, se for colaborativo e dialógico, poderá ser mais efetivo. Lembre-se de que a formação desenvolvida de forma contínua e no contexto da escola é um investimento essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento de cada pessoa que compõe a equipe escolar.

O comprometimento com o desenvolvimento profissional da equipe é ação importante para o enfrentamento das desigualdades e a construção de maior sucesso escolar, tornando-se ação necessária para enfrentar a evasão escolar, a não alfabetização de crianças na idade certa e, o mais importante, para melhorar a qualidade de vida das populações que mais sofrem com as desigualdades.

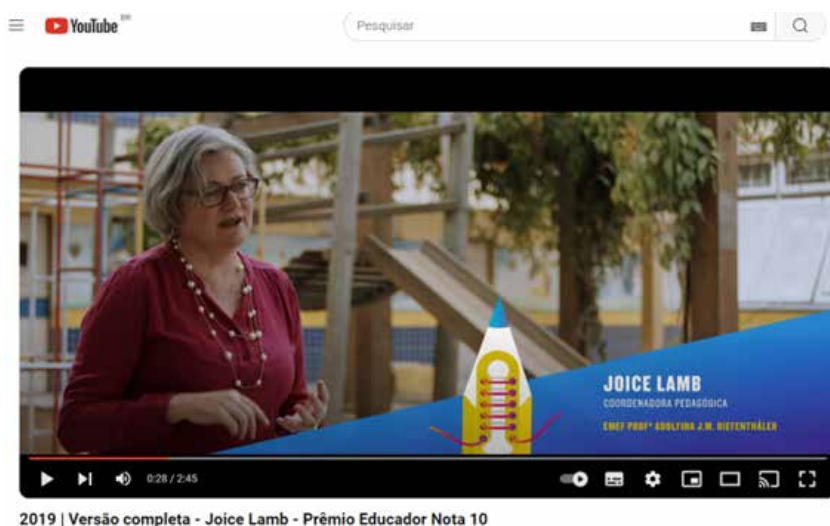
Para inspirar

Um Plano de Formação na escola: ponto de partida para construção coletiva e colaborativa

Segue abaixo o Plano de Formação para Professoras Alfabetizadoras elaborado coletivamente com a equipe escolar, tendo como ponto de partida o diagnóstico elaborado na própria escola, conforme indicamos no quadro intitulado “Premissas para produzir um Plano de Formação para professoras alfabetizadoras”:

Diagnóstico de necessidades formativas	Objetivo	Conteúdos	Metodologia	Cronograma	Responsáveis pelos encontros	Avaliação das atividades desenvolvidas e resultados obtidos
Alinhamento dos conhecimentos das professoras sobre a concepção de alfabetização e de Educação Integral	Compreender a importância das práticas de alfabetização na formação das crianças em múltiplas dimensões	Concepção de alfabetização; Concepção de Educação Integral; Princípios para as práticas de alfabetização em diálogo com a formação integral das crianças.	Leituras compartilhadas; Rodas de conversa; Elaboração de uma lista de princípios para alfabetizar as crianças	Fevereiro e março: Reuniões Pedagógicas Semanais (50 minutos por semana), totalizando 6 semanas	Coordenadora Pedagógica Professora dos 1º e 2º anos	

Construir um Plano de Formação no contexto escolar não é tarefa simples. Demanda uma equipe integrada e comprometida com o seu fazer. Nesse sentido, conheça a experiência da coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental na escola EMEF Profª Adolfinia J. M. Diefenthäler, no município de Novo Hamburgo, RS, vencedora do Prêmio Educador Nota 10 em 2019¹⁹.



¹⁹ Você pode acessar a experiência da coordenadora pedagógica Joice Lamb em: <https://www.youtube.com/watch?v=Qh9SkyVxnuE>. Acesso em junho de 2024.

Para seguir pensando

Além dos aspectos de que tratamos até aqui e que envolvem o campo da formação da alfabetização na escola, precisamos refletir sobre um processo mais direcionado à concepção da alfabetização na perspectiva da Educação Integral. Já foi amplamente discutido neste Fascículo que um projeto de Educação Integral considera a formação dos sujeitos em múltiplas dimensões, lidando com a ruptura da fragmentação e investindo no conhecimento que se dá de forma relacional com o território. Esses princípios precisam compor os projetos formativos da escola na perspectiva da formação de professoras alfabetizadoras em diálogo com a concepção de Educação Integral com as crianças, mas também na formação integral das professoras e demais funcionários da escola.

É preciso compreender que as crianças se desenvolvem em múltiplas dimensões, mas também são únicas e singulares, assim como os profissionais de Educação. Deste modo, a equipe gestora precisará considerar, na formação da sua equipe, também múltiplas dimensões. Segundo Placco e Silva (2000),



a secundarização de dimensões importantes do processo de formação dos professores, ora havendo uma centralização na dimensão da apropriação do conhecimento específico relativo à área em que atua o professor, ora nas metodologias de ensino fragmentando-se a relação forma-conteúdo, tem implicado processos educativos empobrecidos em suas possibilidades de contribuir com a autonomia, a criatividade, a crítica e a busca ativa e interativa do conhecimento (Placco; Silva, 2000, p. 30).

