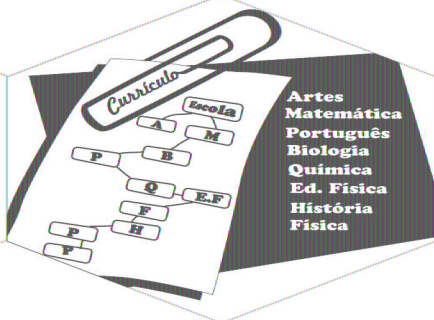
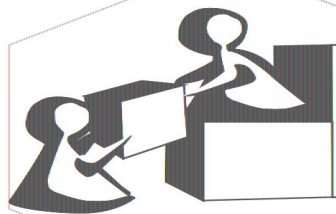


Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD

Volume 5



Gestão Educacional olhares emergentes



Gionara Tauchen
Organizadora



Gestão Educacional olhares emergentes





UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

Reitor

JOÃO CARLOS BRAHM COUSIN

Vice-Reitor

ERNESTO CASARES PINTO

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

RITA PATTA RACHE

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

MOZART TAVARES MARTINS FILHO

Pró-Reitor de Infraestrutura

GUILHERME LERCH LUNARDI

Pró-Reitora de Graduação

CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

DARLENE TORRADA PEREIRA

Pró-Reitor de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

CLAUDIO PAZ DE LIMA

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

DANILO GIROLDO

Secretária de Educação a Distância

IVETE MARTINS PINTO

EDITORA DA FURG

Coordenador

JOÃO RAIMUNDO BALANSIN

Divisão de Editoração

LUIZ FERNANDO C. DA SILVA

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD

Suzane da Rocha Vieira - Organizadora

Cleusa Maria Moraes Pereira – Assessora Pedagógica

Alessandra Nery Obelar da Silva
Arlete Melo Campos Ribeiro
Daniela Ribeiro Abrantes
Daniele Simões Borges
Everton Bandeira Martins
Fernanda Dias Costa
Gionara Tauchen (Organizadora)
Grasiele Ruiz Silva
Helena Venites Sardagna
Janaina Borges da Silveira
Julio Cesar Bresolin Marinho
Max Daniel Silveira da Silveira
Michele Machado Dias
Paula Regina Costa Ribeiro
Rafaela Moreira Rocha Lage
Suzana da Conceição de Barros
Vanessa dos Santos Moura

Autores

Gestão Educacional: olhares emergentes



**Rio Grande
2012**

Conselho Editorial

Alexandre Cougo de Cougo – UFMS
Ana do Carmo Goulart Gonçalves – FURG
Ana Laura Salcedo de Medeiros – FURG
Antonio Mauricio Medeiros Alves – UFPEL
Carlos Roberto da Silva Machado – FURG
Carmo Thum – FURG
Cleuza Maria Sobral Dias – FURG
Cristina Maria Loyola Zardo – FURG
Danúbia Bueno Espindola – FURG
Débora Pereira Laurino – FURG
Eder Mateus Nunes Gonçalves – FURG

Eliane da Silveira Meirelles Leite – FURG
Elisabeth Brandão Schmidt – FURG
Gabriela Medeiros Nogueira – FURG
Gionara Tauchen – FURG
Ivete Martins Pinto – FURG
Joanalira Corpes Magalhães – FURG
Joice Araújo Esperança – FURG
Maria Renata Alonso Mota – FURG
Sheyla Costa Rodrigues – FURG
Silvana Maria Bellé Zasso – FURG
Simone Santos Albuquerque – UFRGS
Suzane da Rocha Vieira – FURG
Tanise Paula Novelo – FURG

Revisão Gramatical

Ingrid Cunha Ferreira
Raquel Laurino Almeida
Rita de Lima Nóbrega
Pablo Silva Paranhos
Vanessa Fonseca Barbosa

Design e Diagramação

Bruna Heller
Lidiane Fonseca Dutra
Tôni Rabello dos Santos
Zélia de Fátima Seibt do Couto

G393 Gestão educacional : olhares emergentes / Gionara Tauchen (organizadora) ; Alessandra Nery Obelar da Silva... [et al]. – Rio Grande : Ed. Universidade Federal do Rio Grande, 2012. –

188 p. – (Coleção Cadernos pedagógicos da EaD, ISBN 978-85-7566-191-8 ; v.5)
ISBN 978-85-7566-221-2

1. Educação. 2. Administração da educação. 3. Política da educação. 4. Organização escolar. 5. Aspectos sociais. I. Tauchen, Gionara. II. Silva, Alessandra Nery Obelar da.

