



A gestão do tempo e do espaço na escola

Equipe Multidisciplinar

Coordenação Geral: Gil da Costa Marques

Coordenação de Produção: Leila Humes

Coordenação do Curso: Sonia Maria Vanzella Castellar

Gerente de Produção: Beatriz Borges Casaro

Autoria: Vivian Batista da Silva e Rita de Cassia Gallego

Design Gráfico: Daniella Pecora, Juliana Giordano, Leandro de Oliveira, Priscila Pesce Lopes de Oliveira e Rafael de Queiroz Oliveira

Ilustração: Alexandre Rocha da Silva, Aline Antunes, Camila Guedes Torrano, Celso Roberto Lourenço, João Marcos Ferreira Costa, Lídia Hisae Yoshino, Maurício Rheinlander Klein e Olivia Rangel Bianco

Fotografias: [Thinkstock](#)

Design Instrucional: Carolina Costa Cavalcanti

Revisão de Texto: Luana Delitti

Iconografia



Atenção



Conceito



Exemplo



Saiba Mais



Ambiente Virtual de Aprendizagem

A gestão do tempo e do espaço na escola

1 Os Tempos e os Espaços Escolares Educam

TÓPICO 1 Apresentação: por que estudar tempo e espaço escolar?



Gostaríamos de iniciar esta disciplina com um convite à reflexão sobre as seguintes questões: Como era organizada a sala de aula durante sua escolarização? Como seus professores ensinavam? Como você aprendeu? Em que tempos e em quais espaços? Você sabe quando a escola, tal como a conhecemos (num espaço e tempo próprios), foi “inventada”? Quais características temporais e espaciais foram mais marcantes em sua trajetória escolar? Você nota diferenças na organização das escolas de hoje? Quais? E em relação à escola onde atua como gestor (a), quais as características da organização dos seus tempos e espaços? Enfim, o que é o **tempo escolar**? E o **espaço escolar**?

Imaginamos que algumas dessas questões não são comumente alvo de reflexão, podendo haver até certa hesitação ao caracterizar os aspectos nucleares nesta disciplina, que trata do tempo e do espaço escolar. Esses aspectos podem parecer óbvios demais. Isso porque é bastante comum que as discussões referentes à instituição escolar e ao trabalho dos professores e gestores versem sobre avaliação, modos de ensinar e aprender, currículo, concepções de gestão, proposta pedagógica etc., sendo pouco privilegiados os debates que dizem respeito ao tempo e espaço escolares. Mas, por que é tão importante uma discussão mais perspicaz acerca desses dois aspectos da vida escolar, particularmente quando se trata do trabalho dos gestores escolares, como é o seu caso?



Poderíamos elencar vários motivos para a reflexão aqui proposta, porém alguns merecem destaque. Primeiramente, vale destacar que **o tempo e o espaço são estruturantes da cultura escolar**, ou seja, todas as ações no interior da escola ocorrem num espaço (sala de aula, recreio, quadra, laboratório, biblioteca, sala dos professores etc.) e num tempo (ano letivo, dia letivo, uma semana, uma aula de 50 minutos, uma atividade de 20 minutos etc.). Além disso, a dimensão do tempo, assim como a do espaço, não é uma propriedade natural dos indivíduos, mas sim uma **ordem a ser aprendida**.

Não poderíamos deixar de assinalar também que a arquitetura espaço-temporal, particularmente, **é condicionada e condiciona a dinâmica social e cultural**. Os tempos e espaços não são neutros, sendo assim, eles educam! Portanto, pensar sobre as marcas temporais e espaciais das escolas onde atuamos é fundamental para compreender os possíveis efeitos delas na formação dos alunos e no trabalho dos professores. Trata-se de pensar sobre os usos desses tempos e dos espaços que cada instituição dispõe e organiza no trabalho junto aos estudantes, docentes, pais e funcionários.

Ao lembrar das experiências que se teve na escola, mesmo sob a influência de novas teorias e reformas educacionais, é comum ter a sensação de que as coisas não mudaram. Ao refletir sobre as questões que fizemos anteriormente, é possível que você tenha constatado que há aspectos organizacionais que persistem ao longo dos anos. No que diz respeito ao espaço, as nossas memórias escolares podem remeter para um prédio com várias salas de aula, o pátio, a diretoria, a sala de professores, por exemplo; e no que concerne ao tempo, talvez tenham lembrado do calendário (com as datas de matrícula, das férias, dos feriados, das festas, das reuniões e avaliações), da idade permitida para entrar na escola, de um certo número de anos ao longo dos quais se estuda determinados saberes previstos no currículo.

Por outro lado, é possível reconhecer em nossas lembranças dos tempos de alunos algumas experiências que atualmente não são mais vividas. É comum, por exemplo, citar os famosos “exames de admissão”, muito conhecidos por quem frequentou a escola primária dos anos 1950, 1960, mas que hoje estão completamente banidos. A presença de disciplinas como francês e a inclusão recente do espanhol no currículo são outros exemplos.

Essas e outras mudanças foram incorporadas no cotidiano de professores e estudantes, pois a instituição escolar é parte e produto de uma dada sociedade e está ligada a fins diferentes em cada momento histórico. Transformações bastante expressivas no que diz respeito aos modos de organizar a escola e o ensino podem ser notadas na década de 1990 e o início do ano 2000, quando se acentuam as demandas de transformações na cultura escolar, sendo essas preconizadas nos documentos legais e nas produções teóricas educacionais.



Entre elas, destaca-se a Progressão Continuada, cujo regime exige reconfigurações temporais na cultura escolar. Na lógica da progressão, o ano não corresponde mais a uma série, como tradicionalmente se fez na escola. Obviamente, isso impõe modificações nos modos de organizar o tempo de ensinar e aprender. Estamos falando de uma decisão polêmica e até mal interpretada, já que para muitos professores, pais e alunos a Progressão Continuada só existe para acabar com as provas e notas e, logo, não reprovar.

Na verdade, essa progressão precisa ser vista com cautela, pois parte do princípio de que se deve ter mais tempo para aprender, daí a ideia de se estender a série escolar para

além dos dias que compõem um ano letivo. Se é preciso mais tempo para aprender, torna-se necessário que os alunos permaneçam mais tempo na escola, considerando-se os dias que compõem o ano letivo e as horas destinadas às aulas diárias. Isso impõe mudanças na gestão do tempo dos dias letivos, das aulas e das avaliações, principalmente quando se leva em conta que alguns estudantes necessitam de mais tempo do que outros.

A concepção de avaliação também deve ser revista com a Progressão Continuada. A ampliação do tempo escolar pressupõe uma maior valorização das aprendizagens e, por isso, as provas não são aplicadas apenas para conferir notas ao desempenho dos alunos. Se o foco de nossas preocupações são as aprendizagens, precisamos de outro tipo de avaliação, mais qualitativa, mais formativa e processual, no sentido de indicar não só os conceitos finais, mas, sobretudo no sentido de indicar avanços e dificuldades dos alunos, buscando-se caminhos de superação e alternativas de aprendizagens.

É preciso entender que a reprovação de alguns alunos somente em certos anos do Ensino Fundamental rompe com a dinâmica de passagem de uma série para outra balizada pelos resultados das avaliações as quais de modo geral, eram sinônimos de provas. Tal dinâmica perdurou em nossa cultura escolar pouco mais de cem anos sem que mudanças expressivas fossem realizadas.

Hoje, quatorze anos da implantação da Progressão Continuada no estado de São Paulo, ainda temos em nosso cotidiano escolar a convivência entre as tradições e os imperativos de mudanças presentes nos documentos e orientações legais e pedagógicas publicadas nos últimos anos. Como a Progressão Continuada é vivenciada em sua escola? O que alterou em termos da gestão do tempo e do espaço escolar?

Outra mudança significativa foi a extensão do Ensino Fundamental para nove anos de duração, pois o aumento de um ano no percurso dos alunos alterou a organização da Educação Infantil, assim como tem exigido dos atores escolares, em especial dos gestores, a reordenação da divisão entre os saberes a serem contemplados das várias disciplinas em nove anos e não mais em oito, o que tem gerado enormes desafios seja por essa reestruturação seja por atender crianças com 6

anos, antes sob responsabilidade dos professores da Educação Infantil. A entrada dessas crianças tem imposto também a necessidade de adaptação dos espaços da sala de aula e de banheiros, uma vez que o mobiliário, livros, cadernos, lápis, canetas e outros materiais usados em escolas de Ensino Fundamental nem sempre estão adequados aos alunos dos anos iniciais.

O mesmo poderíamos dizer em relação a algumas escolas que passaram a funcionar no regime de “tempo integral”. Essa extensão do número de horas de permanência na escola impõe aos gestores, especialmente, a (re) organização das atividades no turno contrário ao oferecimento das disciplinas regulares, havendo a necessidade de rever espaços e tempos, uma vez que se instalam outras lógicas de funcionamento devido à natureza das atividades oferecidas, dos profissionais envolvidos, etc.

Portanto, gerir uma instituição que funciona em tempo integral, em dois ou em três turnos impõe desafios diferentes e deve instigar práticas que levem em conta tais especificidades. No caso das escolas de tempo integral, em tese, o aumento do tempo de permanência na



escola possibilitaria o aumento da qualidade do ensino. Isso vem acontecendo de fato? Como essas horas a mais têm sido utilizadas? Quais mudanças e desafios foram mais significativos para o cotidiano escolar? Como esses têm sido enfrentados pela equipe gestora?

Por fim, podemos mencionar as diversas Avaliações Externas, previstas nos âmbitos estadual, nacional e internacional e presentes em nosso cotidiano escolar com cada vez mais força. Essas avaliações são realizadas em datas definidas pelas suas instâncias organizadoras, para um amplo conjunto de escolas, que devem reservar em seus calendários os dias destinados à realização das provas. Cada instituição deve estruturar suas atividades levando em conta a ocorrência de uma ou mais avaliações externas no ano letivo. Portanto, afora os efeitos pedagógicos dessas avaliações, há aqueles relacionados à administração escolar.



Todos os exemplos mencionados são expressivos por alterarem ou criarem novos marcos temporais e ritmos no cotidiano escolar para gestores, professores e alunos como também para funcionários e famílias. Cada inclusão implica ressignificações e, de certo modo, (re) invenções das práticas cotidianas e sentidos atribuídos às coisas.

A riqueza dos exemplos que citamos aqui nos coloca diante de uma pergunta importante: como as organizações de tempo e espaço têm se apresentado em diferentes escolas ao longo dos últimos anos? Sabemos, ainda, que por mais que haja diretrizes gerais que norteiem a organização espacial e temporal das escolas brasileiras e paulistas, em particular, cada escola constrói a sua cultura de organização. A mesma escola em cada turno de funcionamento pode ter marcas bastante diferenciadas, pois há a presença de diferentes atores - outros professores, outros alunos.

Para o autor espanhol Viñao Frago (1996), há tantas **culturas escolares** quanto número de escolas. Isso porque as decisões, as discussões, as prescrições, as representações sobre educação, escola, tempo e espaço escolar ganham sentidos particulares segundo as condições econômicas, políticas, sociais, culturais e educacionais existentes e os profissionais que atuam na escola e seus alunos. É no diálogo entre as normas, as orientações pedagógicas e as concepções dos profissionais que se configura a cultura escolar, conforme salienta o autor António Escolano (1992). Assim, pensar em como o tempo e o espaço têm sido utilizados e concebidos em sua instituição poderá subsidiar a gestão dos mesmos.

TÓPICO 2 Como foram configurados um tempo e um espaço propriamente escolares?

Começamos o tópico 2 retomando a questão feita no início desta disciplina: para você, diretor, o que é o tempo escolar? Não temos uma única resposta para essa pergunta, uma vez que a expressão genérica **tempo escolar** comporta diversas compreensões: número de horas de atividades; tempo passado pela criança na escola sob responsabilidade do professor previsto pelos horários oficiais de ensino; tempo de recreação; tempo de duração do curso; tempo de transcurso de uma aula e de sua preparação.



O tempo escolar, para Caccia e Sue (2005), é uma maneira de se remeter aos conteúdos, de marcar as preferências, de arbitrar entre prioridades, de propor uma nova organização escolar e de marcar escolhas políticas. Isso explica um pouco os motivos pelos quais é um campo de disputa entre diferentes atores sociais cujos interesses nem sempre são convergentes: políticos, administradores, supervisores, gestores, professores, pais, alunos. Refletir sobre o tempo escolar é considerar outros elementos também estruturantes do trabalho pedagógico, como o currículo, as concepções de ensino e de métodos.

Embora comporte diversas possibilidades analíticas, o tempo escolar pode ser entendido como um sistema de referências que organiza as práticas de professores e alunos. O tempo estrutura a vida social, as instituições e a identidade dos indivíduos e também pode ser tomado como uma categoria social de pensamento. O tempo consiste, dessa maneira, num produto de cada sociedade. O tempo escolar, mais especificamente, designa aqui o conjunto de medidas e discussões administrativo-organizacionais referentes ao calendário (dias letivos ou não, interrupções das aulas, feriados, férias, matrícula, exames), à duração do que se considerava ensino primário, à idade, aos horários e duração das aulas. O tempo escolar designa ainda aquelas medidas pedagógicas, voltadas à definição e ordenação dos conteúdos a serem desenvolvidos junto às crianças e os modos de fazê-lo.

O tempo escolar é uma temporalidade social e uma categoria ampla em relação à instituição escolar que é composta de diversas temporalidades. Segundo Raynal (2001, p. 52), as questões educativas tratadas pela perspectiva do tempo obrigam a repensar o conjunto e investigar o sentido das aprendizagens sobre o que se propõe como modelo às crianças e sobre a sociedade que se delinea a partir das escolhas realizadas.



Nesse sentido, é plausível a ressalva de que a perspectiva do tempo permite uma releitura das formas concretas da escolarização. Essas formas concretas têm uma dimensão temporal quando, por exemplo, dizem respeito ao calendário, aos horários e ao emprego do tempo e precisam ser analisadas em relação a outros aspectos escolares, tais como os materiais, a formação dos professores, o espaço etc. As temáticas como os métodos pedagógicos, os conteúdos e os exames também se tornam essenciais quando o tempo é examinado. Ao discutir a complexidade do tempo escolar, Compère (1997) aponta alguns fatores que interferem na análise do tempo: a questão do gênero, a idade dos alunos, as estações, as tradições e as iniciativas regionais, a religião e a condição social.

Contudo, a estruturação das categorias temporais escolares não é explicada só e tão somente por critérios internos à escola, ou seja, não é explicada apenas pelas necessidades pedagógicas e administrativas, pois tendo em vista os condicionantes sociais, essas demandas não são efetivadas imediatamente após sua implementação legal ou após as exigências dos professores. Do mesmo modo, as exigências decorrentes das necessidades da organização escolar condicionam a vida das pessoas e seus modos de representar e viver o tempo, sendo isso mais acentuado nas famílias que têm filhos na escola.

O tempo escolar é produzido no cotidiano de modo particular pelos professores, que atuam numa dinâmica de atestar seu compromisso com a norma e (re) inventar os tempos – da escola, dele e dos seus alunos –, cumprindo um duplo papel: de incorporar as

prescrições e representações de tempo intrínsecas à escola moderna e de serem propulsores das mudanças a serem empreendidas.