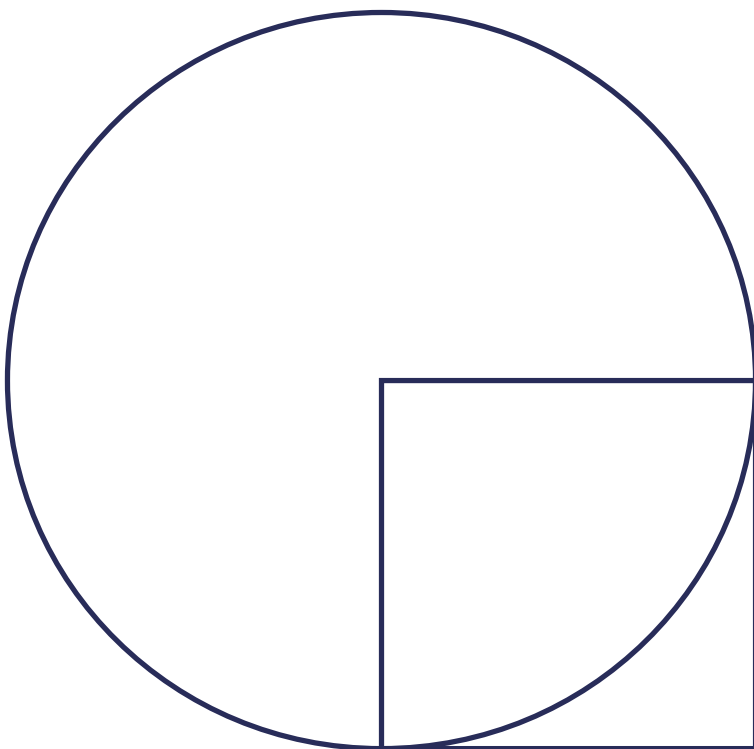
Desta forma, todo projeto formativo que tem como finalidade formar para trabalhar com a alfabetização, mas em consonância com a concepção de Educação Integral, precisa considerar uma proposta que contribua para que as professoras invistam no conhecimento didático de forma ampliada, estabelecendo relações e articulações com as múltiplas dimensões e o território, para que as crianças se desenvolvam integralmente, mas também considere o desenvolvimento profissional na perspectiva de uma formação mais ampliada, considerando:

- o respeito a convicções políticas, religiosas, condições sociais (classe, raça, etnia, gênero, orientação sexual), pessoas com deficiências e altas habilidades, ao pensar e agir do outro, sem rótulos;
- o desenvolvimento de ações cooperativas;
- a valorização e o esforço em aprender, aceitar seus erros, pedir ajuda, tentar de novo, arriscar e evoluir em toda sua capacidade;
- o interesse por conhecer a complexidade do ecossistema em que vive, em âmbito local, regional, nacional, e a integração de seus múltiplos aspectos nos territórios;
- a preservação dos recursos ambientais;
- o uso consciente dos espaços públicos e privados.

Sendo assim, ao pensarmos em Plano de Formação apoiado na concepção de Educação Integral, é importante considerar:

- a possibilidade de profissionais docentes e não docentes construírem um alinhamento conceitual sobre Educação Integral, seus princípios e metodologias, bem como com o Projeto Político-Pedagógico da escola;

- o desenvolvimento de processos formativos com metodologias que favoreçam a construção de competências/habilidades necessárias para trabalhar com as diversidades e a inclusão de todas as pessoas;
- a realização de diagnósticos sobre a realidade em que se encontra a escola (espaços, recursos, oportunidades e demandas), para o desenvolvimento de uma atuação pedagógica que responda às necessidades;
- a integração do currículo e dos projetos desenvolvidos na escola, articulados com os saberes da comunidade do entorno e o território como elementos que dialogam com a proposta curricular;
- orientações de como o processo de avaliação pode dialogar com a concepção de Educação Integral.



Anexos

• Coleção “Coordenador Pedagógico”, publicada pela editora Edições Loyola (São Paulo, no período de 2000 a 2024).

As autoras Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Maria Nigro de Souza Placco são professoras e pesquisadoras que se dedicaram a estudar com profundidade o campo da Coordenação Pedagógica e organizaram uma coleção com 19 exemplares, que tratam das múltiplas dimensões que envolvem o trabalho dessa profissional na gestão escolar. Vale a pena conhecer!

Série de livros que apresentam as “Pipocas Pedagógicas”, publicados pela Editora Pedro & João (São Carlos - SP, no período de 2013 a 2023). A coleção pode ser acessada em: https://pedroejoaoeditores.com.br/?s=pipocas+pedag%C3%B3gicas&post_type=product

As Pipocas Pedagógicas são narrativas pedagógicas que compartilham experiências vividas por profissionais da Educação na escuta atenta de bebês, crianças, jovens e adultos no contexto da escola. Nasceram no GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, na Faculdade de Educação da Unicamp, grupo coordenado pelo professor Guilherme do Val Toledo Prado, em 2012, e hoje circulam por todo o Brasil. São textos potentes para discussão e reflexão sobre as aprendizagens que circulam nos cotidianos escolares e têm contribuído para a formação centrada na escola.

• Livro: “Metodologias ativas para uma educação inovadora”

Obra organizada por Lilian Bacich e José Moran, na qual você irá conhecer o sentido das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem. Ela está disponível gratuitamente em versão digital e pode ser acessada em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf

• Livro: PEREZ, Tereza; DIAZ, Patrícia (org.). **Coordenação pedagógica: identidade, saberes e práticas**. Editora Moderna: São Paulo, 2023.

Neste livro apresentam-se os desafios e as oportunidades de exercer a coordenação pedagógica na escola e a necessidade da construção da identidade do coordenador pedagógico. Ele foi desenvolvido especialmente para os profissionais responsáveis por impulsionar as práticas de ensino nas escolas e, em seus seis capítulos, aborda diferentes aspectos dessa função que é central para que professores possam se desenvolver profissionalmente e para que estudantes tenham sucesso nas suas aprendizagens.

• Livro: PEREZ, Tereza; PANICO, Roberta (org.). **Direção para os novos espaços e tempos da escola: como diretora e diretor podem atuar para uma gestão escolar com equidade**. São Paulo: Santillana Educação, 2022.

Este livro tem como propósito ajudar você, que atua em posição de liderança, a rever e ressignificar, com sua equipe, os espaços e tempos de ensinar e aprender. Demandas emergenciais e urgentes provocaram mudanças profundas em todo o ecossistema da Educação, fazendo emergir novas soluções, algumas inesperadas e surpreendentes. Em muitos aspectos, aconteceu uma reviravolta na Educação e, por isso, há muito a refletir sobre a escola e seu funcionamento, para garantir o direito de todos e todas aprenderem.