CDU 371

Bibliotecária responsável Rúbia Gattelli CRB10/1731

Sumário

Apresentação	7
Introdução.....	9
1. O Novo Plano Nacional de Educação (PNE): novos horizontes ou mais do mesmo?	
<i>Everton Bandeira Martins e Vanessa dos Santos Moura</i>	11
2. Da escola compartimentada à organização aprendente.....	
<i>Daniele Simões Borges</i>	25
3. Qualidade do ensino da Educação Básica.....	
<i>Grasiele Ruiz Silva</i>	39
4. Projeto Político Pedagógico (PPP): A busca por uma Gestão mais Democrática.....	
<i>Everton Bandeira Martins e Vanessa dos Santos Moura</i>	53
5. Organização da escola de ensino fundamental de nove anos	
<i>Helena Venites Sardagna e Rafaela Moreira Rocha Lage</i>	65
6. A organização do currículo por projetos	
<i>Alessandra Nery Obelar da Silva</i>	75
7. Tempo e espaço na educação infantil	
<i>Fernanda Dias Costa e Michele Machado Dias</i>	85
8. Sala de recursos: um ambiente facilitador no processo de ensino/aprendizagem	
<i>Janaina Borges da Silveira</i>	103
9. Violência na escola: o ambiente escolar como espaço de (in)civilidade	
<i>Everton Bandeira Martins, Vanessa dos Santos Moura e Daniela Ribeiro Abrantes</i>	117
10. Diversidade na Escola: pensando sobre a identidade de gênero	
<i>Everton Bandeira Martins e Marcio Caetano</i>	131

11. A escola como instituição promotora de uma educação em saúde	
<i>Julio Cesar Bresolin Marinho</i>	147
12. (Re)pensando a sexualidade na escola	
<i>Suzana da Conceição de Barros e Paula Regina Costa Ribeiro</i>	157
13. Ética e profissão docente: das concepções filosóficas às proposições de trabalho docente no ambiente escolar	
<i>Arlete Melo Campos Ribeiro, Julio Cesar Bresolin Marinho e Max Daniel Silveira da Silveira</i>	171
14. Prova Nacional de Acesso à Carreira Docente	
<i>Fabrcio Monte Freitas e Gionara Tauchen</i>	185
Sobre os autores	195
Bibliografia	199

Apresentação

Este volume da Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD, intitulado **Gestão educacional: olhares emergentes**, organizado pela professora Doutora Gionara Tauchen, abrange textos que envolvem discussões atuais relativas à organização das instituições educativas. Com uma temática relevante e contemporânea, este livro possui leituras obrigatórias ou complementares ao material digital disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e servirá de material didático para os cursos vinculados ao programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A referida Coleção, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), é uma iniciativa da Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande – SEaD/FURG e tem como propósito congregar textos que subsidiem os estudos dos discentes matriculados em cursos de graduação e pós-graduação, tanto da educação a distância como do ensino presencial.

Sendo assim, saliento que as obras da Coleção não são exclusivas da EaD da FURG, podendo ser utilizadas por estudantes de outras modalidades e ainda de outras instituições de ensino superior.

Desejo a todos aprendizagens significativas a partir da leitura desta obra.

Boa Leitura!

Suzane da Rocha Vieira
Organizadora da Coleção

Introdução

A organização escolar, ao longo das décadas, passou por sucessivas transformações político-pedagógicas. Estas compreendem desde as formas de atuação profissional até a organização do conhecimento ensinável e acompanham as práticas sociais dos diferentes tempos e espaços no campo das políticas públicas e da gestão da educação.