Desse modo, a configuração dos diversos aspectos que compõem o tempo escolar se faz por diferentes instâncias: aspectos sociais, culturais e econômicos, normas, inspeção, discursos pedagógicos que vão ao encontro ou não das representações sociais, dos professores e dos pais. Tal processo de construção dependeu de uma série de conquistas e aquisições, além de solicitações e lutas. Assim, é fruto de uma dinâmica constante de relações de poder entre os vários grupos nem sempre com as mesmas representações do universo educativo nem tampouco com os mesmos objetivos.



Diante das considerações apresentadas, podemos notar a complexidade do tempo escolar que, em suas várias temporalidades, é plural e articula-se entre as diferentes escalas institucionais, pessoais, sociais, tendo ao mesmo tempo um caráter quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque todos cumprem o mesmo número de horas, assistem à mesma aula de 50 minutos, porém vivem e sentem o tempo de modo distinto, por isso também é qualitativo.

Se hoje as categorias temporais escolares estão entranhadas e estruturam a vida das pessoas (matrícula, férias, época de provas), até o fim dos anos 1800, vários elementos inexistentes ou estavam em processo de construção nas representações e práticas sociais. Assim, as categorias do tempo escolar, como a idade escolar, os anos de escolaridade, a frequência, a matrícula, o tempo didático e a utilização do tempo de aula etc. nem sempre existiram. É, visivelmente, em meados do século XIX, que cada um desses elementos organizacionais vai sendo construído para integrar pouco a pouco uma temporalidade identitária da escola. E é com a configuração de um espaço propriamente escolar, o que ocorre com a construção dos grupos escolares a partir de 1893 em São Paulo, que o tempo com as características que conhecemos se consolida.



As escalas temporais foram definidas, num primeiro plano, pelas referências sociais, culturais, políticas, religiosas, econômicas, pois sem essas o tempo escolar não ganha sentido. Num segundo plano, pela legislação, mediante a promulgação de leis e regulamentos, e também por autoridades políticas, religiosas e educacionais, como os chamados inspetores. É extensa a documentação deixada por esses agentes, que na época supervisionavam o trabalho das escolas, há várias circulares e ofícios, que circulavam entre inspetores e entre inspetores e professores, além da criação de dispositivos, como livros de matrícula, de frequência, atas de exames e os relatórios.

Ao examinar o tempo escolar, Frago (1995) o concebe como múltiplo, pessoal e institucional, individual e coletivo, dada a simultaneidade de tempos que o envolve: do professor, do aluno, da administração, da supervisão e o da lei. Como percebe tal dinâmica na constituição do tempo na escola onde atua?



O mesmo autor destaca que foi um longo processo até a materialização do tempo em quadros de anos ou séries e horários. Não é demais lembrar que o tempo escolar, como um tempo social, não é natural dos indivíduos e das sociedades. Para Frago, o tempo e o espaço são organizadores que conformam e definem a cultura escolar.

Estes dois autores têm se dedicado às discussões acerca da cultura escolar, de modo particular sobre o tempo e o espaço, reunindo um número significativo de livros e artigos que versam sobre essas questões. Entre suas contribuições, pode-se destacar o livro *Curriculo, Espaço e Subjetividade – a arquitetura como programa* (2001), no qual embora o espaço ocupe o centro das discussões, as categorias espaço e tempo são relacionadas em diferentes momentos.



Esses autores salientam, assim como a propósito do tempo, que o espaço jamais é neutro, já que carrega em sua configuração signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. Destacam que “o espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo” (p. 64). As estruturas mentais de crianças, adolescentes e jovens são conformadas por um espaço que socializa e educa assim como situa e ordena com uma dada finalidade todos que ali se encontram.

Esses autores entendem a escola como **lugar**, cria-se um **lugar** porque ele pode variar no tempo para os alunos e para os professores. Para eles, a instituição escolar e o ensino só merecem esse nome ao se localizarem ou se realizarem num lugar específico, ou seja, pensado, desenhado, construído e utilizado única e exclusivamente para esse fim.

A ordenação do espaço, sua configuração como lugar consiste um aspecto significativo do currículo, sendo isso consciente ou não para quem o habita. Isso porque tal ordenação, intencionalmente ou não, supõe certa distribuição e designação, entre várias possibilidades, de funções e usos de alguns espaços também determinados.

Nesse sentido, há ordenações do espaço, configurações do mesmo, mais ou menos adequadas, segundo o modelo de organização educativa, método de ensino ou até o clima institucional que se propõe instaurar. Vários aspectos presentes na arquitetura escolar foram constituídos meramente para garantir a disciplina e a vigilância de professores e alunos.

Ex:

Exemplo disso são as salas que têm um recorte de vidro dando visibilidade ao seu interior. Quando de sua inserção, a ideia era que os professores e os alunos trabalhassem bem, pois a qualquer momento, o diretor poderia aparecer e verificar o andamento das atividades. Porém, ressalva-se que a existência ainda hoje desse aparato não implica que seja usado do mesmo modo, por isso é preciso entender a escola como lugar e não só como um espaço com suas características visíveis.

Fruto de uma trajetória de lutas e negociações, a escola toma para si grande parte dos tempos dos **meninos** e das **meninas** e isso não significou pouco em termos das alterações que se fizeram presentes na cultura ocidental. Gradativamente, a escola tornou-se o lugar legítimo para educar as crianças e, ao ordenar as atividades docentes e discentes, delimitou

onde, como se deve aprender e o quanto se deve saber, pois ela determina o número de horas a ser dedicado a cada disciplina e o momento do processo de escolarização em que se deve ter acesso a determinados conhecimentos, evidenciados por meio de avaliações.

Afora as poucas escolas com propostas pedagógicas consideradas inovadoras, que procuram romper com parte das características temporais arraigadas na **cultura e forma escolar**, não é comum que os alunos escolham a quantidade de tempo que querem dedicar ao estudo de uma determinada disciplina. A relação do tempo com o conhecimento, instaurada pela escola de massas ao longo do século XIX, marcou de tal maneira as pessoas, que é usual ser atribuída à escola a função de garantir certo número de saberes num determinado tempo.



Assim, o modelo organizativo da escola, de repartição e de distribuição dos tempos e dos espaços converteu-se na representação imperante dos modos de estruturação das aprendizagens e das aquisições dos saberes. O percurso no qual a relação entre idade, domínios de determinados conhecimentos e número de anos a serem percorridos marcam uma das características temporais do social que atuam na configuração dos tempos individuais. Sendo assim, o tempo e o espaço, mais especificamente, os modos pelos quais esses estão organizados, influenciam a atitude mental e o modo de vida das pessoas.

Com a nova organização da escola graduada, cada vez mais o tempo se impôs à sociedade, diferenciando-se de outros tempos sociais (como o da família, o do trabalho e o do lazer). O tempo e o escolar assumiram um caráter mais normatizado e marcado por regras cada vez mais impessoais. Pensar sobre esses processos históricos entendemos ser fundamental para olhar para as escolas de hoje e, particularmente, para as escolas onde atuamos.

TÓPICO 3 A nossa disciplina

Como vocês puderam notar, até aqui procuramos deixar claro que, porque geralmente tão naturalizadas, as discussões referentes às questões pedagógicas, muitas vezes, desconsideram a importância da organização temporal e espacial na e da escola, seja quando organizamos propostas pedagógicas, seja quando planejamos o trabalho dos professores e dos alunos. É justamente este o tema da presente disciplina: a gestão do tempo e do espaço.

E, ao nos dirigirmos a vocês, diretores, vamos tratar da gestão do tempo e do espaço na escola, considerando toda a equipe pedagógica que atua na instituição. Como organizar a escola para atender a todos os alunos? Em quantos turnos ela funciona? Quantas salas de aula precisam ser mobilizadas? Como os estudantes serão divididos? Quem usa a quadra de esportes e quando? É possível ter uma biblioteca? Quais materiais serão usados pelos estudantes? Livros? Apostilas? Cadernos? Computadores? O recreio será feito por todos ao mesmo tempo? E os professores? Serão responsáveis por quais disciplinas e turmas?



Responder perguntas como essas significa gerir o tempo e o espaço nas instituições de ensino. Poderíamos comparar a escola a uma espécie de engrenagem, composta por diferentes elementos que devem ser combinados de forma racional e articulada. Como observa David Hamilton (1999), a escola é uma **máquina de ensinar e aprender** (*teaching and learning machine*), pois põe a funcionar uma lógica que nenhum outro lugar conhece. Quantas coisas aprendemos em casa, por exemplo, com nossos pais e irmãos, mas nesse caso as lições não seguiram um tempo previamente determinado nem ocorreram numa sala de aula. Aprendemos mais pelo exemplo e em meio às exigências da vida cotidiana. Isso é bem diferente do que ocorre na escola, onde se criam os espaços, onde os horários e os materiais são previamente escolhidos. Os alunos sabem quais matérias estudarão na segunda, terça, quarta, quinta e sexta-feiras.



Para a equipe diretiva das escolas, a gestão do tempo e do espaço é uma tarefa decisiva para o bom funcionamento da máquina. Isso implica na necessidade de rever os modos como esses aspectos estão sendo pensados: a organização dos tempos (do ano letivo, do dia, das atividades, para cada disciplina etc.) e dos espaços (salas de aula, sala dos professores, quadras, pátio) tem **favorecido as aprendizagens**? Muitas vezes, ocupar o tempo acaba tendo um fim em si mesmo. Os alunos não podem ficar ociosos, logo, tendo alguém para ocupar o tempo e não deixá-los ociosos dá a impressão de missão cumprida. Porém, o número de horas tomadas não sempre é sinônimo de uso qualitativo do tempo. Como avaliamos isso junto ao corpo docente?

Precisamos planejar, realizar e avaliar nosso ofício. Tendo em vista essas demandas, a disciplina organiza-se em quatro temas. Estamos concluindo o primeiro deles, ao expormos a vocês os propósitos do texto, explicando a importância de se estudar e entender o tempo e o espaço escolar.



Os três temas seguintes versarão, respectivamente, sobre os **tempos e espaços para planejar** nosso trabalho; os **tempos e espaços para ensinar e aprender** e os **tempos e espaços para avaliar** os alunos, os professores e a própria escola. Convém, então, refletir sobre as práticas de gestão do tempo e do espaço, compreendendo suas funções e seus efeitos. Essa é a proposta da presente disciplina: descrever e analisar práticas muito conhecidas. Isso permite desnaturalizá-las, ou seja, compreendê-las como produtos de escolhas e condições e não como entidades a-históricas, frutos do acaso. Esperamos assim mobilizar discussões que versam sobre experiências vividas no cotidiano das escolas e, quem sabe, inspirar a construção de alternativas que, na gestão do tempo e do espaço, possam favorecer cada vez mais as aprendizagens de nossos estudantes.

Desejamos a todos um bom trabalho!

Rita de Cassia Gallego
 Vivian Batista da Silva
 Professoras da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

A gestão do tempo e do espaço na escola

2 O tempo e o espaço para planejar



TÓPICO 1 Por uma arquitetura dos tempos e espaços escolares

O trabalho do diretor pode ser comparado ao trabalho de um arquiteto. Juntamente com sua equipe pedagógica, a direção estrutura a vida da escola, ordenando vários elementos do cotidiano para que eles funcionem bem. É essa articulação que cria uma espécie de arquitetura dos tempos e dos espaços escolares. Quando se propõe, por exemplo, uma reforma para a biblioteca da escola, não se trata apenas de garantir o bom arranjo dessa sala, pois ela precisa funcionar bem para que os alunos possam consultar os livros e para que os professores tenham materiais suficientes para ensinar determinados conteúdos. A reforma da biblioteca, por menor que possa parecer, faz parte de um projeto educacional.

O mesmo podemos dizer quando pensamos na distribuição das turmas de alunos em diferentes turmas, em diferentes turnos ou mesmo na definição dos horários de entrada e saída, de uso da quadra poliesportiva, na atribuição das aulas para os professores, no uso dos recursos financeiros, enfim, tudo o que planejamos é peça de uma arquitetura pedagógica.

Trata-se de decisões que podem até parecer isoladas, mas elas devem estar relacionadas porque visam a garantir a boa qualidade do ensino. Mas nenhuma dessas decisões tem uma dimensão meramente técnica. Além de estarem articuladas, essas decisões decorrem das possibilidades da escola, das exigências que lhe são postas pelo Estado e também resultam de alternativas que a equipe pedagógica cria para tentar superar impasses.

As decisões relativas ao planejamento da vida escolar são também de ordem ética, sobretudo porque são guiadas para uma finalidade com a qual todos concordam: a de que todos os jovens aprendam e não meramente permaneçam na



escola. De que valem nossos esforços se nossos alunos não aprendem? Aliás, para que todos os esforços realizados pela equipe gestora e professores se não for para estruturar espaços e tempos mais produtivos para que os alunos aprendam?



É bom assinalar que a ideia de planejamento aqui não tem nada a ver com aquelas propostas de preenchimento de fichas idênticas com itens como: objetivos, conteúdos, materiais, desenvolvimento e avaliação. Não entendemos o planejamento como algo burocrático que serve às exigências oficiais somente, mas como uma atitude contínua que acompanha o trabalho dos gestores e dos professores a todo o momento.

A ideia de transformação deve estar intrínseca à ideia de planejamento. Mas toda e qualquer mudança exige a análise da realidade. Enquanto gestores, como lidamos, organizamos e discutimos com a nossa equipe sobre as demandas que se apre-

sentam dia a dia na sala de aula? Como cada professor, com as especificidades do seu objeto de ensino, incorpora em suas aulas os objetivos que são caros à instituição? O planejamento geral da escola e o de cada docente atende a diferentes recortes temporais: planeja-se para o ano, para o mês, para a semana e para o dia de aula. Os gestores operam principalmente com as propostas mais amplas da escola, acompanham a dinâmica do que se realiza ao longo dos dias, semanas, meses e ano. Nesse sentido, os diretores são profissionais fundamentais para garantir as condições que favorecem o bom andamento dos esforços pedagógicos.



Por isso, é importante lembrar que no caso da dinâmica da aula, os vínculos entre os tempos/espaços escolares e a didática são evidentes, mas nem sempre são reconhecidos. A disposição física dos materiais na sala de aula, as possibilidades de ensino que cada um coloca exercem fortes pressões sobre os procedimentos didáticos. Se o tempo e o espaço educam, convém refletir sobre como eles são utilizados e quais efeitos produzem na vida de professores e alunos.

Comumente, ainda que não registremos, pensamos nos propósitos dos conteúdos e atividades, na forma de abordagem, nos exercícios, nas avaliações e devolutivas, e mesmo no tempo dedicado a cada momento da aula. Nesse caso, estimamos o tempo tendo em vista a dinâmica de produção dos alunos ou o tempo ideal?! No que concerne ao espaço, essa dimensão organizacional é pouco pensada nas situações de planejamento. Será que o espaço que dispomos está organizado para favorecer nossos propósitos? Ainda que o tempo de aula seja curto, particularmente para algumas disciplinas com carga horária menor, quais estratégias poderiam ser utilizadas para alterar o espaço da sala de aula levando-se em conta a atividade a ser realizada e, principalmente, seus objetivos?