• Livro: PEREZ, Tereza (org.). **BNCC – A Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica**. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

Esta publicação foi concebida com o propósito de contribuir para ampliar a reflexão de vocês, gestores escolares, e de suas equipes em torno das intencionalidades educativas a serem asseguradas no ensino pautado pelas competências expressas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como pano de fundo de todo o livro está a correlação entre a forma de ser, ensinar e agir dos educadores e o modo de ser, aprender e agir das crianças e jovens. A ideia aqui subjacente é que, se queremos que todos os estudantes desenvolvam tais competências ao longo da escolaridade, é preciso que os educadores as coloquem em prática em seu dia a dia e na rotina escolar, para que elas não se transformem apenas em objeto de discurso.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 6. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 9-12.
- GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para Professor-Coordenador. *In*: BRUNO, Elaine Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 9-16.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.
- JOLIBERT, Josette. **Transformando a formação docente: uma proposta didática em pesquisa-ação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 fev. 2025.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Sousa; SILVA, Sylvania Helena Souza da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. *In*: BRUNO, Eliane Bambine Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo et al. As Coordenadoras Pedagógicas e a formação continuada: percursos singulares a favor da aprendizagem de todos. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Loyola, 2018, p. 103-129.
- PROENÇA, Heloísa H. D. Martins. Narrar a si e aos outros em si: Quem é a Carla? O que posso dizer da Carla a partir de suas narrações? *In*: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais; SIMAS, Vanessa França (org.). **Narrar o vivido, narrar o narrado**. Encontros e oficinas de formação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 281-296. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2022/01/Narrar-o-vivido-e-narrar-o-narrado.-Encontros-e-Oficinas-de-Formacao-1.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2025.
- PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emília e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. São Paulo: Panda Educação, 2018.

Heloísa Helena Dias Martins Proença é pedagoga, formadora de profissionais da Educação, mestra em Educação pela UNICAMP, especialista em Educação Infantil (USF) e Educação de Jovens e Adultos (UNESP). É doutoranda no GEPEC/UNICAMP – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (defesa em 2024). Atua como professora convidada dos cursos de pós-graduação do Instituto Brasileiro de Educadores (IBFE), coordenadora do curso de pós-graduação Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar no Instituto Brasileiro de Educadores (IBFE), professora orientadora convidada da Esalq-USP, em cursos do MBA em Data Science, Gestão de Pessoas e Gestão de Projetos. Atua também como consultora, em projetos do Cenpec, formadora sênior e pesquisadora em projetos da Cidade Escola Aprendiz. Tem larga experiência na docência e na Coordenação Pedagógica da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Participou como membro do GDS/UNICAMP – Grupo de Estudos Colaborativo e Investigativo sobre aulas de matemática. Membro fundador e responsável pela organização e coordenação do GRUPAD/GEPEC/UNICAMP – Grupo de Estudos Alfabetização em Diálogo, desde 2010. Membro fundador e uma das responsáveis pela organização e coordenação do GRUCOP/GEPEC/UNICAMP – Grupo de Estudos em Coordenação Pedagógica, desde 2010. Atua nas áreas de formação centrada na escola, formação continuada, pós-graduação, gestão escolar e gestão educacional, práticas pedagógicas na educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), Educação Integral, assessoria pedagógica para sistemas de ensino e elaboração de projetos educacionais especiais para Educação Básica e Ensino Superior, gestão de pessoas e gestão de projetos. E-mail: heloisamartinsproenca@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2617144307624137>

UNIDADE 7

Texto 2 - Os projetos institucionais e as culturas do escrito

Heloísa Helena Dias Martins Proença

Gente verdadeira é como meu povo – e muitos outros – se define. Fique claro que não se trata de um conceito para pessoas, mas para um coletivo, um povo. Não existe uma gente verdadeira, mas, sim, um povo. O indivíduo é formado por elementos de sua cultura e, à medida que passa por rituais, vai ganhando sua “alma”, a condição de se chamar “Gente Verdadeira”. Quando o indivíduo se percebe parte e estabelece um pertencimento a um grupo, tem uma visão de mundo peculiar; e essa visão o coloca no coração de seu povo (Munduruku, 2022, p. 21).

Cara gestora,

Vocês já pararam para pensar no poder transformador das culturas do escrito na vida das crianças? Não estamos nos referindo apenas às práticas que envolvem ler e escrever, mas à criação de um ambiente escolar onde a leitura, a escrita e a oralidade se entrelaçam, abrindo portas para um aprendizado mais profundo e significativo na relação com a língua materna. É como se tornar “Gente Verdadeira”, na explicação de Daniel Munduruku, porque quando se acessa o universo da escrita, a criança passa a fazer parte, compreender a organização da sua cultura, pela escrita.

Imaginem uma escola onde as crianças se apaixonam pelos livros literários, viajam por mundos imaginários que eles proporcionam, exploram diferentes culturas do escrito e se conectam com suas próprias emoções por meio da leitura. Uma escola onde elas se expressam com criatividade e confiança, escrevendo histórias, poemas, cartas e diários para interlocutores reais, em situações e contextos sociais bem demarcados. Uma escola onde a palavra é valorizada, onde as ideias fluem em rodas de conversa, debates e apresentações. Uma escola em que o processo de ensino esteja entrelaçado nas culturas do escrito.

Essa é a educação que queremos construir, numa escola que promova a Educação Integral de todas as crianças, onde as culturas do escrito sejam um pilar fundamental na comunicação de toda a comunidade, uma escola conectada com a vida.

Cá entre nós

Mas como podemos ajustar e rever o que já fazemos, para que as crianças possam usufruir desse universo literário? Como a escola pode desenvolver práticas que valorizam as culturas do escrito em suas mais variadas dimensões, colocando as crianças em contato direto e significativo com os contextos em que a escrita circula?

Como você e a sua equipe da escola pode garantir o direito de as crianças aprenderem cada vez mais?