Nesse contexto, são pertinentes os seguintes questionamentos: Como intervir e transformar uma escola compartimentada em uma organização aprendente? O que podemos considerar qualidade do ensino? O Projeto Político Pedagógico pode ser a chave para uma escola mais democrática? O que muda com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos? Quais os horizontes do Novo Plano Nacional de Educação? A organização do currículo por projetos pode auxiliar na democratização e ampliação da participação nas ações educativas? Como organizar o tempo e o espaço na Educação Infantil? Quando a sala de recursos se constitui em ambiente facilitador no processo de ensino-aprendizagem? O que fazer diante da violência na escola? Como promover uma educação em saúde e (re)pensar a sexualidade no espaço escolar? Como são tratadas a diversidade e a ética na profissão docente? O que pode mudar com a Prova Nacional de Acesso à Carreira Docente?

Na tentativa de responder a essas e outras inúmeras questões, organizamos este Caderno de Gestão Educacional II, o qual dá sequência aos estudos iniciados com na edição anterior, com o Caderno de Gestão Educacional I, organizado no ano de 2011. A produção dos textos é oriunda de leituras, atividades e diálogos com bolsistas de iniciação científica (FAPERGS, CNPq, CAPES/INEP), mestrandos dos Programas de Pós-graduação em Educação e em Educação em Ciências, da Universidade Federal do Rio Grande, bem como com professores que atuam no Ensino Fundamental e na Educação Superior.

A definição e escolha dos temas, que constituem este caderno, decorrem do processo de avaliação realizado com as turmas do curso de Pedagogia, na modalidade a distância, na disciplina de Gestão Educacional I, no ano de 2011. Neste, os alunos sugeriram temas de estudo, os quais careciam de aprofundamento ou precisavam ser contemplados. Por isso, agradecemos aos alunos a colaboração neste processo.

Aos autores dos capítulos, agradeço o empenho e a disponibilidade em contribuir com os nossos estudos. Por fim, desejo que esse Caderno potencialize a reflexão acerca da gestão educacional, a fim de ampliar as nossas compreensões e possibilidades de intervenção.

Gionara Tauchen

**O Novo Plano Nacional de
Educação (PNE): novos
horizontes ou mais do
mesmo?**



1. NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE): NOVOS HORIZONTES OU MAIS DO MESMO?

*Everton Bandeira Martins¹
Vanessa dos Santos Moura²*

O novo Plano Nacional de Educação (PNE-N) consiste em um documento legal que traça, para o decênio 2011-2020, novas diretrizes e metas para a educação nacional. Cercada de polêmicas quanto a sua efetivação, a atual proposta do PNE não parece inspirar muita confiança, tendo em vista que o Plano Nacional de Educação de 2000-2010 (PNE-F) não atingiu plenamente seus objetivos, fazendo com que educadores de todos os cantos do país se ponham diante da mesma questão: o que podemos, de fato, esperar do novo PNE?

Antes de adentrarmos nos pontos controversos, é mister explicar ao leitor, brevemente, no que consiste o PNE. O Plano Nacional de Educação é uma previsão constitucional incluída pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009, a qual figura no art. 214 da Carta Magna vigente:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

² Mestre em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Além do art. 214, temos a menção do PNE no art. 212, §3º, cuja redação também foi dada com a Emenda Constitucional nº59 de 2009:

Art. 214 (...)

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.

Afora a Constituição Federal de 1988, o Plano Nacional de Educação está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, sendo referido, logo no início do texto, no art. 9º:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Também é referido no art. 87, em seu §1º:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se a um ano a partir da publicação desta Lei.

§1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

A ideia original do PNE diverge em absoluto do que foi aprovado como PNE (chamado atualmente de PNE-F) nos idos tempos do governo FHC³. De acordo com Ivan Valente, à época deputado federal

³ Fernando Henrique Cardoso, ex-presidente da República.

suplente da bancada petista, e Roberto Romano, professor titular de Ética e Filosofia Política do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Campinas – UNICAMP, em texto datado de 2002,

[sobre o PNE-F] Essa não foi uma lei originada de um projeto que tivesse trâmite corriqueiro no parlamento federal. Ao contrário, ela surgiu da pressão social produzida pelo “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”. As inúmeras entidades ali presentes forçaram o governo a se mover ao darem entrada, na Câmara dos Deputados, em 10 de fevereiro de 1998, no Plano Nacional de Educação, elaborado coletivamente por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos etc., nos I e II Congressos Nacionais de Educação (CONEDS) (p. 97).