É preciso fazer a ressalva de que de nada vale um espaço que tenha sido organizado segundo uma dada corrente pedagógica se as atividades são desenvolvidas de modo distante do que sugere aquela organização. Exemplo mais emblemático disso é a organização de salas de aula com as carteiras em círculo cujas aulas são ministradas sem qualquer discussão entre os alunos e os professores e alunos. Certas vezes, os alunos estão sentados lado a lado, o que gera uma impressão imediata e apressada de um ensino que leva em conta a participação dos alunos, mas são altamente passivos no desenvolvimento da aula. Estar lado a lado e em círculo não indica por si só uma concepção de ensino-aprendizagem, porém pode ser um aliado na sua concretização.

No mesmo sentido, perguntamos: Como uma escola pode se dizer montessoriana, por exemplo, se nenhuma de suas carteiras adequam-se à altura dos pequenos estudantes? Desse modo, o mínimo que se espera de uma escola é que ela evite incoerências entre seu ensino, seu espaço e seu tempo. Esse é o princípio do planejamento.

Um espaço impecável dá uma ótima impressão acerca do funcionamento das atividades educativas, mas não garante por si só a aprendizagem haja vista que são vários os fatores que interferem na aquisição do conhecimento. Mas, integrar tais elementos no planejamento é possibilitar a análise de fatores externos que interferem no desenvolvimento intelectual dos estudantes e são aliados para os professores.

Tendo em vista tais considerações, entendemos que planejar é uma atividade extremamente complexa para ser reduzida a questões técnicas. Ela integra o trabalho de toda equipe escolar. Note-se o caso dos professores, quando eles elaboram suas aulas, ou dos coordenadores, quando eles traçam estratégias de acompanhamento e formação dos docentes da escola. Para os diretores, ela assume uma dimensão especial. Como já afirmamos anteriormente, esses profissionais estão atentos a questões mais amplas do funcionamento da escola, **liderando** iniciativas variadas, que dizem respeito a decisões administrativas, financeiras e pedagógicas.

Sabemos que ordenar tempos e espaços é imprescindível e essa não é uma ideia nova. Os tempos e espaços escolares que hoje conhecemos vêm se configurando desde o século XIX, com o desenvolvimento da escola que é destinada a todos, pobres ou ricos, homens ou mulheres, crentes ou ateus, aqueles que querem e aqueles que ainda não pensaram em estudar.



É possível lembrar aqui algumas experiências vividas na escola há mais de um século, como o sinal de entrada, a hora do recreio ou o toque da saída. Já chamamos a atenção para isso na introdução da presente disciplina, quando convidamos vocês a pensarem sobre suas experiências de alunos. Essas descrições evidenciam o que caracteriza as instituições modernas de ensino. Isso nos conduz a definirmos nosso ofício como um trabalho institucional: organizar os horários e os lugares para aprender na escola é definir a progressão no curso seguido, definir o início da vida na escola, o fim de uma etapa, o início de outra, favorecer a orientação dos estudantes para determinados tipos de estudos, atestar a entrada no mercado de trabalho e no mundo. Organizar os horários e os lugares para aprender é também privilegiar um modo de estar em aula e na sociedade, valorizar formas e normas de excelência, definir os padrões que fazem do aluno um estudante ideal: aquele que se esforça para realizar todas as tarefas e aprender na escola.

Nada se transforma de um dia para outro no mundo escolar. Se perguntarmos a uma pessoa de 100 anos como foi sua vida escolar, certamente seu relato terá muitos pontos em comum com as nossas lembranças e as lembranças de um adolescente de 14 anos. Mesmo com os discursos que pregam a reformulação da pedagogia, a força da tradição na escola é inegável (Nóvoa, 1995). Muitos pedagogos e políticos com suas reformas educacionais tendem a acreditar na possibilidade de ultrapassar os muros das salas de aula, mediante o uso de materiais inovadores, mas os tempos e espaços tradicionais ainda são muito marcantes, em inúmeros sistemas escolares.

Embora se defenda hoje o respeito pela pluralidade e liberdade para aprender, as crianças da mesma idade continuam obrigadas a seguirem o mesmo programa. Essa espécie de inércia configura-se nas características dos prédios, nos textos usados para ensinar e aprender, nos cadernos, nos dias de prova, nos planejamentos dos professores. Essa tradição pode nos parecer imutável.

Poderíamos, portanto, ser facilmente conduzidos a uma visão pessimista da escola, considerando apenas o seu imobilismo. No entanto, lentamente a escola muda. A maioria dos sistemas declara agora querer favorecer uma pedagogia diferenciada e uma maior individualização das trajetórias de formação. Também a avaliação evolui. As notas desaparecem em certos graus, em certos tipos de escolas... Falar de avaliação formativa não é mais apanágio de alguns marciais. Talvez passemos – muito lentamente – da medida obsessiva da excelência a uma observação formativa a serviço da regulação das aprendizagens. (Perrenoud, 1999, p.10)

As observações de Perrenoud (1999) acima destacadas são especialmente importantes em nossas reflexões sobre o planejamento do tempo e do espaço escolares. O autor atenta mais para as práticas de avaliação, mas isso também nos interessa aqui porque, conforme já salientamos, não se pode melhorar o tempo e o espaço – principalmente os seus usos – sem tocar no conjunto do sistema didático e do sistema escolar. Se queremos uma escola a serviço das aprendizagens, tempos e espaços podem ser pensados e praticados como peças importantes de uma arquitetura pedagógica.



TÓPICO 2 Alunos, professores, famílias, métodos de ensino: definindo a arquitetura dos tempos e dos espaços escolares



O planejamento passa pela ordenação dos conteúdos, pela escolha de materiais didáticos, por atividades extraclasse, por questões disciplinares. Uma atenção especial ao planejamento pode mobilizar as escolhas curriculares e seus objetivos, a organização das turmas bem como os modos pelos quais tentamos regular e avaliar a aprendizagem dos estudantes. Ao considerar as relações entre as diferentes atividades da escola com o planejamento, Perrenoud (1999) chama a atenção para o fato de que as ações cuidadosamente planejadas da escola devem considerar necessariamente todos os aspectos da ação pedagógica.

Segundo o autor (Perrenoud, 1999, p.146), esses aspectos são variados e dizem respeito à relação entre as famílias e a escola, passando pela organização das turmas, pelos métodos de ensino utilizados, pelas obrigações do aluno, pela política institucional, pela seleção e classificação dos estudantes, chegando até mesmo no nível das satisfações pessoais e profissionais da equipe pedagógica.

Para que essas articulações fiquem mais claras, podemos lembrar aqui a crescente valorização da **proximidade entre família e escola**. Todos concordamos com a importância do apoio dos responsáveis na trajetória dos alunos na escola. Por outro lado, bem sabemos que o maior e, em muitos casos, único vínculo entre escola e família consiste apenas nas notas dos estudantes.

Mas como podemos favorecer a proximidade entre a escola e a família? Isso seria possível num prédio onde os pais não têm praticamente nenhum acesso? Então, de que maneira podemos estruturar espaços na escola onde a presença dos responsáveis pelos alunos seja favorável e favorecida? Como dividir responsabilidades se escola e família não encontrarem um tempo em comum? Bem sabemos que a tarefa impõe desafios. A busca por um sistema de comunicação mais rico pode privar tanto a equipe pedagógica quanto os pais de seus pontos de referência tradicionais, esses pautados nas experiências que tiveram ou nas representações sociais de como é a escola, criando incertezas e dúvidas. Um desafio como esse passa pela mobilização constante e permanente das personagens no cenário escolar, requer explicações cuidadosas, até repetidas, das propostas que podem rearticular tempos e espaços em nome de uma maior confiança entre família e escola.

Talvez não seja exagerado insistir que esses esforços só são formativos se favorecerem as aprendizagens. Quando se aproximam, professores e pais não devem procurar os culpados pelo fracasso, mas tentar encontrar alternativas para superar problemas. O mesmo se pode dizer ao considerarmos qualquer outra transformação que se pense para a gestão da aula e para os alunos em dificuldade. De fato, a **organização das turmas e de seus estudos** consiste noutro desafio importante para a escola.



Os verdadeiros obstáculos provêm, antes, da rigidez no horário escolar, no programa, nas regras, nos valores e nas representações dos agentes. Mais que o número de aprendizes, são as normas da organização que obrigam a **oferecer constantemente a mesma coisa a todos**, mesmo quando for inútil (Perrenoud, 1999, p.149, grifos do autor).

Evidentemente, seria impossível romper com essa lógica de um dia para o outro. Há conteúdos obrigatórios a todos, por exemplo, que não convém simplesmente deixar de lado. Se uma ruptura total das práticas tradicionais de ensino não é possível nem desejável, há que se pensar em iniciativas “intermediárias”, ou seja, em práticas mais pontuais, aumentando os graus de liberdade dos professores na gestão de suas aulas.

Explicando melhor, é necessário livrar os docentes da parte menos prioritária de suas obrigações cotidianas, concentrando os esforços na melhoria dos processos de aprendizagem. Convém que a equipe escolar reflita sobre as opções de organização das turmas. Salas com muitos alunos podem produzir dificuldades, mas não é o só o número de alunos que traz dificuldades para os professores. Outros aspectos também merecem atenção.



Ex:

Será que o tempo das aulas não está fragmentado por demais? Será que a divisão do trabalho entre especialistas de diversas disciplinas numa turma não dificultaria perceber como os processos de aprendizagem estão acontecendo? A sobrecarga de trabalho dos professores não estaria impedindo a integração da equipe? Os horários das aulas permitem a realização de projetos interdisciplinares? Quais locais estão disponibilizados para as turmas?

Muitas vezes, é impossível deixar material e reorganizar o espaço se ele for usado frequentemente, sem intervalo de tempo para tanto. Outras perguntas poderiam ser feitas, mas as que indicamos dão conta da complexidade posta pela organização das turmas, das suas salas, conteúdos e horários e pela necessidade de se pensar sobre esses aspectos numa perspectiva cada vez mais integrada (Perrenoud, 1999).

Essa ênfase conduz a revisões nos **métodos de ensino** utilizados. Se, tradicionalmente, a escola se preocupou mais em cumprir os conteúdos previstos no currículo, as demandas legais e preconizadas por teóricos da educação é que haja maior flexibilidade na composição dos conteúdos e competências exigidas em cada ano da trajetória escolar. O tempo prescrito para uma dada aquisição nem sempre é a suficiente para uma determinada turma ou certos alunos. Em sua escola, como tem sido tratado o planejamento para cada ano do Ensino Fundamental? Qual o diálogo estabelecido entre as orientações curriculares e a dinâmica notada nas diferentes turmas?





Nesse quadro, importa mais identificar os erros e como tem sido os processos de aquisição dos conhecimentos previstos de maneira a realizar as adaptações necessárias ao ensino dos conhecimentos e das competências a serem adquiridos. Perrenoud ressalva que:

Não podemos deixar de considerar também que as escolhas didáticas dependem das **relações estabelecidas em sala de aula**. Que tipo de contrato está estabelecido entre professores e alunos? Se o que se quer é apenas o “acúmulo” de conteúdos e aos estudantes basta serem aprovados, eles tem, “sinceramente, excelentes razões para querer, antes de tudo, receber notas suficientes. Para isso, deve[m] enganar, fingir ter compreendido e dominar por todos os meios, inclusive a preparação de última hora e a trapaça, a sedução e a mentira por pena (Perrenoud, 1999, p.151).

No regime de reprovação, as relações pedagógicas tendem a ser mais pautadas nas notas do que nas aprendizagens. Nessa lógica, para passar de ano os alunos fazem de tudo – vale colar, pedir pontos, esconder o que não aprenderam. Com o fim da reprovação a cada ano, os professores precisam mudar a forma de avaliar. As notas não têm mais o mesmo peso porque o que se quer é valorizar o que de fato o aluno aprendeu. Se ele não aprendeu, não deve ser reprovado, deve ser orientado para que aprenda. Essa transição de ênfase não é simples. Há que se convencer os alunos a estudarem, mesmo que não seja para tirar nota ou passar de ano simplesmente e essa não é uma tarefa fácil e sem conflitos.



Algumas questões são importantes: Que apostas fazemos nos alunos quando decidimos o que vamos ensinar? Como vamos avaliar? Como podemos conduzir as estratégias habituais dos alunos, de modo que eles possam expor suas dúvidas, lacunas e compreensões das tarefas sem serem expostos à vergonha, por exemplo? Como garantir nesse contrato que eles também se esforcem pelas aprendizagens, num espaço de respeito e confiança recíproca?

Com isso posto, é possível notar, ao se realizar algumas mudanças expressivas na condução das atividades escolares, uma espécie de **revolução da cultura da escola**, não só no nível da sala de aula como também no nível do estabelecimento, considerando todas as turmas da escola, reunindo os professores em nome de esforços que podem parecer pequenos, mas são decisivos nesse processo.



Podemos considerar, por exemplo, os benefícios da tolerância a uma maior possibilidade de usos do tempo, concretizado nesse caso pela forma de composição dos horários, por exemplo, e dos recursos disponíveis. De acordo com Perrenoud (1999, p.152): “Esses modos de funcionamento exigem uma nova concepção da equidade e da igualdade diante do sistema, certa tolerância à desordem e à diferença, capacidades de autorregulação e de auto-avaliação de uns e de outros”. Essa lógica pode favorecer as aprendizagens e permite ainda perceber o que os alunos sabem fazer realmente, quais professores dão mais conta das turmas no sentido dos alunos aprenderem. E como conduzimos as diferentes performances dos professores? Como distinguimos o atendimento às suas dificuldades e tentamos auxiliá-los?

Mas como essa tolerância pode se traduzir? Essa é uma pergunta crucial para os diretores, preocupados com a organização da escola como um todo. Cedo ou tarde, isso conduz a mexer nos programas. Tradicionalmente, avançamos os conteúdos, muitas vezes numerosos, num ritmo suficiente para dar conta deles, não necessariamente das aprendizagens. Quantos alunos não ficam à beira do caminho? Queremos que o programa seja ensinado ou seja ensinado e aprendido?

Se visamos antes à formação, precisamos rever programas sobrecarregados, reservando o tempo necessários às aprendizagens, ou seja, à assimilação como também às revisões e aos reforços, a atividades mais complexas. Sim, com certeza, há que se criar os meios para remediar as dificuldades dos alunos que caminham pelos programas com mais lentidão. Mas, o que fazemos com os alunos que aprendem rápido demais? Levamos em conta esses casos no planejamento das aulas?



Autores como Perrenoud (1999) chamam a atenção para a importância do que ele chama de uma espécie de “analisador crítico dos planos de estudos”:

Quando muitos alunos de determinada idade cometem os mesmos erros e não se pode facilmente remediar isso, porque ultrapassam seu estágio de desenvolvimento intelectual, quando certos tipos de erros marginalizam, sistematicamente, uma maioria de alunos, porque se encontram demasiadamente afastados de sua experiência e de suas aquisições anteriores, deve-se certamente revisar o plano de estudos ou deixá-lo mais próximo da vida, ou mais realista em relação às aquisições anteriores e às atitudes dos alunos. (Perrenoud, 1999, p.154)

Ao atentar para os programas, acabamos por pensar também sobre a avaliação, que perfaz o quarto tema da presente disciplina. Poderemos estudá-la melhor mais adiante, mas, de qualquer forma, a articulação entre os planos de estudos com as provas, as relações entre a escola e a família, os métodos de ensino e os contratos que se firmam entre professores e alunos decorre de uma abordagem sistemática que queremos abordar aqui. A arquitetura pedagógica depende do entendimento dessas interdependências e dos sentidos que elas produzem quando o que mais queremos é que nossos alunos aprendam.