Compreendemos que a resposta para essas questões está na comunidade escolar e na forma como organiza os seus projetos de ensino a partir de princípios e intencionalidades bem planejadas e problematizadas em seu Projeto Político- Pedagógico. Podemos criar, coletivamente, espaços de leitura acolhedores, com bibliotecas vibrantes e cantinhos de leitura aconchegantes. Os professores, juntamente com a coordenação, podem estimular a produção de textos em diferentes gêneros e suportes, incentivando a escrita criativa e autêntica. Podemos promover rodas de conversa, saraus literários e outras atividades que valorizem a oralidade e a troca de ideias, como vimos nos textos deste Fascículo. Porém, tudo isso vai depender de um projeto coletivo de escola. Para isso, como conversamos no texto anterior, a estruturação de um Plano de Formação aderente às necessidades da escola, centrado nas práticas cotidianas e nas necessidades reais da instituição escolar é fundamental. Mas, além disso, é importante que a gestão escolar crie as condições necessárias para que a equipe escolar se reúna para planejar conjuntamente, que os recursos disponíveis sejam investidos para garantir melhores condições na realização dos projetos escolares e que todas as decisões de encaminhamento sejam tomadas coletivamente, numa perspectiva democrática.

As crianças se tornarão leitoras críticas, escritoras criativas e cidadãs engajadas, capazes de construir ferramentas para enfrentar as desigualdades da nossa sociedade, se tiverem oportunidade de vivenciar experiências mais reflexivas no cotidiano escolar.

Para isso é fundamental se questionar.

- Para você, gestor escolar, qual o papel das culturas do escrito na Educação Integral que vocês sonham para sua escola?
- Que tal iniciarmos um diálogo focado nessa importante temática?
- Vamos construir uma escola onde as culturas do escrito estejam presentes no cotidiano e inspirem nossas crianças a se comunicar, também por escrito?

Para dialogar

Culturas do escrito: um olhar reflexivo sobre a linguagem escrita na escola

Ao tratarmos das questões que envolvem a alfabetização e o domínio das situações comunicativas através da escrita, é comum nos depararmos com o conceito de “cultura escrita”. Mas o que isso realmente significa? Como podemos considerar a “cultura escrita”

nas práticas pedagógicas de alfabetização, a partir de uma concepção de Educação Integral?

Para Ana Maria Galvão (2014),



cultura escrita é o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade. Essa definição baseia-se na acepção antropológica de cultura, considerada como toda e qualquer produção material e simbólica, criada a partir do contato dos seres humanos com a natureza, com os outros seres humanos e com os próprios artefatos, criados a partir dessas relações. (Galvão, 2014, s/p)

Essa perspectiva, profundamente influenciada pelos estudos de Emilia Ferreiro (2001, 2013), vai além da simples ideia de aquisição e domínio das estruturas que organizam o código escrito, abrangendo a diversidade de práticas e usos da linguagem escrita em nossa sociedade. Podemos dizer que o conceito de “culturas do escrito” que emerge a partir da década de 1980 entre estudiosos e pesquisadores do campo da alfabetização e da linguagem constitui-se numa forma de compreender a língua escrita não apenas como um sistema de códigos, mas como um fenômeno cultural complexo e multifacetado.

Emilia Ferreiro, a partir de sua pesquisa psicogenética, demonstrou que a aprendizagem da escrita não é um processo linear e mecânico, mas sim uma construção ativa da criança, que elabora hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita, como já estudamos em textos anteriores. Ferreiro (2013) destaca a importância do contexto social e cultural nesse processo, enfatizando que a criança aprende a ler e escrever interagindo com diferentes materiais escritos e participando de práticas sociais de uso da linguagem escrita em sua comunidade. Ela explica que,



para os pequenos (...), a escrita não é um instrumento, mas um dado do meio social que precisa ser transformado em observável. (...) A escrita tem o poder de suscitar certas ações e reações emocionais que, mesmo incompreensíveis, contribuem para constituir, desde o início, uma consciência confusa sobre uma ambivalência fundamental dos usos sociais do escrito. A escrita tem um duplo valor social, por um lado, como meio para o exercício da autoridade, do poder; por outro, como jogo de linguagem, a ficção literária ou a poesia (Ferreiro, 2013, p. 30-31).

Os estudos da psicogênese da língua escrita postulam que a criança pensa sobre a linguagem escrita e estabelece relações entre o escrito e o mundo social em que vive. Magda Soares, em suas discussões sobre letramento, também ressalta a importância de considerar as diversas práticas de leitura e escrita que circulam na sociedade, valorizando a diversidade cultural e linguística.

Assim, resumidamente, podemos dizer que o conceito de culturas do escrito abrange e faz parte de:

• A diversidade de práticas de leitura e escrita

Diferentes formas de usar a língua em diversos contextos sociais, como ler um livro, escrever uma carta, interpretar um gráfico, preencher um formulário etc.

• A dimensão social da língua escrita

A escrita como um produto cultural, que reflete valores, crenças e conhecimentos de uma comunidade

•A importância do contexto social na aprendizagem da escrita

A criança aprende a ler e escrever participando de práticas de letramento em sua família, escola e comunidade.

•A necessidade de valorizar a diversidade cultural e linguística

Reconhecer e respeitar as diferentes formas de usar a língua escrita em diferentes grupos sociais

Em suma, o conceito de culturas do escrito nos convida a olhar para a língua escrita de forma mais ampla e contextualizada, reconhecendo sua riqueza e diversidade, bem como a importância de promover práticas escolares que valorizem a cultura social, as diversidades e a identidade de cada criança. É importante considerar que as culturas do escrito são plurais e dinâmicas e se manifestam em diferentes contextos, gêneros textuais e suportes, com suas próprias regras, convenções e valores. Ao entrar em contato com essa diversidade linguística, as crianças vão construindo conhecimentos sobre a linguagem que são fundamentais para o desenvolvimento de suas aprendizagens. Na figura abaixo, encontramos alguns exemplos de manifestações das culturas do escrito.