O conflito entre a proposta do PNE-F da sociedade brasileira e o caráter neoliberal, característico do governo de Fernando Henrique Cardoso, conduziu a aprovação do projeto de lei ao já esperado: inúmeros vetos presidenciais e transfiguração da essência do PNE-F, anteriormente democrática, em um “*Frankenstein*” ideológico. Isto porque, ao mesmo tempo em que modificou pontos essenciais em prol de propostas neoliberais, manteve algumas questões conforme a proposta original, porém, suprimiu os artigos que antes davam sustentação a esta segunda e esvaziou consideravelmente o pouco conteúdo democrático remanescente. Em suma, a gritante diferença entre a sociedade civil e o governo não se restringia somente à concepção de escola, mas sim à visão de mundo.

O PNE da sociedade brasileira se sustentava em dois pontos fundamentais, os quais eram: o fortalecimento da escola pública estatal, bem como a plena democratização da gestão educacional. Esses, articulados, seriam a base na qual se assentaria o cumprimento de uma das metas constitucionais mais caras à sociedade civil, ou seja, o direito à educação.

O sucesso do PNE-F esbarrou na questão financeira. O inciso VI do art. 214 declara o “estabelecimento de meta de **aplicação de recursos públicos** em educação como **proporção do produto interno bruto**” (grifos nossos). Que proporção seria esta? No I e II Congressos Nacionais de Educação (CONEDs), ficou estabelecido que, com menos

da aplicação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB), a mudança almejada era inviável.

Nos anos 1990, cerca de 4% do PIB era destinado à educação; a proposta era que, ao final dos 10 anos de PNE, houvesse um aumento gradual deste investimento e que se finalizasse a década com os 10% desejados. Todavia, em um Estado cuja política respaldava-se na lógica neoliberal, nos mandos e desmandos do Fundo Monetário Internacional (FMI), era de se esperar que pouco ou muito pouco do plano original fosse mantido, quando o projeto de lei fosse encaminhado para votação no Congresso Nacional.

As previsões se confirmaram. O Relatório Marchezan⁴, como ficou conhecido o relatório do PNE, quando tramitou no Congresso Nacional, abreviou ao máximo a participação social nos debates no interior da Casa Legislativa, sendo escancarada a manipulação do relatório em prol das propostas governistas – importante lembrar que a base governista tinha maioria tanto na Câmara dos Deputados como no Senado. O relatório, que se tornou o texto-base da lei, manteve uma aparente característica democrática, no entanto, adotou a política neoliberal de FHC nas diretrizes, nos objetivos e nas metas – justo naquilo que faz com que um plano possa ser, efetivamente, posto em prática.

Na última década, os dados empíricos relativos à educação brasileira contradizem em grande parte o que foi planejado pelo grupo que se reuniu inicialmente nos CONEDs. Enquanto a meta referida no inciso I do PNE-F era erradicar o analfabetismo, ainda temos um índice alto, de 9,7% em dados obtidos em 2010. Em 2000, essa taxa era maior, de 13,6%, e, quando comparada com outros países da América Latina como Uruguai, Argentina ou Chile, essas taxas de analfabetismo variam de 2 a 4%⁵.

No início da vigência do PNE-F, o número de concluintes do Ensino Fundamental correspondia a cerca de 75% das crianças da coorte etária típica, o que contrasta com o número atual, que foi reduzido a 70%. No que tange à evasão escolar, a meta inicial do PNE-F era reduzir a taxa em 5% ao ano. Não só não reduziu como também

⁴ Falecido deputado gaúcho do PSDB-RS, Nelson Marchezan, o qual foi relator do projeto de lei do PNE que, posteriormente, tomou seu nome.