TÓPICO 3 Por uma arquitetura pedagógica das aprendizagens: entre tradições e inovações



Num texto de 1945, Fernando de Azevedo cita as palavras de Barbey d’Aurevilly e, ao fazê-lo, coloca-nos diante de afirmações instigantes, que são as seguintes: “há enterros antes da hora que fazem morrer” / “há enterros depois da hora que fazem viver”. O que essas ideias nos sugerem? Ora, estamos pensando justamente sobre a arquitetura de nossas escolas e, diante do que foi posto até agora, percebemos que algumas práticas podem ser revistas.

Seguindo a lógica de Barbey d’Aurevilly, que atividades queremos enterrar, deixar fora do cotidiano de professores e alunos? Quais atividades que, diferentemente, queremos deixar viver? Perguntas como essas são cruciais para os diretores, já que eles assumem uma posição estratégica na organização institucional da escola.

Para contribuir com nossas reflexões, valeria a pena retomar um pouco mais as considerações de Fernando de Azevedo (1945). O texto é relativamente antigo, mas não deixa de ser especialmente útil. O autor analisa a “velha prática de lições ou explicações” e, em seu entender, “esse costume obsoleto, como se tivesse uma vida de sete fôlegos” ainda está presente em escolas de diferentes níveis, desde as primárias até as superiores, indiferente a todas as transformações da civilização atual (Azevedo, 1945, p.329).



Quantos de nós já não constatamos isso? Comparando a escola que nossos pais conheceram, que nós mesmos frequentamos e a que nossos alunos vivem hoje, podemos notar com facilidade a permanência de uma prática cuja história é pontuada por Fernando de Azevedo. Segundo ele, para rejeitarmos práticas e desistirmos de ressuscitá-las basta sondar-lhes as origens, as causas que as determinaram e compreender como, tendo sido elas não só necessárias, mas extremamente úteis, em dadas condições, são tomadas hoje como práticas atrasadas, prejudiciais e até funestas.

Ex:

Tomemos o exemplo das **sebentas** de Coimbra. O nome é curioso e pode até nos causar estranheza. As sebentas correspondiam às anotações que os alunos da Universidade de Coimbra, já no século XVIII, faziam durante as aulas, registrando as lições e explicações dos professores. A nós essa prática pode parecer banal, mas para aqueles estudantes ela representava o meio mais poderoso de sobrevivência.

Imaginem uma época em que os livros eram caríssimos, acessíveis apenas a um seleto grupo de leitores afortunados, com títulos contando com um número limitado de exemplares. Além de razões econômicas, isso se deve também a limitações de ordem técnica. Os estudantes tinham poucos materiais e sua maior referência era a explicação do professor feita oralmente. Assim tinha “o mestre [...] uma autoridade imensa que revestia de uma força dogmática e doutrinal todas as suas afirmações” (Azevedo, 1945, p.333-334). Imaginem fazer uma prova no final do curso contando apenas com o que se lembra das aulas? Daí colocarmos as sebentas aqui como uma estratégia de sobrevivência usada pelos estudantes.

As anotações mais bem feitas da turma eram litografadas, ou seja, passavam por uma técnica de reprodução em que as páginas demoravam a secar. Essas páginas costumavam passar de mão em mão e isso tudo conferia a elas um aspecto sujo, de sebo; daí o nome pejorativo com o qual eram chamadas pelos professores daquela universidade portuguesa.

Podemos depreender o quanto esses docentes discordavam das sebentas, que hoje são conhecidas por outros nomes. Podem ser os cadernos bem preenchidos dos alunos, podem ser as apostilas ou os famosos livros didáticos. Notem que muitos dos manuais e livros didáticos que conhecemos originaram-se de cursos ministrados pelos seus

autores. A partir das anotações de aulas ou palestras proferidas, eles escreviam textos publicados para uso escolar.

É o caso, por exemplo, de um manual de pedagogia muito usado nas Escolas Normais (que formavam professores primários) até pelo menos o final da década de 1960, a *Introdução ao estudo da Escola Nova*, de Lourenço Filho, publicado pela primeira vez em 1930 pela Editora Melhoramentos de São Paulo (Silva, 2005). Ademais,

O ensino puramente expositivo, retórico, dogmático, doutrinal, apoiado na autoridade do mestre, é um tipo de ensino já caduco, que pressupõe uma mentalidade intolerante e estéril, mas resistente na sua vontade de duração, e que tem de ceder por toda parte o lugar a um ensino vigoroso e sugestivo, nutrido de realidades e de fatos, aberto à discussão livre, fecundado pela reflexão pessoal e pelo espírito crítico, e solidamente centrado sobre toda ordem de pesquisas em laboratório, de livros e de documentos. **Se o mestre moderno é erudito na pesquisa, ele não considera a erudição senão como um meio.** O mestre, se o é no mais alto sentido da palavra, longe de perder, adquire uma influência maior, tornando-se a fonte estimuladora de iniciativas, o centro de que se irradiam e para que convergem as atividades escolares, o guia mais metódico, sedutor e seguro de que possam dispor aqueles que queiram iniciar-se nas leituras, no trato de documentos, nas pesquisas experimentais, nas excursões científicas e nos trabalhos de campo (Azevedo, 1945, p.342).

Atualmente, um caderno de aluno bem preenchido ou um livro didático bem elaborado são materiais vistos com louvor, pelo menos pela maior parte dos professores. Mas as sebtas causavam o furor pedagógico na Universidade de Coimbra. Foi uma prática que, subterraneamente, sobreviveu e hoje tem novas conotações. Passou de uma estratégia de sobrevivência dos estudantes para uma prática legítima e até naturalizada, pois é difícil imaginar a escola sem as explicações dos professores e as anotações dos alunos.

Quando adotamos um livro didático ou usamos os cadernos preenchidos em sala de aula, estamos decidindo o que vamos ensinar, em que ordem os conteúdos serão tratados, que linguagem utilizaremos, que atividades vamos propor. Não podemos simplesmente decretar o fim de qualquer uma dessas práticas. Antes, precisamos nos perguntar sobre a utilidade e conveniência delas, é isso que nos indica se o “enterro”, a “ressurreição” ou a “mudança” são necessários.

O exemplo das sebtas é útil para a presente disciplina porque permite pensar sobre a construção e reconstrução da cultura escolar como algo possível, até mesmo desejável. Não se fala em mudança pela mudança ou por um simples modismo pedagógico. Se as renovações são pensadas, precisamos nos perguntar: qual é o sentido da proposta? Quais são as possibilidades de concretização desse projeto?

Quando nos referimos à arquitetura escolar, estamos falando de um processo difícil, longo e permanente. Ele envolve a escola em todas as suas dimensões: desde a organização do currículo, passando pela organização das turmas de alunos, pelas reflexões da equipe pedagógica, pelo cotidiano das salas de aula e pelo modo como estudantes, professores, funcionários e pais encaram o trabalho escolar.

Tudo isso ocorre numa organização espaço-temporal, logo, esses aspectos alicerçam e condicionam as decisões pedagógico-administrativas. Isso significa que se há uma biblioteca na escola, é preciso equacionar o seu uso segundo o número de turmas, definindo-se, assim, o tempo de permanência das turmas nesse espaço e o número de funcionários necessários. Outro exemplo: quando os professores reivindicam laboratórios, mas não há

espaço para tanto ou há um espaço para fazer um laboratório multidisciplinar, impõe-se a necessidade de pensar no uso desses lugares pelos professores das várias disciplinas.

Se o ponto de partida é a aprendizagem, certamente as tradicionais expectativas com relação ao desempenho dos alunos assumirão dimensões diferentes, pois, no caso das notas, elas deixam de ser o principal motivo do estudo. Estudar, na perspectiva que defendemos aqui, é uma tarefa motivada pelo objetivo de aprender. Essa construção exige também um trabalho de **formação** e **reflexão**. Os professores só podem rever suas experiências se tiverem apoio e as iniciativas ganham força na medida em que são institucionalmente coordenadas. Isso pode lhes garantir coerência e condições para que as propostas sejam levadas adiante. Nesse sentido, as palavras de António Nóvoa são inspiradoras:

As escolas têm de adquirir uma grande mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado. O poder de decisão deve estar mais próximo dos centros de intervenção, responsabilizando diretamente os atores educativos (Nóvoa, 1995, p.17).

A direção é importante nesse processo, pois pode viabilizar as alternativas para que a equipe pedagógica identifique os problemas enfrentados no cotidiano, o que deseja para a escola e quais atividades querem realizar. É a equipe que deve entender por que nem sempre seus alunos aprendem. É a equipe que deve buscar alternativas de trabalho no próprio local da escola. Quais livros serão usados? Como serão usados? Como os alunos poderão organizar seus materiais e anotações? A escola tem projetos a desenvolver? Como os professores podem organizar suas aulas? As explicações são necessárias? É possível usar apostilas?

É a equipe que deve tentar elaborar as ações de intervenção para esses problemas. Esses projetos podem envolver pequenos grupos de professores ou até mesmo um único professor, isso depende das condições reais e das disposições que se colocam no momento.

No próximo tema, vamos desenvolver melhor uma temática tão cara atualmente: a gestão de turmas heterogêneas.



A gestão do tempo e do espaço na escola

3 O tempo e o espaço para ensinar e aprender

TÓPICO 1 Organização de um “tempo didático”

A instituição escolar tem como principal função ensinar e o seu maior êxito é conduzir os estudantes à aprendizagem. Ainda que saibamos que todos os espaços da escola sejam potencialmente formadores, é no espaço da sala de aula que a relação pedagógica se expressa de forma intencional. Conforme salientamos, há diversos níveis de organização temporal na escola, nesse tema vamos enfatizar a arquitetura do tempo e do espaço da sala de aula. Nesse sentido, não temos dificuldade para descrever o espaço ideal para os alunos: uma sala de aula que os acomode confortavelmente, limpa, pintada com uma cor agradável, onde as carteiras ficam bem dispostas, um espaço dedicado à mesa do professor, uma lousa ampla e, quiçá, uma lousa digital ou mesmo de *power point* e outros aparatos tecnológicos que podem nos oferecer tanta praticidade.



É quase sempre inquestionável que Língua Portuguesa tenha uma carga horária maior que História, Artes e Educação Física, por exemplo. Assim, as disciplinas que ensinamos são hierarquizadas conforme o tempo a elas dedicado no horário semanal. Por mais que avancemos na realização de projetos e trabalhos interdisciplinares, o dia de aula ainda é

fragmentado em minutos dedicados a cada matéria.

Ainda que com demandas de mudanças nos modos de ensinar, é quase sempre inviável fazer horários mais coerentes com as concepções pedagógicas que defendemos, haja vista a carga horária de trabalho dos professores na escola, a disponibilidade de cada um etc. Mas em que medida atentamos para a composição dos horários em cada ano do Ensino Fundamental? Como os horários poderiam ser aliados de trabalhos mais integrados entre os professores?

Posto isso, é preciso levar em conta que os professores não dispõem do mesmo tempo junto aos alunos ao se pensar, por exemplo, na organização de atividades coletivas, nas demandas de avaliação e também nas formas de realizar propostas mais e menos diretivas de ensino junto aos alunos. Os professores têm possibilidades diferenciadas junto aos alunos, conforme o tempo de trabalho que dispõem, particularmente quando tratamos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Como pensamos nesses fatores nas discussões e orientações coletivas dadas aos professores? Somos sensíveis às necessidades de cada área do conhecimento e traçamos táticas de ação que levem em conta as distinções entre as várias disciplinas do currículo?

Tendo em vista que ação pedagógica ocorre num tempo e espaços determinados, não é à toa que muitos professores tendem a querer mais tempo do que de fato dispõem para ensinar, embora sejam hábeis ao “encaixarem” o conteúdo de sua disciplina no tempo previamente disponibilizado para isso. Do mesmo modo, imaginam atuar em espaços mais coerentes com o que ensinam, com materiais que, certas vezes, não são acessíveis naquele momento, por exemplo.



Uma ressalva vale a pena nesse sentido: o fato de um docente ter mais tempo que outro junto aos alunos não é um fator decisivo no sentido atribuído pelos alunos aos professores e à própria disciplina. Quantos de nós não gostávamos mais de professores e de disciplinas às quais era dedicado menos tempo no currículo? Quantos de nós não tivemos professores que nos ensinaram muito mais mesmo tendo uma ou duas entradas na semana do que outros que tinham mais de cinco aulas semanais? Os professores podem passar as aulas fazendo outras atividades, deixando os alunos livres ou dando a eles atividades pouco ou nada estimulantes do ponto de vista intelectual.

Ao pensarmos nas considerações acima, estamos, de certo modo, descrevendo e caracterizando o tempo e o espaço de nosso trabalho. O excerto abaixo retirado do texto de Carlos Brandão, a propósito dos seus tempos e espaços de aluno, impressiona pela riqueza de detalhes e nos faz pensar nas questões aludidas anteriormente:

Para os antigos habitantes das últimas carteiras da sala de aula, o melhor do colégio sempre foi “a hora da saída” [...]. Depois, o melhor era o “recreio”. Pior que a hora da “entrada no colégio”, só mesmo a da “entrada na sala de aula”. Por isso sempre houve entre eles o empenho seríssimo de trazer para ela o que era possível do espaço e da “vida do recreio”. Mas antes de descrever como isso era feito, não raro com riscos heróicos que os “bons alunos” jamais compreenderam, creio que seria útil descrever como o **corpo de alunos** era diferencialmente distribuído no **espaço da sala** [...]. Claro que as pessoas mais amigas “fora da sala” e às vezes além do colégio costumavam sentar perto e formavam pequenas tribos no território inter-tribal da sala de aulas. Assim como – por que insistir? – os “cu de ferro” (perdão) formavam pares ou grupos quietos perto da mesa do professor. Às vezes, grupos rivais entre os “de trás”, ocupavam espaços separados nos cantos longe do professor. (Brandão, 2009, p.112-113)

Note-se que o autor atualmente faz parte do corpo docente da UNICAMP, doutorou-se em Ciências Sociais pela USP, é poeta e já escreveu várias obras antropológicas, pedagógicas e literárias. Suas memórias não são exatamente as de um “aluno exemplar”, como poderíamos supor, elas são as de um “típico mau aluno” (Brandão, 2009, p.106). Suas palavras falam de experiências que podem ser próximas às nossas e assinalam que “a sala de aula é um espaço múltiplo que sempre comportou outras relações e oposições importantes” (Brandão, 2009, p.105).



Os professores, de modo geral, conhecem bem os gostos dos alunos e como eles mobilizam estratégias para viverem e sobreviverem nos tempos e espaços determinados na escola. No exercício do magistério, os professores mobilizam estratégias de modo a aproveitar os espaços e horários de ensino.

É desse ponto de vista que vamos discutir o ofício de ensinar, de modo a pensar também sobre a aprendizagem. Considerando os programas e os percursos previstos para o ensino, nós nos perguntamos: como ensinar as diferentes matérias? Isso implica refletir acerca da organização do tempo de ensino e, assim, do tempo de aprendizagem. Não são poucos os estudos sobre os anos referentes ao século XIX que se dedicam às discussões acerca dos modos ou métodos de ensino.