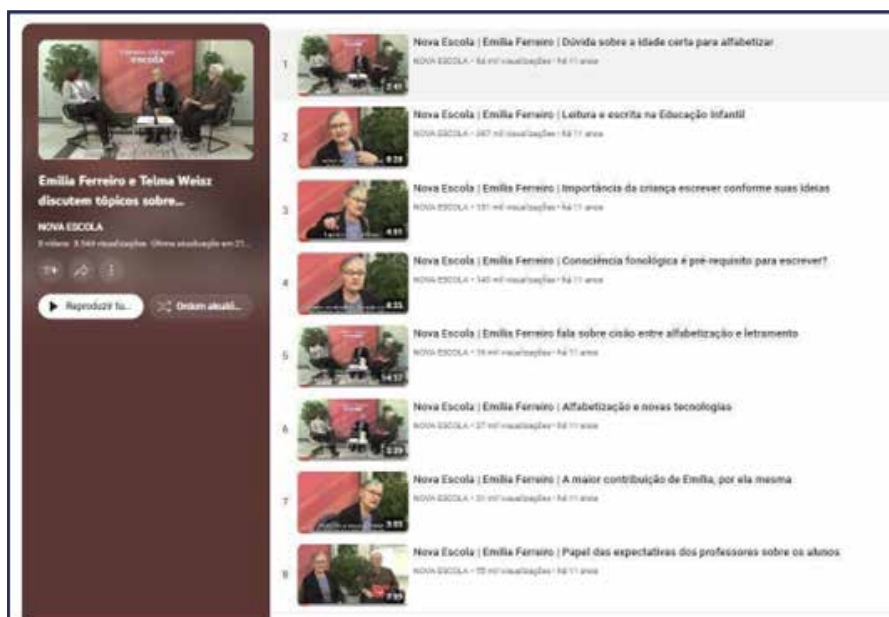
Na prática

Convidamos você a refletir sobre como as culturas do escrito, em sua diversidade, estão presentes na sua escola. Observe o cotidiano escolar para fazer o levantamento de onde e em que situações as culturas do escrito estão colocadas no espaço escolar. Faça registros para posteriormente compartilhar com a sua equipe gestora. Juntos, pensem como é possível enfrentar o esvaziamento de práticas escolares com a leitura e a escrita descontextualizadas para a produção coletiva de saberes, valorizando a diversidade linguística e cultural.

Para dialogar

Em 2013, foi promovida pela Nova Escola a série “Grandes Diálogos”, que versa sobre as questões inerentes à alfabetização para o cenário mundial. A série está publicizada em oito vídeos curtos, organizados por temas. Vale a pena conferir!

Acesse os vídeos da conversa entre Emília Ferreiro e Telma Weisz em https://www.youtube.com/playlist?list=PLfarCWFbZ2YYXyDC6po-yoqgURAnM4M_m (Acesso em 10 julho 2024).



As culturas do escrito e os projetos institucionais: a linguagem escrita que circula e comunica

A implementação de projetos institucionais de leitura e escrita desempenha um papel importante na promoção de práticas escolares de alfabetização alinhadas com a concepção de Educação Integral, porque podem mobilizar a comunicação por escrito de forma mais aproximada do que acontece na vida real, incluindo práticas para ler e escrever ajustadas a contextos sociais, com intencionalidade compartilhada com a comunidade escolar, ou seja, um processo de leitura e escrita com função social definida.

Como esclarece Emília Ferreiro (2013, p. 42),



para alfabetização na língua do berço, não basta estar de acordo sobre o alfabeto a ser utilizado. Isto é assim porque nenhuma escrita reflete a fala em suas contínuas transformações. A escrita representa a língua, uma entidade abstrata, potente meio de identificação social. Para passar da fala à língua é preciso um esforço de objetivação que concede estabilidade ao discurso oral, efêmero por natureza. A escrita é, ao mesmo tempo, produto deste esforço de objetivação e a condição que permite a comparação, a discussão, ou seja, atividades propriamente metalinguísticas que, por sua vez, dão lugar a níveis crescentes de reflexão. Isto é certo para os povos e também para a criança em processo de desenvolvimento.

Assim, podemos identificar alguns elementos que justificam a importância dos projetos institucionais de leitura e escrita na escola, quando apoiados numa concepção de Educação Integral. São eles:

- ampliação das oportunidades de aprendizagem

Por meio de atividades diversificadas e envolventes, os projetos proporcionam para as crianças diferentes formas de interação com a língua escrita, enriquecendo seu repertório linguístico e cultural;

- desenvolvimento de competências linguísticas

A leitura, a escrita e a oralidade são habilidades essenciais para a aprendizagem em todas as áreas do conhecimento. Os projetos contribuem para o desenvolvimento da compreensão leitora, da produção textual e da capacidade de análise crítica, favorecendo a aprendizagem das crianças;

- formação de leitores e escritores autônomos

Ao estimular o prazer pela leitura e escrita, os projetos incentivam as crianças a se tornarem leitoras e escritoras ativas, capazes de buscar informações, expressar suas ideias e participar de conversas sobre os livros lidos que possibilitam a construção de sentido compartilhado, e assim fazer parte ativamente das práticas sociais e das culturas do escrito;

- fortalecimento e trocas entre a comunidade escolar

Os projetos podem envolver a participação de professores, crianças, familiares e comunidade local, criando um ambiente de colaboração e valorização das culturas do escrito e da oralidade no território.

Para inspirar

Abaixo, apresentamos algumas das possibilidades de propostas para o desenvolvimento de projetos institucionais que favorecem as práticas de leitura e escrita na escola.

- **Clubes de leitura:** espaços de encontro para leitura e discussão de livros, promovendo o diálogo e a troca de experiências entre toda a comunidade escolar.

- **Oficinas de escrita criativa:** propostas variadas para estimular a criatividade e a expressão escrita, explorando diferentes gêneros textuais e recursos linguísticos.

- **Saraus literários:** eventos que celebram a literatura e a poesia, proporcionando momentos de leitura, declamação e apresentações artísticas. Podem participar todas as pessoas que fazem parte da comunidade escolar.

- **Feiras de livros:** oportunidades para conhecer e adquirir livros, incentivando o hábito da leitura e o contato com diferentes obras literárias, incluindo obras

de autores locais, muitas vezes desconhecidos pela comunidade.