⁵ Conforme dados disponíveis no sítio virtual do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br>.

aumentou o número de alunos que evadiram da escola – entre 2006 e 2008, o índice passou de 10 para 13,2%⁶. As matrículas na educação básica permaneceram estagnadas (e até diminuíram um pouco); a taxa de conclusão do Ensino Médio reduziu (e hoje apenas um em cada dois brasileiros entra na idade adulta com este nível educacional).

Em relação ao Ensino Superior, os números conseguem ser mais dramáticos ainda. A meta do PNE-F era de contabilizar 30% dos jovens no Ensino Superior, contudo, em 2009, este número era menos da metade do pretendido: 14,4%. O contraste com a América Latina é patente: nos outros países a porcentagem de alunos no referido nível é muito maior – Argentina 40%, Chile 20,6%, Venezuela 26% e Bolívia 20,6%. Neste sentido, existe um cálculo, o qual prevê que, neste ritmo, o Brasil demoraria cerca de cinquenta e nove anos para cumprir as metas traçadas⁷.

Perseguindo a lógica privatista Tucana da década anterior de incentivo ao ensino privado e sucateamento da universidade pública, temos que o Ensino Superior pago cresceu duas vezes mais que o público. A meta do PNE-F era ofertar 40% das vagas no Ensino Superior na rede pública. Todavia, o índice que, em 2002, era de 29%, em 2010, diminuiu para 25%. No Brasil, a desigualdade no acesso ao Ensino Superior é vergonhosa: apenas 5,6% dos jovens cuja renda per capita gira entre meio a um salário mínimo cursam o nível superior. Já na faixa de jovens cuja renda gira em torno de cinco salários, ou mais, a porcentagem sobe para dez vezes mais: cerca de 55,6% estão nas universidades⁸.

Com o término do prazo de vigência do PNE-F, é possível afirmar que sua implementação foi um fracasso. Um dos grandes motivos disso foi a falta de recursos financeiros disponibilizado pelo Poder Executivo – além de uma série de outras causas: excesso de metas, falta de indicadores seguros que aferissem o andamento, ou não de tais metas, falta de organização e planejamento dos estados e municípios, entre outros.

⁶ Conforme dados do INEP

⁷ Conforme dados do INEP

⁸ Conforme dados do INEP

O novo PNE: novos horizontes ou mais do mesmo?

O PNE-F chegou ao fim e, como esperado, o Executivo Federal apresentou a nova proposta que deverá conduzir os rumos da educação nacional pela próxima década. Repete-se a pergunta do primeiro parágrafo deste ensaio: o que podemos, de fato, esperar do novo PNE?

O novo documento conciso conta com 19 páginas e traz em seu seio dez diretrizes objetivas e vinte metas, seguidas de suas respectivas estratégias específicas de concretização. As diretrizes que orientam o PNE-N são enumeradas no art. 2º:

Art. 2º São diretrizes do PNE – 2011/2020:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais;
- IV - melhoria da qualidade do ensino;
- V - formação para o trabalho;
- VI - promoção da sustentabilidade socioambiental;
- VII - promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;
- IX - valorização dos profissionais da educação; e
- X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e à gestão democrática da educação.

As metas programadas constam em um anexo do documento principal e, logo a seguir, elencamos parte das estratégias de execução destas:

Meta 1: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos.

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos.

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a

17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária.

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

Meta 5: Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade.

Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica.

Meta 7: Atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: IDEB	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	3,9	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Meta 11: Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta.

Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta.

Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores.

Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.

Meta 17: Valorizar o magistério público da educação básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

Meta 18: Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.

Meta 19: Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar.

Meta 20: Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no

mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do país.

A produção deste documento difere em absoluto do antigo PNE (PNE-F) que, originariamente, foi um instrumento fruto da democracia presente nos CONEDs. A nova proposta foi elaborada durante a Conferência Nacional de Educação – CONAE, ocorrida em Brasília em 2010, a qual foi organizada e controlada pelo MEC e reuniu entidades representantes da sociedade civil que estão aliadas com a linha de governo petista. Assim, a conferência não teve espaço para críticas – o que está acontecendo somente agora, momento em que os congressistas se viram forçados a adiar a votação do projeto devido a diversas manifestações contrárias ao novo PNE (PNE-N).