Quais as alternativas para organizar o ensino individualmente? E quando temos que ensinar várias pessoas ao mesmo tempo? Essa é a pergunta que temos feito diante do desafio da escola para todos, frente tal desafio tem sido adotado há mais de cem anos o chamado “método simultâneo”, ou seja, o ensino da mesma coisa ao mesmo tempo para uma turma de alunos organizados na mesma sala por nível de conhecimento. Esse propósito visa a racionalizar o tempo de ensinar, mas será que o de aprender também?

Na rede pública, especialmente, esse trabalho costuma ter dimensões significativas, já que o número de estudantes costuma ser grande. Mas fuçamos das interpretações apressadas, pois a complexidade do ensino não decorre apenas da quantidade de alunos que temos diante de nós. Dependendo da matéria, do professor, do aluno, do espaço, do tempo e da finalidade do ensino, trabalhar com turmas pequenas pode ser igualmente desafiador.

Estudar os modos de ensino significa buscar compreender como o **tempo didático** é construído. No caso da escola que conhecemos, estamos falando do modelo graduado que foi criado em São Paulo, legalmente, no ano de 1893, e que consolidou o chamado “método simultâneo”.



Conforme bem assinalam Chevallard e Mercier (1987, p. 16), o **tempo didático**, expresso num programa dividido por cada série de um dado nível de ensino, desenvolvido mediante o método simultâneo, com um tempo definido para cada atividade, nem sempre existiu tampouco foi inaugurado no século XIX, ainda que tenha se generalizado como a (única) forma de ensinar, em diferentes países, nessa ocasião.

A escola medieval, em particular, é tomada pelos autores como aquela anterior à configuração do que chamamos de **tempo didático**, na medida em que era marcada pela ausência de graduação dos programas, da simultaneidade do ensino e pela mistura das idades e pela liberdade do aluno. Os referidos autores, ao retomarem Ariès, mencionavam que, àquela altura, não havia a ideia de um ensino graduado ou seriado, no qual os sujeitos

seriam distribuídos segundo a sua idade e nível de conhecimento, começando pelos conteúdos mais acessíveis; havia a completa ausência da idéia de um “tempo do saber”.

Nesse “modelo medieval” ao qual Chevallard e Mercier (1987) fazem alusão não se previa o tempo da formação, o estudante ia e vinha em meio a uma massa de conhecimentos oferecidos todos juntos abordados em qualquer ordem, sendo inexistente a divisão sucessiva do tempo dos estudos. A escola reunia um número elevado de alunos, não sendo todos que a frequentavam ao mesmo tempo, tendo idades bastante variadas. A preocupação com a idade só começava a ser levada em conta a partir do século XIX, assim como a ideia de progressão organizada do saber e a crescente definição da obrigatoriedade do ensino para certa faixa etária.



Conforme destacavam os referidos autores, o tempo escolar aparecia como um quadro temporal externo no qual se construía as atividades didáticas propriamente ditas. Mas, por que será que as características aludidas, ainda que fossem presentes na Idade Média, pareciam tão próximas das informações que se têm das marcas das escolas primárias, de diferentes países, inclusive do Brasil, no decorrer do século XIX?

Uma constatação é senso comum entre historiadores da educação de diferentes países: a escola graduada, a qual consagra o método simultâneo, a progressão do saber, ou seja, um **tempo didático**, foi generalizada em vários países do Ocidente, principalmente, na segunda metade do século XIX, ainda que, no Brasil, esse processo tenha começado a se consolidar na década de 1890.

Mesmo que observadas as devidas especificidades dos diferentes países, até então, notavam-se, de modo geral, a recorrência de determinadas características, aventadas por Ariès (1986), acerca da escola medieval, como a ausência de progressão e tempo de formação, a mistura de idade e de uma organização e duração das atividades. Mas como se ensinava antes do modelo que entendemos ser ter existido?

A história da organização temporal da escola não foi linear tampouco imutável. Isso significa retomar uma ideia sobre a qual temos insistido desde o início da disciplina, a de que os tempos e espaços de ensinar não são naturais, são inventados, são plurais. Vale a pena, então, descrever e comentar algumas experiências que, historicamente, foram vividas por professores e alunos em diferentes momentos e contextos. É o que vamos fazer a seguir, convidando vocês, diretores, a refletirem sobre como essas descrições se aproximam ou se distanciam daquilo que comumente tomamos como “o” método de ensinar.



TÓPICO 2 De como organizar o ensino e a aprendizagem: os métodos no plural e a constituição do método simultâneo como referência

Até meados do século XIX, o chamado método individual era praticamente a única possibilidade de organizar a situação de ensino. Naquela altura, para viabilizar o método simultâneo, consagrado com as escolas graduadas no fim do século XIX no caso do Brasil, muitos aspectos temporais tiveram que ser configurados e conquistados junto às famílias: organização do ano letivo, com a matrícula dos alunos realizadas no mesmo momento – início do ano letivo –, controle e exigência da frequência e valorização da assiduidade, a chegada e saída dos alunos no mesmo horário, por exemplo.



Sem esses elementos, não era possível implementar o método simultâneo, já difundido como o método mais moderno para ensinar. Por isso, ao contrário do que possa parecer, não foi fácil incorporá-lo ao cotidiano escolar. Aliás, escola, até a construção dos grupos escolares, nada tinha a ver com um espaço com várias salas de aula, pátio, quadra, sala de diretor, professores, cozinha, mas escola era um espaço sem tais características, a ação educativa acontecia na casa dos professores, em igrejas, fábricas etc.

Assim, podemos dizer que a escola era o professor, pois esse reunia no mesmo espaço crianças e até mesmo adultos e ensinava-os a ler, escrever e contar, sem qualquer sistematização. Era justamente o fim dessa realidade o grande objetivo dos legisladores e educadores do século XIX. Não se alfabetiza um povo com o método individual, era preciso otimizar o tempo de ensinar e aprender! Foi nesse contexto que o método simultâneo passa a ser referência para que os professores ensinassem. Mas como colocá-lo em prática sem os elementos temporais indicados acima e sem um espaço onde fosse possível dividir os alunos segundo o seu nível de conhecimento?

Como e por que o ensino simultâneo foi adotado gradativamente como o ícone da escola moderna a partir do século XIX, quando da constituição dos sistemas estatais de educação? Estudos destinados à cultura e à forma escolar (Frago, 1996, Escolano, 1992, Julia, 2001, e Vincent, Lahire, Thin, 2001) atribuem uma importância especial às práticas escolares presentes desde o fim do século XVI, quando os jesuítas inauguravam a instrução formal de grupos de jovens, inspirado na vida monástica. A atenção consistia no princípio organizador pelo qual se perseguia a equivalência do tempo de ensino e do tempo de aprendizagem mediante a hierarquização de textos sagrados e o agrupamento dos alunos segundo a idade e o nível de conhecimento (Chartier, Julia, Compère, 1976).



Segundo St-Jarre (2001, p. 21), as contribuições vindas depois, a partir dos protestantes e das próprias experiências católicas, traçaram as grandes linhas da escola construída no século XIX, cujo modelo simultâneo de ensino ainda constitui a forma de ensinar e aprender nas escolas atuais. A mesma autora, assim como Julia (2001), Vincent (2001), Compère (1996), em diferentes estudos, atribui o alargamento da instrução escolar a um número mais abrangente de jovens, nos fins do século XVII a Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719), fundador do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, na França. Os esforços de La Salle incidiam na uniformização do contexto da aprendizagem mediante a classificação, a fragmentação dos elementos em jogo, a saber: alunos, saberes, classe, ou seja, o espaço disponível para ensinar.

No fim do século XVII, nas escolas cristãs, a organização racional do tempo escolar já se fazia presente. O professor deveria ordenar o ensino de maneira a fixar anteriormente as matérias de ensino e seu tempo, organizadas de maneira hierárquica, sustentadas por um método que comportava várias etapas, apoiadas em manuais e diversas técnicas associadas à memória.

Isso significa considerar que Jean Baptiste de La Salle, ao agrupar alunos em mesmo nível de conhecimento, pregava e ao mesmo tempo inaugurava a instrução simultânea como maneira de reduzir o tempo de aquisição dos saberes elementares (ler, escrever e contar). Assim teria nascido o método simultâneo em substituição, pelo menos em tese, ao método individual praticado até então. Porém, esse método somente é generalizado e adotado como “o” método de ensinar e aprender em meados do século XIX e fortemente no século XX em vários países do Ocidente, quando da organização de um sistema estatal de educação primária.

Isso indica que a organização do conhecimento e das crianças em classes antecipava o momento em que o Estado se responsabilizava pela ordenação e administração da educação primária. A pedagogia elementar, a partir de então, se dota de um verdadeiro modelo pedagógico, o qual era tomado como referência pelos promotores de instrução pública. Uma análise histórica linear sugeriria que, após a experiência de La Salle, se instalaria imediatamente o método simultâneo, mas eram necessários muitos anos ainda, ensaios de outros métodos, para se eleger esse como o emblema da escola moderna, configurada a partir de características tão presentes nas escolas de La Salle.



Anos depois, em outro contexto, na Inglaterra, era inventado o “método mútuo”, lancasteriano ou monitorial, cujo representante era Joseph Lancaster (1778-1838). A intenção também era otimizar o tempo de ensino dadas as necessidades daquele momento histórico. O método mútuo impunha uma organização que evocava rigor, pois devia atender muitos alunos numa mesma sala, a segmentação detalhada da aprendizagem, a sucessão minuciosa das atividades, a recomposição permanente de oito grupos de nível segundo a progressão individual dos alunos não deixariam espaço algum à improvisação, tendo o monitor a função de atender esses grupos separados por nível de conhecimento.

Assim, a diferença fundamental entre o método mútuo e simultâneo é que o primeiro se faz com o auxílio de uma figura imprescindível: o monitor, esse representado por alunos mais adiantados que atendia os pequenos agrupamentos segundo o nível de

conhecimento em leitura, escrita, por exemplo, logo, as lições eram acompanhadas e otimizadas por alunos que ajudavam o professor.

Nesse sentido, o ensino mútuo era baseado em horários minuciosos, nos quais havia um esquadramento cerrado do tempo. Tentava-se garantir a qualidade do tempo empregado mediante o controle ininterrupto, anulação de tudo o que pudesse perturbar ou distrair os alunos.



De um modo ou de outro, é indiscutível que, em diferentes países, defendia-se e ensaiava-se a substituição do ensino individual, de uma maneira mais incisiva a partir dos anos 1800. A supressão do método individual era defendida pelas referências modernas de escola e essas influenciavam as proposições de **como ensinar** nas escolas primárias brasileiras e, de modo particular nas paulistas, a partir da década de 1820. O método individual, segundo sublinha Faria Filho, era “o método por excelência da instrução doméstica, aquela que ocorria em casa, onde a mãe ensinava os filhos e às filhas, ou os irmãos que sabiam alguma coisa ensinavam àqueles que nada sabiam” (2000, p. 140).

A abolição do método individual significava, simbolicamente, a transição do tradicional ensino doméstico para aquele a ser realizado num espaço específico, que, portanto, devia se diferenciar por vários motivos, a começar pelo número de crianças atendidas. A lei geral da educação, de 1827, definiu o método mútuo como forma de organização das aulas de primeiras letras das localidades mais populosas, em perfeita consonância com o que se difundia e se instalava em outros países.

Porém, como já se observou, até o fim do século XIX não havia escolas públicas que funcionavam em prédios públicos, assim, o método mútuo não ocorria tal como era preconizado por Lancaster (espaços amplos, como muitos alunos e atendendo um número expressivo de alunos). Embora o método mútuo fosse legalmente o modo almejado para ensinar e até tenha sido notado nas práticas dos professores numa tentativa de otimizar o tempo de ensino, era condicionado à presença de alunos adiantados, o que nem sempre ocorria, conforme relatos de professores desse período histórico.

É no fim da década de 1860 que começa a ser difundido o método simultâneo em São Paulo como o método de organização do ensino a ser adotado, conforme vinha sendo realizado nas escolas modernas em configuração em vários países (como Inglaterra, França, Portugal, Espanha, Estados Unidos etc.), que servia de modelo para o Brasil. Essa difusão era otimizada pela circulação do manuais pedagógicos voltados aos professores e eram, geralmente, traduzidos de países como a França. Abaixo, seguem as recomendações legais referentes ao método simultâneo, entre 1868 e 1887:



Regulamento de 17 de abril de 1868	Art. 63 o método de ensino nas escolas será o <i>geral</i> ou <i>simultâneo</i>
Regulamento de 18 de abril de 1869	Art. 109 o inspetor geral que faz o regimento interno das escolas, no qual deverá ser observado: § 1º. Os alunos serão organizados <i>segundo seu grau</i> de adiantamento § 2º. A passagem de uma a outra classe precederá exame sobre esse estado
Lei de 2 de maio de 1885	Art. 75 – A instrução primária nas escolas públicas da província se divide em <i>três graus apropriados à idade</i> e desenvolvimento intelectual dos alunos Art. 77 – os alunos em cada escola serão divididos em classes conforme o <i>grau de instrução que receberam</i>
Lei n. 81, de 6 de abril de 1887	Art. 73 – os alunos em cada escola serão divididos em classes conforme o grau de instrução que receberam

Quadro 1.1



Porém, é importante chamar a atenção de vocês para a necessidade de se despir das representações atuais sobre o método simultâneo, a divisão em classes e mesmo a ideia de professor que tempos para compreender o que estava se entendendo por esses àquela época. Os professores eram pessoas que tinham o domínio dos conteúdos a serem ensinados (ler, escrever e contar, de modo geral), que passavam por um exame geral (nada semelhante aos concursos de hoje em dia) e não tinham qualquer formação sistemática para ser professor.

O método simultâneo, conforme se observa pelo quadro acima, **não** significava que o professor ensinava *todos* os alunos ao mesmo tempo e no mesmo espaço – a classe (onde estavam geralmente aqueles da mesma idade). Entre 1868 e 1887, a palavra *classe* não era sinônimo de uma sala de aula, mas de um grupo de alunos com o mesmo nível de conhecimento dentro do mesmo espaço. É o primeiro esforço de classificação dos alunos conforme o que sabem.

É a partir de 1893, em São Paulo, com os grupos escolares, que *classe* para a ser sinônimo de uma sala de aula onde são reunidas crianças segundo os critérios de idade e nível de conhecimento. Essa forma de organização já esboçada em 1885, como podemos notar no quadro 1.1.

Mediante o que se apresentou no quadro 1.1, nota-se que é nos fins dos anos de 1860 que se acentuam as tentativas de mudanças na organização do tempo de ensinar e aprender. Para tanto, o alcance da obrigatoriedade escolar era a estratégia de se instalar o modo de instrução coletiva, esforços enfatizados na década de 1870. Nesse sentido, sem condições de diferentes ordens, que eram pré-requisitos para o êxito do ensino simultâneo, ensaiavam-se os rituais de ensinar pelo modo simultâneo.