- **Produção de jornais, revistas escolares, podcast, blogs:** projetos que envolvem a pesquisa, a escrita e a edição de textos jornalísticos, digitais ou impressos, e a comunicação do que se vive na escola e na comunidade, promovendo o desenvolvimento da linguagem escrita e a participação das crianças na comunicação escolar.

- **Rodas de conversa sobre literatura:** momentos de diálogo e reflexão sobre obras literárias lidas, incentivando a interpretação crítica e a troca de ideias.

- **Bibliotecas itinerantes:** projetos que levam livros e atividades de leitura a diferentes espaços da escola e da comunidade, ampliando o acesso à leitura.

- **Contação de histórias, causos:** atividades que estimulam a imaginação e o interesse pelas histórias. É importante contar com a participação da comunidade, convidando pessoas que sejam contadoras de histórias e causos da região.

A promoção das culturas do escrito em projetos institucionais de leitura e escrita: dicas para gestores escolares

Para garantir o sucesso dos projetos institucionais de leitura e escrita na escola, é importante que a equipe gestora contribua com ações que favoreçam o envolvimento de todas as crianças e da comunidade escolar. A seguir, apresentamos alguns cuidados que podem contribuir com esse processo.

- **Divulgação dos projetos:** definir meios e ferramentas para informar a comunidade escolar sobre os projetos, seus objetivos e benefícios e envolvê-la, incentivando sua participação.

- **Formação continuada:** ao propor um Plano de Formação para as professoras e a equipe escolar, considerar a importância das reflexões sobre as práticas de leitura e escrita, para que possam participar e atuar como mediadores e incentivadores dos projetos.

- **Parcerias com a comunidade:** buscar parcerias com bibliotecas, livrarias, escritores, artistas, Secretaria de Cultura e outras instituições culturais, para enriquecer os projetos e ampliar o acesso às culturas do escrito.

- **Criação de espaços de leitura:** organizar espaços de leitura acolhedores e convidativos na escola, com livros e materiais de leitura diversificados e de fácil acesso.

Subsídios para a criação de projetos institucionais de leitura e escrita, na escola

Para inspirar

Agora, compartilhamos algumas inspirações para o desenvolvimento de projetos institucionais na escola. Considere que os registros a seguir são exemplos de como a sua escola pode se organizar para estruturar projetos conectados às necessidades de seu contexto, portanto é fundamental que este planejamento seja uma ação coletiva na escola. Para os exemplos que criamos aqui, levamos em consideração o foco em três pilares essenciais: leitura, comunicação e convivência. Veja:

Projeto - Comunidade de leitores: despertando o prazer pela leitura

Informações	Descrição
Tema	Comunidade de leitores: despertando o prazer pela leitura
Prazo	10 meses (início em fevereiro e término em dezembro)
Público-alvo	Crianças de todas as idades, famílias, professoras e membros da comunidade
Justificativa	Ampliar o repertório leitor de toda a comunidade escolar, considerando que os resultados das avaliações indicam maiores dificuldades na compreensão de textos escritos
Objetivo geral	Cultivar o hábito da leitura e formar leitores críticos, incentivando a criação de uma comunidade de leitores, na escola
Objetivos específicos	promover o acesso à literatura diversificada incentivar a leitura em grupo e a troca de experiências estimular a reflexão crítica e a expressão pessoal através da leitura
Conteúdos	literatura infantil, juvenil e adulta, textos informativos, poesias e obras de diferentes gêneros e autores. Cuidar para que haja representações das culturas locais
Etapas	- planejar a reunião para apresentar o Projeto e mobilizar a comunidade interna e externa; - realizar reunião com os diferentes segmentos da escola para colocar em discussão o direito humano à literatura - organizar a equipe para o desenvolvimento das ações fazer o levantamento e a seleção das obras literárias - estabelecer parcerias com bibliotecas públicas e livrarias locais criar espaços de leitura acolhedores e convidativos - realizar rodas de leitura interativas e saraus literários inspiradores - realizar clubes de leitura temáticos e projetos de leitura em família
Cronograma	Mês 1-2: planejamento e aquisição de recursos Mês 3-4: criação e preparação dos espaços de leitura Mês 5-10: execução das atividades (rodas de leitura, saraus, clubes de leitura etc.) Mês 10: avaliação das ações e definição dos passos seguintes
Avaliação	questionários de satisfação e feedback dos participantes análise comparativa do aumento do número de leitores na escola engajamento e participação nas atividades

Projeto - Jornal ou Rádio Escolar: ouvir a voz da comunidade

Informações	Descrição
Tema	Jornal ou Rádio Escolar: ouvir a voz da comunidade
Prazo	10 meses (início em fevereiro e término em dezembro)
Público-alvo	Crianças de todas as idades, famílias, professoras e membros da comunidade
Justificativa	A comunicação eficiente é essencial para a coesão da comunidade escolar e o desenvolvimento das habilidades de expressão das crianças. Além disso, favorecer a relação da escola com os potenciais educativos do território é uma ação fundamental para a ampliação das práticas apoiadas na concepção de Educação Integral
Objetivo geral	Ampliar a comunicação escolar, estimular a expressão das crianças e desenvolver habilidades de escrita, oralidade e trabalho em equipe
Objetivos específicos	incentivar a participação ativa das crianças na produção de conteúdos desenvolver competências em escrita criativa e jornalística melhorar a habilidade de comunicação oral e de trabalho colaborativo fortalecer o vínculo entre escola e comunidade
Conteúdos	Notícias escolares, entrevistas, crônicas, reportagens, podcasts, programas de rádio, artigos de opinião, resenhas de livros e eventos escolares
Estratégias	produção de notícias relevantes para a comunidade escolar criação de podcasts envolventes e programas de rádio dinâmicos elaboração de jornais impressos ou digitais com conteúdo original e criativo utilização de plataformas online para ampliar o alcance e interação
Cronograma	Mês 1-2: planejamento e orientação dos participantes Mês 3-4: desenvolvimento de conteúdos iniciais e testes de equipamentos Mês 5-10: produção e revisão dos textos para a publicação regular de jornais e programas de rádio/podcasts Mês 10: avaliação das ações e definição dos passos seguintes
Avaliação	feedback dos leitores e ouvintes através de enquetes e comentários monitoramento do envolvimento das crianças na produção avaliação das habilidades desenvolvidas pelas crianças por meio de observações e relatórios das professoras

Na prática

Esses modelos de projetos inspiram você? Analise se eles fazem sentido para o contexto da sua escola e mãos à obra! Vamos transformar nossas escolas em espaços de circulação, aprendizagem e construção de conhecimentos sobre os atos de ler e escrever.