Para professores e alunos impunha-se um problema, até então desconhecido ou menos importante no ensino individual: as faltas e/ou os atrasos implicavam no distanciamento dos

colegas da classe, o que, para os professores, gerava um transtorno no sentido do remanejamento das atividades, conforme assinalavam repetidamente em seus relatos. A frequência era, assim, aliada na concretização das práticas pedagógicas pautadas no ensino simultâneo.

No fim da década de 1880, outro aspecto era integrado àqueles que consistiam empecilho para efetivar o método simultâneo: a falta de um espaço próprio para o funcionamento das escolas. Para os professores, pelo que parecia, a falta de um espaço próprio e um lugar educativo (Escolano, Frago, 1998) competia com a quantidade de alunos que atendiam, além do que como seria viabilizada a divisão das crianças em classes sem espaços nem mobílias?



A ênfase dada à articulação entre espaço e outro modo de ensino, assim outros ritmos e tempos, talvez fosse uma estratégia discursiva no sentido de solicitar outra condição de se ensinar: um prédio escolar. Enquanto tais aspectos estão em processo de configuração, os professores faziam um amálgama dos modos de ensinar: individual, mútuo e simultâneo quando havia a presença de alunos adiantados para auxiliá-los.

Como se percebe e se tem afirmado várias vezes ao longo da presente disciplina, a organização do tempo e do espaço escolar não é natural nem tampouco consensual. Os exemplos acima descritos evidenciam como essa organização tem assumido diversas configurações e motivou inúmeros debates para efetivar o método simultâneo e os preceitos modernos de ensino tão conhecidos entre nós.

As experiências que descrevemos neste tópico evidenciam as múltiplas possibilidades para se ensinar e aprender, os métodos devem ser pensados no plural. E, se não há uma única forma de organizar o trabalho de alunos e professores, convém sempre perguntarmos: quais questões estão em jogo quando construímos nossos tempos e espaços na escola?

TÓPICO 3 Os desafios de se romper com o método simultâneo como referência: a diversidade em sala de aula e os tempos e ritmos de ensinar e aprender

Como vimos no tópico anterior, o método simultâneo não consistiu sempre **NO** modo de organização do ensino, porém desde os fins do século XIX ele é a forma de ensinar mais utilizada na escola em todos os seus níveis de ensino como também em cursos extra-escolares (línguas, esportes, ginástica, artes etc.).

Esse método pressupunha a homogeneidade das turmas de alunos e contava com o dispositivo da reprovação para deixar as turmas constituídas por alunos que, em tese, sabiam as mesmas coisas. Não era por acaso que havia as turmas dos tidos como melhores, medianos e dos considerados maus alunos, indisciplinados e reprovados, as conhecidas turmas de A a E.

Tal como se supunha, os conteúdos deviam ser apresentados e assimilados na mesma ordem e ao mesmo tempo por toda classe e quem não conseguisse, de modo geral, ficava na mesma série. Até a década de 1980 e início de 1990, momento em que grande parte das crianças não conseguia frequentar a Educação Infantil, ainda que não proceda, pensar que todas as crianças de 7 anos vão começar a ler e escrever do mesmo ponto de partida é até aceitável.

Mas, gradativamente, temos experiências de formação possibilitadas seja pela Educação Infantil seja pela família desde que as crianças são muito pequenas que ao chegarem ao Ensino Fundamental têm repertórios diferenciados devido aos acessos que tiveram por diversas fontes. Ainda que a Progressão Continuada acentue a heterogeneidade da composição das turmas por não contar com o dispositivo da reprovação, não é possível mais trabalharmos com o ideal do homogêneo e do método simultâneo como o modo mais eficaz de se ensinar e também de aprender.

Não é por acaso que a nossa trajetória escolar foi marcada por sistemáticas comparações e sentimentos de impotência ou potência para aprender, pois o outro ou os outros sempre foram utilizados como parâmetro. O mais cruel dos usos feitos dessa forma de organização é a desconsideração do acesso real que as pessoas tiveram antes da entrada na escola acerca de dados conhecimentos ou matérias. Quantas vezes os considerados “melhores” alunos de inglês, por exemplo, não são aqueles que já fazem cursos fora da escola e, portanto, quase nada do que é apresentado é novo?

Pelo seu longo processo histórico, tamanha a sua influência na formação das pessoas, quase sempre pensar em ter ou ministrar uma aula automaticamente é imaginar-se sentado atrás de alguém como professor à frente o tempo todo ou estar à frente de uma turma de alunos sentados um atrás do outro aguardando o conteúdo que “passaremos”.

Cópias, ditados, leituras, exercícios sempre para todos da turma e a serem feitos ao mesmo tempo no mesmo ritmo! Quem não consegue é lento, portanto atrapalha. Quem vai rápido demais, também atrapalha! O ideal é ao mesmo tempo, sem momentos vazios e ociosos, pois o término antecipado gera bagunça e os lentos promovem igualmente a desordem! Ao passar por isso como alunos é esse modelo que incorporamos e nos serve de referência quando assumimos a profissão docente.

Afinal, esse modelo de organização “sobreviveu” às diversas influências pedagógicas e mudanças que ocorreram nesses pouco mais cem anos de sua difusão e consolidação, mas, é os dias de hoje, ou melhor, desde os fins de 1990, que essa “forma escolar” tem sido colocada em xeque e sistematicamente criticada. É preciso tomar cuidado para não legarmos somente aos documentos legais e referenciais pedagógicos esses imperativos de mudanças. Ao ensinar, nota-se que é necessário rever a concepção de aula pautada no método simultâneo de ensino que carrega consigo os pressupostos elencados anteriormente.

Não se trata de romper definitivamente com o método simultâneo, uma vez que ele é muito útil em muitas ocasiões, mas rever o seu monopólio e a consideração de que não se ensina utilizando outra forma. Como vimos, ele nem sempre existiu! Como os professores da escola onde atua têm ensinado? Como organizam as atividades? Qual o tempo dedicado ao atendimento aos alunos? Em que medida formamos os alunos para que eles tenham autonomia de realizar trabalhos individualmente e em pequenos grupos?

Trabalhar com a “diversidade em sala de aula” é um imperativo de mudança presente nos discursos oficiais, pedagógicos e dos professores. Mas, em que medida, não passam de



slogans educacionais, pois se sabe o que é esperado em termos pedagógicos. Entretanto, como esses desafios de trabalhar e constituir outra cultura de ensinar e aprender tem sido tomado como questão da escola para discussão coletiva? Como auxiliar os professores a terem mais segurança na apropriação dos imperativos de mudanças de modo a não ser só um discurso ou modismo. Qual o sentido da realização de algumas mudanças para certos professores? De que modo consideramos as possibilidades e especificidades de cada disciplina e de cada professor? Como podemos estabelecer um diálogo mais profícuo entre as tradições e os imperativos de mudanças?

As práticas que mantemos em nossa escola é condizente com os objetivos e concepções expressas na Proposta Pedagógica? Como tratamos as diferenças? Como caracterizamos os bons alunos? E os maus alunos? O que tem sido feito com os alunos que não aprendem no tempo estimado pela escola, professores e alcançado por seus colegas? E com os alunos que aprendem rápido demais? Como estão e são organizados os espaços das salas de aula e outros onde ocorrem as ações educativas?

Esse levantamento e discussão são essenciais para se pensar em ações que tenham relação direta com as constatações e demandas notadas - seja de formação, seja de organização de espaços e tempos diferenciados, seja para elaboração de materiais pedagógicos etc.



Nesse sentido, se estamos refletindo sobre os tempos e espaços de ensinar e aprender, não podemos deixar de considerar uma das questões mais urgentes entre os educadores: como ensinar respeitando a diversidade de nossos alunos? Ora, no tópico anterior foi possível notar que ao longo de sua história a escola se esforçou por constituir classes de estudantes no mesmo espaço, aprendendo com o mesmo nível de conhecimento. Ainda hoje, para muitos alunos, ter facilidade para aprender significa aprender no tempo definido pela escola. Os alunos que apresentam dificuldade são aqueles do grupo dos bagunceiros e que não prestam atenção.

Tal percepção foi registrada em pesquisa recentemente desenvolvida sobre práticas de ensino e avaliação (Gallego, 2011) e é discutida por Meirieu (1998), por exemplo, quando ressalta a associação entre silêncio e aprendizagem, destacando que é muito recorrente serem julgados comportamentos externos para supor o que ocorre no interior da mente dos alunos. Pelas considerações feitas na referida pesquisa sobre alunos que têm dificuldades para aprender, nota-se a tendência em culpabilizá-los por não terem facilidade de aprender. Os alunos são tratados de modo diferente a partir das dificuldades ou facilidades que possam vir a ter.



O trabalho de pesquisa contou com a colaboração e dados da Iniciação Científica desenvolvida pela aluna Sarah Martins Lopes, Faculdade de Educação da USP.

Foram realizadas entrevistas com alunos concluintes do Ensino Fundamental sobre suas **representações sobre bom e mau aluno**. As suas falas remetem ao que Charlot (2000, p. 17) escreve: “o aluno em situação de fracasso ocupa no espaço escolar uma posição diferente daquela do aluno em situação de êxito”. A experiência de sucesso ou fracasso

entra como fator importante na deliberação da posição que o indivíduo vai ocupar na hierarquia escolar, ainda que alguns não tenham consciência disto.

Desse modo, parte dos alunos com os quais se conversou parece não ter percebido o tratamento das diferenças no sentido de viabilizar a melhoria da aprendizagem, tal como se defende nos documentos oficiais. Entre as tentativas de equalizar os níveis de aprendizagem num mesmo grupo, pode-se destacar o reforço oferecido pelas escolas, quase

como regra, em horário oposto ao da escolarização regular do aluno, medida comentada pelos alunos entrevistados.

Ex:

Notaram que não é sempre que o reforço está disponível e, com o passar dos anos, o fato de terem que ficar mais tempo na escola é um fator problemático para a funcionalidade desse espaço tido como essencial para “incluir a todos” na escola. Ou então, aqueles que necessitam o percebem mais como um espaço para ver os amigos, conversar do que de “se recuperar”.

As considerações de Meirieu (1998) são férteis para pensar as experiências de reforço registradas pelos alunos ouvidos na pesquisa aqui mencionada. Segundo o autor, no que diz respeito às representações da aprendizagem, o núcleo mais rígido encontra-se “naquela representação tão tenaz e compartilhada segundo a qual basta fazer mais para fazer melhor” (Meirieu, 1998, p. 63) e adverte que a instituição escolar, ao deparar-se com a dificuldade que o aluno tem de aprender, decide-se “pelo caminho ‘natural’ de retomar as explicações mais longamente, de maneira insistente, quase sempre em grupos menores. Desse modo, a escola oferece mais do mesmo, enquanto deveria fazer outra coisa” (idem). Ainda que o autor não utilize a palavra reforço não pode ser negado que há pontos comuns nas práticas descritas pelos alunos acerca das formas que são tratados os momentos do reforço e as considerações de Meirieu (1998).

Na pesquisa de Gallego (2011), o contato com os alunos permitiu perceber que nem sempre a ida ao reforço articula-se a uma intervenção nas lacunas apresentadas pelos estudantes, dando a impressão de que não há um vínculo notável entre o que é desenvolvido na aula regular e nos momentos do reforço.

Segundo afirma um aluno entrevistado, que ainda não se alfabetizou, apesar de estar concluindo o Ensino Fundamental: “Eu gosto de reforço queria aprender só reforço”. Quando se pergunta se no reforço ele tinha aprendido a ler, responde: “No reforço aprendi a ler, na escola não consigo”. E complementa: “Se pudesse quando acabar a oitava ficava só no reforço. O reforço é melhor que aqui. Lá tem muita lição e eu consigo fazer. Aqui nada. O reforço só serve para lá, não ajuda na escola”. No reforço tem-se outro espaço, com tempos e ritmos diferentes daqueles aos quais é submetido nas horas regulares de aula. Ainda que esses momentos não o auxiliem no acompanhamento das aulas, ele aprende coisas. O que ele não percebe é que seu julgamento do reforço depõe contra a estrutura que esse assume na escola, ou seja, é algo desarticulado do trabalho regular.

Segundo Meirieu (1998, p. 58), “só entro em contato com as coisas, porque crio vínculo com elas e esse vínculo é precisamente constituído pela ideia que delas tenho, pelo projeto e pelas informações que já tinha sobre elas”. Ou seja, o aluno não aprende a partir do nada ou apenas porque o conhecimento é dado pelo professor ou mesmo reconhecido pelo aluno como legítimo. É necessário mais e este fragmento que escapa quem sabe poderia ser garantido numa nova forma de conceber o ensino, a aprendizagem e a avaliação.

Dessa situação denunciada por Meirieu não participam apenas os alunos que frequentam o reforço. Pelos dados que obtivemos dos questionários e das conversas com os alunos,



percebe-se que estes mesmos princípios se dão nas aulas e ficam presentes também nas representações que os alunos fazem da qualidade e características deste momento de comunicação pedagógica.



Outro aspecto que se destacou foram as considerações sobre as **avaliações**. De modo geral, ao que parece, o conceito ou a nota que o aluno “ganha” é tomado como referência daquilo que aprendeu. Um aluno é apontado como “mau” ou “bom” na escola pelos professores e até os próprios colegas devido a fatores diversos, mas não pode ser negado que o desempenho que esses têm na avaliação pesa bastante nos julgamentos. Apesar disso, o que dá força a esta representação a ponto de ser compartilhada pelos próprios alunos?

Entre outros pontos, pode ser citado o fato de a prova ter a aparência de ser equitativa “uma vez que todos são submetidos às mesmas provas, avaliadas segundo as mesmas tabelas e no mesmo ritmo, em virtude das mesmas exigências” (Perrenoud, 1999, p. 147). E a partir dos mesmos conteúdos lecionados a todos, num mesmo momento! Se um aluno tem desempenho mais satisfatório que outro se entende que é devido às suas capacidades, é mais estudioso, mais inteligente, esforçado, enfim, é “melhor”.

E este processo se legitima porque “parece racional e preciso, uma vez que os desempenhos são numerados até o décimo do ponto ou mais” (idem). Evidente que tal aparência de democracia que a avaliação enseja é, em grande medida, percebida com nitidez pelos alunos e reforçada fora da escola. Ao desconsiderar que os julgamentos escolares estão impregnados de apreciações sociais, muitos alunos e pais acabam por ver apenas imparcialidade e justiça neste ato perpetuado na escola.

Embora sejam apresentadas alternativas às provas como instrumento da avaliação da aprendizagem, conforme preconizado nos documentos legais e expresso nas Propostas Pedagógicas de muitas escolas, uma análise ainda preliminar demonstra que ainda se avalia para dar um veredicto, seja ele quantitativo ou qualitativo.

Os alunos parecem associar o conceito a eles atribuído ao domínio do conhecimento, ou seja, à aprendizagem. Nas respostas ao questionário, para a pergunta “como você avalia seu desempenho”, em todas as escolas, foi muito presente a alusão a termos usados na avaliação como: satisfatório, insatisfatório e regular. Funciona como se a simples menção de uma dessas palavras fosse suficiente para transmitir como é o aluno.

As práticas aludidas nas falas dos alunos demonstram a justaposição de percepções da avaliação quantitativa, que marca nossa cultura escolar, e da avaliação qualitativa ou formativa, na acepção de Perrenoud (1999). Para o autor, a avaliação deve ser colocada “na perspectiva de uma evolução das práticas no sentido de uma avaliação **formativa**, de uma avaliação que ajude o aluno a aprender e o professor a ensinar” (Perrenoud, 1999, p. 145).



Porém, o que tem se destacado no que diz respeito à compreensão da avaliação formativa é a multiplicidade dos instrumentos e não o tratamento dado a esses. Isso nos coloca diante de uma importante questão: como respeitar a diversidade dos estudantes se a lógica dos tempos e espaços escolares preza mais pela uniformização e hierarquização dos alunos? Como pensamos e estruturamos o currículo mediante as constatações que extraímos dos ritmos de aprendizagem dos alunos e práticas dos professores?

A gestão do tempo e do espaço na escola

4 O tempo e o espaço para avaliar



TÓPICO 1 Direcionando a avaliação em nome das aprendizagens

Uma pergunta fundamental na organização do tempo e do espaço escolares diz respeito aos efeitos do trabalho pedagógico. Em outras palavras, interessa saber em que medida temos favorecido as aprendizagens dos estudantes. Por isso, os tempos dedicados às avaliações têm um papel tão importante e estamos considerando aqui a avaliação em suas múltiplas dimensões, desde as provas usadas para medir o desempenho de cada aluno, passando pela avaliação de nosso trabalho institucional e considerando também as avaliações feitas por instituições externas à escola.



Vale a pena lembrar que, para além da ordenação do trabalho em sala de aula, a avaliação inclui as decisões tomadas no âmbito de cada instituição e também aquelas que se referem à rede de escolas. E vocês, diretores, assumem uma posição estratégica na definição e nos efeitos dessas decisões.

O diretor é peça-chave da equipe diretiva de cada escola e ocupa assim um lugar privilegiado, ao lado do coordenador, no qual é possível acompanhar o delineamento de políticas que guiam a organização curricular das escolas e orientar a apropriação dessas propostas por parte dos professores, no dia-a-dia do trabalho em sala de aula. Ele tem como um de seus grandes desafios *liderar* (Fulan e Hargreaves, 2001) a construção de tempos e espaços de avaliação na escola.

Sabemos que esses desafios têm se tornado cada vez mais complexos, particularmente desde a década de 1980 e com mais ênfase nos anos 2000, com a implantação das avaliações do sistema de ensino nos âmbitos nacional, estadual e municipal (Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)



/1989, Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) /1996, Prova Brasil/2005, por exemplo). Qual tem sido o desempenho da escola em que atua nessas avaliações externas? Esses dados são analisados? Como? O que tem sido feito com e a partir dos dados recebidos?

Nesse sentido, afora as questões voltadas à avaliação que ocorre nas diferentes áreas do conhecimento e as avaliações criadas institucionalmente para saber como tem se dado a aprendizagem dos alunos, os diretores, hoje, têm o desafio de, conjuntamente com os coordenadores e professores, pensar e desenvolver ações no âmbito da instituição para lidar com dados sobre a aprendizagem advindos de diferentes fontes. Como tem se dado esse processo na instituição em que trabalha? Para pensarmos sobre essa questão, pedimos para que você identifique as características da avaliação no interior da instituição escolar onde é diretor (a), considerando:



- **A avaliação de desempenho dos alunos:** Quais são os principais instrumentos de avaliação utilizados pelos professores nas várias disciplinas? Quais as principais características dessas avaliações? Quando são realizadas, de modo geral? Quais as ações decorrentes, ou seja, o que é feito com os resultados das avaliações?
- **A avaliação institucional de desempenho dos alunos:** há na escola alguma avaliação criada pela equipe de professores para avaliar os alunos (por ano do Ensino Fundamental, por disciplina etc.)? Se sim, o que é feito com os dados dessas avaliações? Qual a periodicidade com que são dadas? Quais as suas principais características?
- **A avaliação externa de desempenho dos alunos (SARESP, Prova Brasil, SAEB...):** Sua escola participa? O que é feito com os dados dessas avaliações? Qual a periodicidade?

Tendo em vista esses diferentes níveis de avaliação aos quais os alunos são submetidos, é imprescindível pensar na dinâmica de avaliação que caracteriza a instituição na qual atua. Qual a cultura de avaliação que marca a instituição?

Tomar essa questão para análise é identificar como se dá o impacto dessas avaliações

para a organização das reuniões com os professores, a configuração das aulas de reforço e das atividades extras propostas para aos alunos, a atualização dos objetivos e metas traçados na Proposta Pedagógica da escola etc. Essas discussões alimentam a equipe e são elementos fundamentais para a autonomia da escola. Notem que elas devem ser compartilhadas por todos.

Quando falamos de planejamento e avaliação, estamos colocando em pauta elementos importantes da **cultura dessa instituição**. Entendemos que as soluções para os problemas não são ditadas pela direção ou pelos trabalhos acadêmicos da área. Não estamos à procura de receitas porque as soluções para os problemas da escola não vêm de fora. O papel das contribuições acadêmicas é aprimorar os

modos de entender concepções, práticas e dinâmicas que permeiam a escola de forma a ampliar o repertório analítico e as possibilidades de pensar as soluções e as melhorias.

Desse modo, cabe à escola identificar os sentidos que o planejamento e a avaliação assumem na instituição pelos diferentes agentes, considerando as orientações oficiais e as



O REDEFOR tem sido um importante lugar onde discussões dessa natureza têm circulado entre professores, diretores e coordenadores pedagógicos. Boa parte das observações que aqui fizemos sobre avaliação, planejamento, ensino e aprendizagem também foram desenvolvidas em disciplinas oferecidas no curso destinado aos professores coordenadores (LUGLI e SILVA, 2011; VICENTINI, GALLEGRO e SILVA, 2011). O intuito foi tornar comum referências que, ao serem compartilhadas, poderão contribuir para o enriquecimento de toda equipe pedagógica.

formas como elas se concretizam – ou não – nas ações de sua equipe. Isso quer dizer que, enquanto uma organização que deve ter autonomia, a própria escola deve dar conta de seus objetivos e impasses (Nóvoa, 1995).

Daí a necessidade de interrogarmos: De que modo as escolas onde trabalhamos se organizam? Elas privilegiam a lógica burocrática? Como as decisões são tomadas? De que maneira os atores educativos são responsabilizados pela vida da instituição? Como traduzir as orientações legais, propostas para todo o sistema educacional, em práticas vividas na escola? E, mais especificamente, como recriar as experiências de avaliação para que as aprendizagens sejam privilegiadas?

Essas perguntas precisam ser postas pela equipe diretiva, para que sejam criados na escola espaços de formação da equipe pedagógica e para se alimentar a reflexão e a intervenção comunitárias (Alarcão, 1996). Esses elementos são fundamentais para que os estabelecimentos de ensino exercitem uma autonomia que está prevista em lei e que se quer ver construída no cotidiano das escolas.

No final das contas, cada instituição pode e deve encontrar os caminhos que a ela são mais férteis. É nesse sentido que o trabalho do diretor pode ser útil e estimulante, sobretudo quando o que se quer é rever as tradicionais experiências, de modo a privilegiar a *aprendizagem dos alunos*. Os processos de avaliação são aliados para fazer avançar na aprendizagem.

Para tanto, é necessário pensar nessa cultura de avaliar que tem marcado nossa história. Os tópicos que se seguem discutem os diferentes níveis de avaliação na escola, considerando especialmente o papel de algumas instâncias que podem potencializar a criação de propostas para melhorar a aprendizagem. Finalizamos a disciplina discutindo os desafios *versos* ações possíveis de pensar formas de avaliar para promover a aprendizagem.

TÓPICO 2 Na escola, quem avalia? O que se avalia? Para que se avalia? Quando se avalia?

Nunca fomos tão avaliados como somos hoje. Na escola, os alunos são constantemente postos à prova. Os diretores, professores e coordenadores também. No cotidiano escolar todos avaliam e são avaliados. E essas avaliações não se limitam a provas formais, fazem parte do cotidiano e das falas diárias de todas as personagens da escola. Os funcionários da limpeza e da merenda, por exemplo, expressam suas opiniões acerca da direção, da coordenação, dos professores, dos alunos e, não raramente, comparam o comportamento dos alunos, dos diferentes professores e dos diferentes anos.

A direção e a coordenação também avaliam de forma constante a atuação dos professores e de seus alunos, geralmente, atentam à pontualidade dos professores, sua frequência, sua participação nos projetos da escola, o modo como se relacionam com os colegas e com os alunos etc.

Atualmente, é bastante comum, em especial na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, solicitar que os pais preencham questionários com questões referentes à escola, à



direção, aos professores, ao ensino, entre outras, de modo a expressarem suas opiniões acerca desses aspectos. Embora os instrumentos formais de avaliação estejam cada vez mais presentes no interior da escola, independentemente das solicitações formais, os pais, em geral, formulam opiniões acerca da escola, dos professores, do desempenho dos filhos etc.

Os professores igualmente emitem julgamentos constantes sobre os alunos, a instituição, seu trabalho e dos colegas. Esses se avaliam e avaliam seus colegas de trabalho (condição financeira, habilitação, idade, envolvimento nos projetos da escola, participação nas reuniões, o sucesso das ações planejadas, a atuação da coordenação, direção, supervisão, funcionários, participação dos pais, sistema de ensino etc.). Quando solicitados expõem seus limites, impasses, desejos, desafios, atuação e êxitos.

No que diz respeito aos alunos, os professores desenvolvem algumas categorias que acabam por funcionar como referenciais para identificar “bons” e “maus” alunos. Os alunos são avaliados quanto à disciplina, comprometimento, apoio familiar, dedicação aos estudos e à escola, vontade de aprender, cumprimento das obrigações, lugar que ocupa no interior da sala de aula, modo de se vestir, forma física e comportamento social, entre outros componentes.



Além disso, ganham expressão a presença ou não de originalidade, reflexão crítica acerca dos conteúdos, por exemplo. Entre os aspectos valorizados pelos professores, ressalta-se o envolvimento das famílias dos alunos na realização dos trabalhos e participação nas atividades da escola, como é o caso de reuniões de pais e mestres. A ausência ou presença esporádica nessas situações faz com que, genericamente, se atribua rótulos às famílias, é comum a referência às famílias “desestruturadas” (fórmula genérica usada para afirmar que há problemas na casa da criança) e a identificação disto como causa para eventuais dificuldades de aprendizagem dos alunos. Os efeitos das avaliações feitas no interior da escola podem ser perversos.

Se começamos por dizer que, informalmente, todos são avaliados na escola e se lembrarmos que, por vezes, esse modo informal de classificar tem tanta importância quanto os modos formais ou mescla-se a estes para produzir uma opinião sobre o outro, devemos também lembrar que os alunos produzem avaliações sobre os professores e informalmente, com frequência, associam características pessoais, como responsabilidade, paciência, dedicação, empenho etc., a competências “técnicas”, como o conhecimento ou a atualização.

Segundo Morales (2003), os alunos mais novos tendem a falar mais sobre os aspectos físicos de seus professores e até mesmo sobre o modo como se vestem. Os alunos um pouco maiores, por volta dos doze anos, embora não desconsiderem as características físicas, indicam mais as habilidades propriamente didáticas, considerando que os bons professores mantêm a classe em ordem, empenham-se para que todos os alunos sejam iguais e atendem às necessidades de cada um.

Já os maiores expressam, de maneira clara, que os bons professores estão bem preparados, são dedicados à profissão, preocupam-se com os alunos, estimulam-nos a estudar e buscam objetivos a longo prazo etc. Deve-se também destacar que como os alunos maiores têm muitos professores ao mesmo tempo, tomam contato com diferentes personalidades, modos de ensinar e de se relacionar, sendo para eles mais visíveis as diferenças entre os professores.

Os professores, em tese, conhecem as iniciativas dos estudantes. No início do ano letivo, os alunos de um determinado professor querem saber como ele é. Para isso, consultam os estudantes que no ano anterior tiveram aula com ele. Será ele exigente? Chato?

Legal? Não é incomum o aluno já “se preparar” para ter aula com determinado professor, temer o semestre que tal professor dá aula, sentir-se aliviado pelo fato de o professor se aposentar e, então, “escapar” da tortura...

Um aspecto sempre socializado entre os alunos de um ano para outro ou quando travam conversas sobre os futuros professores diz respeito ao modo como esses avaliam, a dificuldade das provas que elabora, o modo de corrigi-las, trabalhos etc. Nesse sentido, a reflexão dos professores sobre o seu próprio estilo de ensinar, as suas relações com os saberes, o privilégio que confere a informações ou explicações e as maneiras como concebe o ensino e, particularmente a avaliação, constituem um significativo ponto de partida para a melhoria da sua atuação, questões essas importantes de serem trabalhadas em diferentes espaços de discussão com os professores e com a escola como um todo.

Mas também cabe à direção pensar sobre quem avalia o que na escola. Convém sempre insistir nos benefícios da gestão participativa e nas potencialidades da autonomia como exercício da democracia. Tal como entendemos, essa é a melhor alternativa para encaminhar modos mais ricos de se pensar e viver a avaliação. Se o trabalho em equipe pode ser produtivo, devemos nos questionar sobre quais caminhos podemos trilhar para que os alunos aprendam melhor. O que cabe a cada um?



As respostas são múltiplas, uma vez que cada escola tem necessidades e relações específicas. E mesmo diante das distinções notadas entre as escolas, podemos assinalar um ponto comum, o de criar e incentivar as instâncias colegiadas. Fizemos uma discussão mais demorada sobre elas na disciplina sobre *Gestão de Pessoas e de Equipes*, quando assinalamos que os diferentes personagens da escola terão voz porque serão representados, contarão com um lugar para exporem suas demandas, suas alternativas.

As instâncias colegiadas – como é o caso do Conselho Escolar, do Conselho de Classe, do Grêmio Estudantil e da Associação de Pais e Mestres – podem reunir determinadas categorias, como apenas os alunos ou os professores ou os funcionários ou os pais. Elas podem também agrupar pessoas que exercem diferentes funções na escola, como os estudantes e seus professores, os professores e a direção, os funcionários e os pais, entre outras combinações que se façam necessárias.

As combinações são variadas e importa sempre perguntar: Até que ponto os membros desse colegiado têm consciência de seu papel? O que esperam do trabalho pedagógico? Quais são suas concepções de aprendizagem? Há muito que se pensar, propor e viver: você, diretor, deve estar atento à estrutura organizacional da escola, às normas, diretrizes, rotinas e às relações de trabalho.

Na definição de quem faz o que na escola, o trabalho do diretor precisa ser articulado ao do professor coordenador, supervisionando e cooperando com a criação das organizações associativas. Esse é um exercício de **liderança**. Se alguns colegiados já estão constituídos em sua escola, como é possível estimulá-los? Se ainda não existem, quem os comporá? Como serão escolhidos? Como deverá ser sua liderança? Como, enfim, responder ao principal desafio da gestão escolar, que é justamente gerir as diferentes personagens em equipe? Como já pudemos salientar anteriormente, esse é um dos caminhos mais férteis para que a escola, enquanto uma organização.

TÓPICO 3 Entre avaliações institucionais e externas: caminhos para melhorar a aprendizagem dos alunos

Sabemos que a escola nunca foi tão avaliada como é hoje e é nessa perspectiva que figuram as avaliações institucionais e externas. Elas têm mobilizado cada vez mais as escolas e seus diretores. E isso é perfeitamente compreensível. As provas aumentam pela sua quantidade, variedade e complexidade: defende-se a avaliação institucional que enfatize o diálogo, a participação, a elaboração coletiva das propostas de mudança, o estabelecimento de relações menos hierarquizadas e mais democráticas entre as diferentes instâncias.