PARA SABER MAIS

Para a elaboração e implementação de projetos institucionais, seguem alguns processos importantes de serem realizados.

- Diagnóstico: identificar as necessidades e os interesses da comunidade escolar em relação às culturas do escrito;
- Planejamento: definir coletivamente objetivos, metas alcançáveis, atividades diversificadas, cronograma, recursos e avaliação;
- Execução: implementar as atividades previstas, envolvendo a comunidade escolar e buscando parcerias;
- Avaliação: monitorar e avaliar o desenvolvimento do projeto, coletando dados qualitativos e quantitativos para identificar os avanços e os desafios;
- Sistematização: registrar as experiências, os resultados e as aprendizagens, para aprimorar o projeto e compartilhá-lo com outras escolas.

Para seguir pensando

Ao longo deste texto, conversamos sobre a importância de compreender como se dão as práticas de leitura e escrita no contexto social e a necessidade de incluirmos esses contextos nas práticas escolares, apresentando os projetos institucionais de leitura e escrita como boas alternativas para envolver toda a comunidade escolar.

Em uma perspectiva de Educação Integral, as culturas do escrito se integram a outras dimensões do desenvolvimento humano, como a arte, o esporte, a cidadania e a sustentabilidade etc. Projetos institucionais que promovam as culturas do escrito podem ser transversais, conectando diferentes áreas do conhecimento e da vida escolar.

Resumimos a seguir algumas necessidades e ações para elaboração e implementação dos projetos institucionais:

- superar a visão da escrita como mera habilidade técnica;
- integrar a escrita a outras áreas do conhecimento e da vida escolar;
- estimular a leitura e a produção de textos em diferentes gêneros e suportes;
- criar espaços e tempos para a escrita livre e criativa;
- formar professores/as para trabalhar com as culturas do escrito em uma perspectiva de Educação Integral.

Anexos

- “Projeto institucional: um passo a passo para tirar o projeto da sua escola do papel”, de 13 de junho de 2019, produzido por Renan Simão e publicado no site da Nova Escola. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2188/projeto-institucional-um-passo-a-passo-para-tirar-o-projeto-da-sua-escola-do-papel>. Acesso em 15 jul. 2024.

Este Projeto nos ajuda a saber mais sobre os projetos institucionais e a diferença entre eles e outros projetos da escola.

- Chá Literário – proposta desenvolvida pelo Pró-Saber (instituição social) em parceria com escolas de Educação Básica. Na proposta, as crianças são incentivadas a ler, mesmo sem saber ler, em práticas sistemáticas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z44iZSXHGpQ&t=115s>. Acesso em 15 jul. 2024.

- Livro: PEREZ, Tereza; PANICO, Roberta (org.). **Direção para os novos espaços e tempos da escola**: como diretora e diretor podem atuar para uma gestão escolar com equidade. São Paulo: Santillana Educação, 2022.

Este livro tem como propósito ajudar você, que atua em posição de liderança, a rever e ressignificar, com sua equipe, os espaços e tempos de ensinar e aprender. Apresenta, ao final de cada capítulo, um projeto institucional que pode ser implementado pelas escolas.

- Verbetes “Cultura escrita” - Glossário CEALE. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/cultura-escrita>. Acesso em 10 jul. 2024.

- Indicamos a leitura completa do verbete “cultura escrita”, criado por Ana Maria Galvão no dicionário com temas de alfabetização.

Referências

FERREIRO, Emilia. **Cultura escrita e educação**: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

GALVÃO, Ana Maria. Cultura escrita. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/cultura-escrita>. Acesso em: 16 fev. 2025.

MUNDURUKU, Daniel. **Das coisas que aprendi**: ensaios sobre o viver bem. Lorena: UK'A Editorial, 2022.

Heloísa Helena Dias Martins Proença é pedagoga, formadora de profissionais da Educação, mestra em Educação pela UNICAMP, especialista em Educação Infantil (USF) e Educação de Jovens e Adultos (UNESP). É doutoranda no GEPEC/UNICAMP – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (defesa em 2024). Atua como professora convidada dos cursos de pós-graduação do Instituto Brasileiro de Educadores (IBFE), coordenadora do curso de pós-graduação Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar no Instituto Brasileiro de Educadores (IBFE), professora orientadora convidada da Esalq-USP, em cursos do MBA em Data Science, Gestão de Pessoas e Gestão de Projetos. Atua também como consultora, em projetos do Cenpec, formadora sênior e pesquisadora em projetos da Cidade Escola Aprendiz. Tem larga experiência na docência e na Coordenação Pedagógica da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Participou como membro do GDS/UNICAMP – Grupo de Estudos Colaborativo e Investigativo sobre aulas de matemática. Membro fundador e responsável pela organização e coordenação do GRUPAD/GEPEC/UNICAMP – Grupo de Estudos Alfabetização em Diálogo, desde 2010. Membro fundador e uma das responsáveis pela organização e coordenação do GRUCOP/GEPEC/UNICAMP – Grupo de Estudos em Coordenação Pedagógica, desde 2010. Atua nas áreas de formação centrada na escola, formação continuada, pós-graduação, gestão escolar e gestão educacional, práticas pedagógicas na educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), Educação Integral, assessoria pedagógica para sistemas de ensino e elaboração de projetos educacionais especiais para Educação Básica e Ensino Superior, gestão de pessoas e gestão de projetos.