Somam-se aos dados das avaliações feitas pelos professores aqueles advindos das avaliações externas recebidos pelas escolas e, também, aqueles das avaliações preparadas pela própria equipe escolar, o que não acontece em todas as escolas. Enfatiza-se a importância de as equipes discutirem constantemente a implantação da proposta pedagógica da escola, verificarem se as metas têm sido alcançadas, analisarem o trabalho dos professores, examinarem os resultados das avaliações realizadas pelos alunos.



Importa não perder de vista que essas avaliações precisam ser usadas para possibilitar o crescimento e o aperfeiçoamento da escola como um todo. “Mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola”. É com essa frase que Perrenoud (1999, p.173) inicia o texto “Não mexam na minha avaliação: para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica”. Tal afirmação está pautada no fato de que as práticas avaliativas encontram-se no centro do sistema didático e do sistema de ensino, assim alterá-las significa “pôr em questão um conjunto de ‘equilíbrios frágeis’ e parece representar uma vontade de desestabilizar a prática pedagógica e o funcionamento da escola”.

No que diz respeito aos dados coletados das escolas em decorrência das avaliações externas, é importante que as informações sejam utilizadas de modo a levar em conta a relação entre as condições oferecidas às escolas e os resultados atingidos. É importante que se diagnostique a real posição de uma escola, mobilizando-a internamente para atingir um patamar superior, com base na análise das condições oferecidas e dos resultados obtidos. Como percebem tais considerações? O que foi identificado em sua reflexão sobre o tratamento dos dados das avaliações externas?

Mesmo considerando que muitas escolas não preparam avaliações a serem dadas aos seus alunos como mais um dispositivo de análise da aprendizagem dos alunos, apresentamos, a seguir, um documento produzido após a realização de uma avaliação institucional, com o objetivo de oferecer uma entre inúmeras possibilidades de realizar uma discussão sobre dados relativos à avaliação da aprendizagem no âmbito institucional, no caso aqui tratado, mas que pode ser inspirador para a análise dos dados acerca das avaliações externas.

A título de exercício, solicitamos que vocês pensem nos dados apresentados, fruto dos resultados de uma avaliação realizada junto a alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I, tendo como base às habilidades previstas para esse ano, no que diz respeito à Leitura

e interpretação de textos. A avaliação foi realizada no fim do ano letivo, com as cinco turmas de 2º ano da Escola Municipal Jardim Esmeralda, elaborada pelo grupo de professores. Abaixo, seguem os resultados:

Porcentagem de alunos que dominam as habilidades previstas*											
Turma	Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2º A	33	87,9	42,4	42,4	51,5	21,2	9,1	9,1	27,3	42,4	27,3
2º B	33	87,9	48,5	45,5	54,5	30,3	12,1	9,1	33,3	27,3	18,2
2º C	31	51,6	16,1	29,0	32,3	16,1	19,4	19,4	22,6	22,6	22,6
2º D	32	12,5	21,9	9,4	15,6	12,5	9,4	9,4	3,1	18,8	6,3
2º E	27	11,1	11,1	7,4	0,0	14,8	18,5	0,0	25,9	11,1	25,9
Escola	156	51,9	28,8	27,6	32,1	19,2	13,5	9,6	22,4	25,0	19,9
*Habilidades previstas para o 2º ano do Ensino Fundamental I – base documentos oficiais											
1. Identificar informações relevantes para a compreensão do texto (narrativas ficcionais, notícias, propagandas, histórias em quadrinhos)											
2. Utilizar informações oferecidas por um glossário, verbete de dicionário ou texto informativo na compreensão do texto											
3. Reconhecer a adequação entre paráfrases parciais e determinadas passagens no texto											
4. Interpretar com base no texto											
5. Reconhecer a unidade temática do texto											
6. Relacionar as características textuais do gênero ao sentido atribuído ao texto: narrativas ficcionais, notícias, propagandas, histórias em quadrinhos											
7. Observar a separação entre o discurso do narrador e o dos personagens e entrevistados, identificando as marcas dessa separação (verbos de elocução, uso de aspas, travessão e dois pontos)											

8. Analisar o valor expressivo de recursos lingüísticos (repetição, uso dos sinais de pontuação, ordem das palavras na frase)																				
9. Identificar os mecanismos coesivos utilizados no texto (advérbios, pronomes, sinônimos ou palavras de um mesmo campo semântico)																				
10. Transformar elementos gramaticais, observando as consequências dessas transformações (masculino/feminino; singular/plural; frases declarativas, negativas, interrogativas)																				

Tabela 1 Análise de dados - Avaliação de desempenho de alunos do 2º ano (Atividade adaptada do material elaborado pelo ICQ (Instituto Qualidade no Ensino) para o curso de formação de gestores realizado em Salvador, em 2003.

Ao examinar o quadro com os resultados, pontuem (e registrem, de preferência):

- Considerações gerais a respeito do perfil do desempenho dos alunos, indicando os objetivos no quais os alunos revelam melhor e pior desempenho. Deve-se atentar para o desempenho dos alunos por turma e no geral
- Hipóteses para explicar os resultados
- Proposição de ações para melhorar os resultados

(Como conduzir na escola a análise do significado pedagógico desses resultados? Como apontar ações para reverter os resultados ruins)

Esses dados podem ser registrados, por exemplo, em um quadro tal como:

Perfil Geral de desempenho dos alunos	Hipóteses para explicar os resultados	Ações para melhorar os resultados
---------------------------------------	---------------------------------------	-----------------------------------



Com essa proposição, gostaríamos de chamar a atenção, em primeiro lugar, para a necessidade de em uma análise de dados sobre o desempenho dos alunos serem contempladas **constatações**, **hipóteses** (atenção, essas podem ser refutadas e não somente comprovadas!) e sobretudo *ações para melhorar os resultados*, seja um ou mais anos do Ensino Fundamental.

Outro aspecto importante é a associação entre o problema notado, a hipótese e as ações. Como exemplo tomemos o fato de a escola ter apresentado um rendimento muito baixo na **habilidade 7** (“Observar a separação entre o discurso do narrador e o dos personagens e entrevistados, identificando as marcas dessa separação - verbos de elocução, uso de aspas, travessão e dois pontos”). Nota-se um desempenho melhor do 2º C, mas mesmo assim é baixo.

Ex:

Tendo em vista tal constatação, a título de exemplo, vamos a algumas hipóteses que deverão ser averiguadas: a questão estava mal formulada; essa habilidade embora estivesse nas referências curriculares não foi tão trabalhada; a professora da turma C deu mais ênfase a essa habilidade; a professora da turma E não trabalhou essa habilidade; a professora da turma E trabalhou essa habilidade, mas os alunos não entenderam; não há domínio por parte das professoras para um trabalho mais efetivo com essa habilidade etc.

Esses dados e hipóteses não têm sentido se as professoras e a equipe como um todo não os examinarem. De repente, somente as professoras envolvidas, num primeiro momento, e depois com outros professores, por exemplo. Se a análise parar por aqui, chega-se a um dado diagnóstico, mas deixa-se o paciente morrer (fazendo uma analogia com a área da Medicina)!

Assim, depois de um exercício de verificação das hipóteses aventadas, de modo geral, é preciso traçar metas a curto, médio e longo prazo. Para essa habilidade, por exemplo, algumas alternativas: uma oficina retomando essa e outras habilidades com auxílio de outros professores; elaboração conjunta de atividades e discussões para efetivar sequências didáticas; reuniões com a equipe de 2º ano para uma troca das experiências positivas alcançadas; análise das atividades dadas em aula *versus* as cobradas na avaliação elaborada etc.

Obviamente, aqui fazemos somente um esforço de pensar a partir do nosso mote: para cada problema, devemos pensar em soluções e avaliá-las! Ainda que os dados não sejam expressão direta do trabalho desenvolvido em sala de aula, esses podem favorecer uma aproximação no sentido de realizar revisões no currículo, adequar o tempo de dedicação aos vários conteúdos que têm se mostrado mais frágeis etc. Um quadro de resultados como apresentado possibilita um olhar para cada turma e para o todo, para o geral de uma turma e para cada habilidade. Por mais problemáticas que possam parecer provas dessa natureza, é importante que a instituição, independentemente das cobranças das avaliações externas, leve a cabo essa possibilidade.

Se é verdade que a variedade de instrumentos pode nos auxiliar, não podemos deixar de destacar alguns impasses e desafios a serem vencidos. É preciso garantir a dinâmica da revisão de metas postas na Proposta Pedagógica continuamente assim como estabelecer metas com tempos diferentes para cada apontamento do que é preciso melhorar na instituição.

Um dos desafios mais delicados é o tratamento dado às dificuldades dos professores. Quando identificamos dificuldades de um ou mais professores, podemos ter subsídios nas reuniões pedagógicas, para que possamos igualmente identificar quais práticas pedagógicas devem ser revistas etc. (Davis, Grosbaum, 2002, p. 103) e não para expor os professores ou fazermos exatamente o que estamos criticando – constatar e não agir!

Do mesmo modo que se fala em tempos e ritmos no que diz respeito aos alunos, é importante analisar as práticas e concepções dos professores levando-se em conta o seu tempo de formação, sua inserção na escola, tempo de profissão etc. De nada adiantam os julgamentos sem dar possibilidades de crescimento aos membros da equipe.



É preciso reconhecer que as práticas de avaliação devem ser coerentes com as concepções de conhecimento, aprendizagem, ensino, papel do aluno, do professor, da escola etc., as quais devem ser explicitadas na Proposta Pedagógica das escolas de modo a nortear o trabalho realizado pela equipe.

Parece que um dos entraves a ser superado para que a avaliação funcione bem é justamente alcançar essa coerência entre as várias instâncias e dimensões do processo educacional e de aprendizagem. Acrescenta-se a isso o fato de que, no que tange à situação de ensino, em muitas circunstâncias, a avaliação sobrecarrega os professores. Dependendo



de fatores como o nível de ensino, o número de alunos por sala e o número de horas de aulas dos professores, é evidente que se alteram as possibilidades de acompanhamento, observação, avaliação e retomada de dificuldades dos alunos.



Como foi discutido ao longo desta disciplina, a escola é uma instituição perpassada por tradições internalizadas em sua cultura de tal modo que se apresentam, quase sempre, como naturais. A Progressão Continuada é uma das proposições que, atualmente, requer uma (re) significação das maneiras de avaliar e do tempo de ensinar e aprender. Ao atentarmos para os tempos e espaços escolares, estamos refletindo sobre seus usos. Usos que, conforme explicamos, podem parecer naturais e até banais, mas que, de fato, estão no cerne de nossas ações institucionais. Esperamos que essas reflexões conduzam a uma compreensão mais acurada acerca de nosso trabalho na escola e inspirem alternativas para as aprendizagens de nossos alunos.

Rerências bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores – estratégia de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.
- AZEVEDO, Fernando de. As técnicas de produção do livro e as relações entre mestres e discípulos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. IV, nº 12, jun/1945, p.329-345.
- BRANDÃO, Carlos. A turma de trás. In: MORAIS, Regis de (org.) **Sala de aula: que espaço é esse?** 22ª ed. SP: Papirus, 2009, p.105-122.
- CACCIA, Marie-Françoise, SUE, Roger. **Autres temps, autre école: impacts et enjeux des rythmes scolaires**. Paris: Retz, 2005.
- CATANI, Denice, GALLEGOS, Rita de Cassia. **Avaliação**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CHARTIER, Roger, JULIA, Dominique, COMPÈRE, Madeleine. **L'éducation en France du XVI^e au XVII^e siècles**. Paris : SEDES, 1976.
- CHEVALLARD, Yves. **Sur la formation historique du temps didactique**. Marseille: Publications de l'IREM d'Aix, 1987.
- COMPÈRE, Marie-Madeleine. **Histoire du temps scolaire en Europe**. Paris: INRP/Économica, 1997.
- CORREIA, António Carlos da Luz, GALLEGOS, Rita de Cassia. **Escolas públicas primárias em Portugal e em São Paulo: olhares sobre a organização do tempo escolar (1880-1929)**. Lisboa, Portugal: Educa, 2004.
- DAVIS, C.; GROSBaum, M.W. Sucesso de todos, compromisso da escola. In: VIEIRA, S.L. (org.). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 77-102.
- ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- ESCOLANO, Agustín. Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. **Revista de Educación**. Tiempo y espacio. Madrid, n. 298, Mayo-Agosto/1992, p. 55-70.

- _____, FRAGO, Antonio Viñao. **Currículo, Espaço e Subjetividade** - a arquitetura como programa. Trad: Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP S.A, 1998.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: FARIA FILHO, L. M. de, LOPES, E. M. T., VEIGA, C. G. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FULLAN, Michael e HARGREAVES, Andy. **Por que é que vale a pena lutar?** O trabalho de equipa na escola. Porto/ Pt: Porto Editora. 2001.
- FRAGO, A. V. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición e el cambio. **VIII Jornadas Estatales – Fórum Europeo de Administradores de la Educación**. Murcia: Compobell, 1996.
- _____. Historia de la educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n. 0, p. 63-82, Set-Dez/1995.
- GALLEGO, R.C. **Uso(s) do tempo: a organização das atividades de alunos e professores nas escolas primárias paulistas (1890-1929)**. Dissertação. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2003
- _____. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890)**, São Paulo, Tese: FEUSP, 2008.
- _____. Relatório Probatório dirigido à CERT. Universidade de São Paulo, 2011.
- HAMILTON, David. The pedagogic paradox (or why no didactics in England?). **Pedagogy, culture & society**, vol.7, nº 1, 1999, p.135-152
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico, **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 1, jan./jun., 2001, p. 9-43.
- LUGLI, R.S.G.; SILVA, V.B. **Planejamento e avaliação na sala de aula**. Curso de Gestão do Currículo para Professores-Coordenadores, no âmbito do REDEFOR. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo / Universidade de São Paulo. 2011.
- MEIRIEU, Philippe **Aprender sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MORALES, P. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. 4ª ed., São Paulo: Loyola, 2003.
- NÓVOA, António (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PRONOVOST, Gilles. Introduction: le temps dans une perspective sociologique et historique. In: **Revue internationale des sciences sociales: Temps et sociétés**. XXXVIII (1) 107, 1996, p. 5-10.
- RAYNAL, Marie. Les temps de l'école rythment-ils les temps sociaux?. In: PAQUOT, Thierry (dir.). **Le quotidien urbain: essais sur les temps des Villes**. Paris: La Découverte/ Institut des Villes, 2001.
- SILVA, Vivian Batista da. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)**. Tese de doutorado, FEUSP, 2006.
- TABBONI, Simonetta. **Les temps sociaux**. Paris: Armant Colin, 2006.
- VICENTINI, P.P.; GALLEGO, R.C.; SILVA, V.B. **Planejamento e avaliação na escola**. Curso de Gestão do Currículo para Professores-Coordenadores, no âmbito do REDEFOR. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo / Universidade de São Paulo. 2011.
- WHITROW, G. J. **O Tempo na História: concepções do tempo da pré-história aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.