E-mail: heloisamartinsproenca@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2617144307624137>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cara equipe gestora

Esse Fascículo foi produzido com cuidado e atenção, para apoiar o importante trabalho daqueles que estão responsáveis pela direção e coordenação pedagógica das instituições de educação pública destinadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Desde a Apresentação até a última linha desta publicação, procuramos abordar questões teóricas e práticas que estão presentes no cotidiano da direção e da coordenação pedagógica, na perspectiva de uma oferta de Educação Integral. Nossa intenção é iluminar a prática cotidiana dessas profissionais e indicar caminhos possíveis para a efetivação de uma educação de qualidade, pública e integral. Neste caso, representada por um ambiente organizado e aberto às múltiplas linguagens e aprendizagens de toda a sua comunidade: profissionais, crianças e famílias/responsáveis.

Como foi dito na Apresentação, o Fascículo se pretende autoformativo. Nesse sentido, nosso ponto de partida foi o lugar da escuta: debruçarmo-nos sobre relatos de práticas e vivências, trazendo elementos teóricos para reflexão. Os textos foram elaborados com base nessa perspectiva, estabelecendo um diálogo respeitoso e provocativo para embasar a tomada de decisões, tarefa fundamental da equipe gestora.

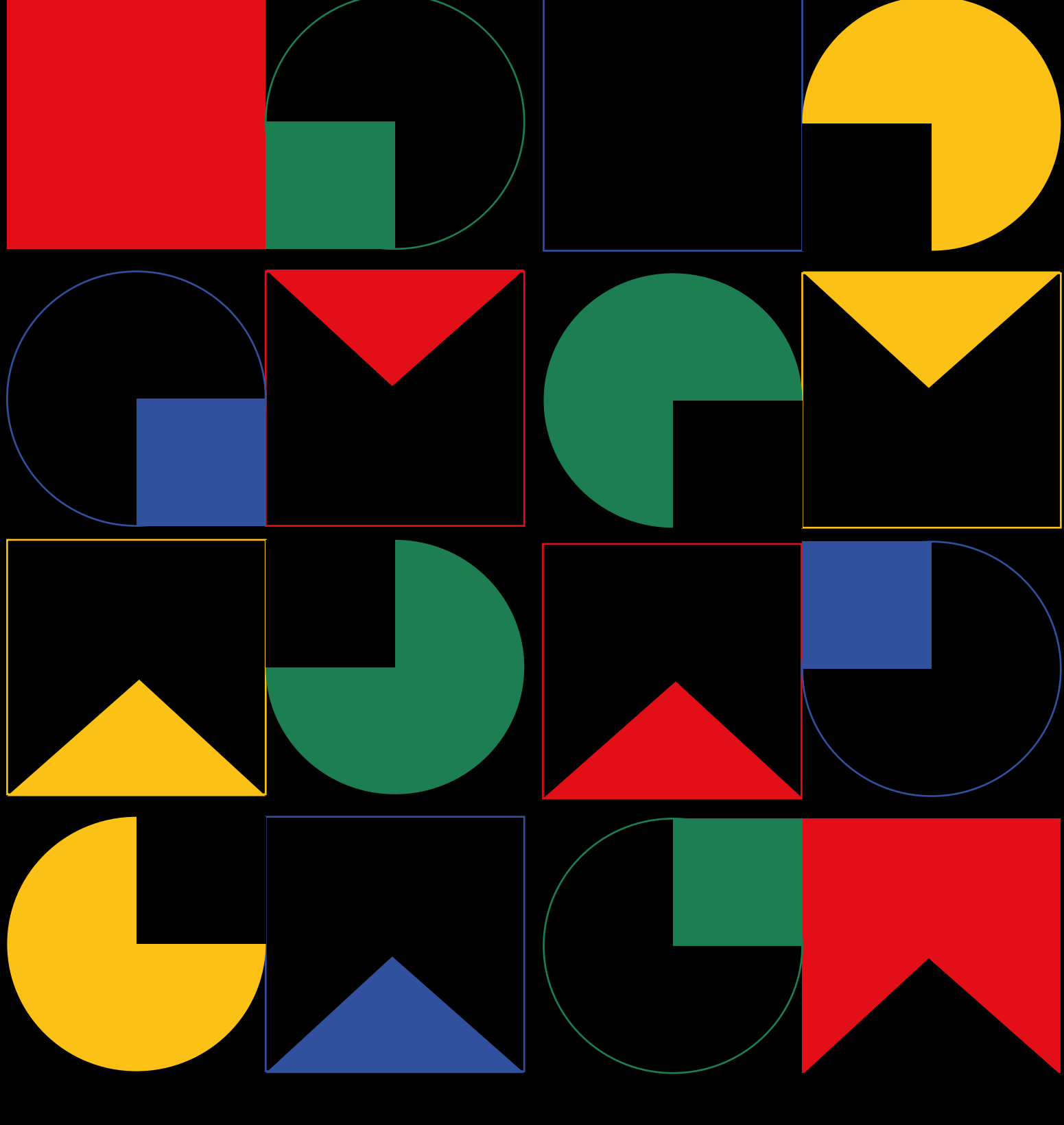
Esperamos que a escuta sensível, o diálogo, o respeito aos diferentes pontos de vista, às diversidades, o reconhecimento da relevância do território e a busca pelo conhecimento façam parte do cotidiano da gestão escolar. Desta forma, poderemos ter efetivamente uma gestão democrática, deliberativa, e garantir a qualidade dos ambientes na escola pública, na perspectiva da Educação Integral, com foco nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita e como fator mobilizador de todos os profissionais, crianças e comunidade. Sabemos da importância desse trabalho e dos desafios que o envolvem, conforme traduzido, com muita propriedade, por Anísio Teixeira, um dos maiores educadores brasileiros: “Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar, no país, a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública” (Teixeira, 1936, p. 58).

Fica, portanto, o nosso desejo de que este material seja um apoio e um estímulo, e que nossa intenção de contribuir com a qualidade da educação se concretize pelo trabalho de vocês, gestores, em cada território.

Um abraço carinhoso de toda a equipe de coordenação e das autoras.

Referência

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1936.



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