As críticas são feitas em muitos sentidos, mas recaem com mais veemência em um ponto principal: os almejados 10% do PIB para a Educação – sem os quais é impossível pensar na educação de qualidade que queremos – que provavelmente não virão. Como vimos na meta 20, o valor estipulado segue em 7%. Contudo, após as manifestações de diversas entidades ligadas ao setor educacional, o relator do projeto na Câmara, Ângelo Vanhoni (PT-PR), já cogitou algo em torno de 8% – o que continua sendo impraticável quando a primeira diretriz do PNE-N é erradicar o analfabetismo.

Foi durante a própria CONAE que a taxa ficou estabelecida em 10%, fato interessante de ser observado, pois significa que o novo governo petista de Dilma não cumprirá as deliberações tomadas pelos seus próprios órgãos. Além disso, no art. 5º do projeto de lei, existe uma brecha que prevê que esse valor possa ser revisto na metade da vigência do novo PNE – queremos acreditar que seja para cima, mas, diante do estado do atual debate, nossa tendência enverga cada vez mais para o pessimismo – “A meta de ampliação progressiva do investimento público em educação será avaliada no quarto ano de vigência dessa Lei, podendo ser revista, conforme o caso, para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas do PNE 2011-2020”.

Ainda dentro da questão financeira, isto é, de acordo com a meta 20, cabe salientar que existe uma polêmica a qual envolve a estratégia de execução nº 20.5, cujo texto diz “definir o custo aluno-qualidade da educação básica à luz da ampliação do investimento público em educação”. A implantação do Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi) estabelece patamares mínimos de investimento e infraestrutura para garantir a qualidade em todos os níveis de ensino (VIEIRA, 2010).

Conforme afirma Marina Vieira (2010), o conceito do CAQi surgiu após três longos anos de debate, encabeçados na Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Tal conceito apontaria o quanto de capital deveria ser investido por aluno em cada etapa e modalidade da Educação Básica, para que o Brasil oferecesse um ensino de qualidade. O CAQi consta no projeto de lei a ser aprovado e, caso seja efetivado, mudará a rotina dos gestores de escolas que gastam menos do que este novo piso⁹.

O estabelecimento de valores mínimos parece ser salutar, visto que há imprecisão quando comparamos com o PNE-F. Entretanto, é preciso analisar a fala de especialistas em educação para entender o que está por trás do CAQi. Otaviano Helene, professor da Universidade de São Paulo – USP e ex-presidente do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), é categórico quanto ao assunto investimento de capital: “Se o governo continuar com a ideia de economizar, vamos continuar excluindo pessoas”¹⁰. Ele acrescenta que “a média de investimento de países que conseguiram superar o atraso na educação é de pelo menos 30% a 40% da renda per capita. Isto, no Brasil, equivale a cerca de R\$4 mil por estudante por ano. O Brasil investe R\$2 mil por ano. Com esse valor é impossível”¹¹.

Agravando a questão da aplicação da verba pública, conforme as estratégias apontadas no novo documento, permanece deveras vago “o que compete a quem”. As responsabilidades da União, dos Estados e dos Municípios não são devidamente esclarecidas e, para Celi Taffarel, diretora da faculdade de educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA, “não tem condições de atingirmos metas sem um grande planejamento orçamentário e mais da metade dos municípios não tem plano algum”. Assim, além do orçamento insatisfatório, o PNE-N termina por repetir as mesmas omissões fundamentais quanto à

⁹ Segundo dados trazidos por Vieira (2010) extraídos da Campanha pelo Direito à Educação, os únicos estados brasileiros que gastam valores próximos aos previstos pelo CAQi são Acre, Distrito Federal, Espírito Santo, Amapá, Roraima e São Paulo. Desta forma, os gestores de escolas dos demais vinte e um estados da União receberão mais recursos públicos para que possam se adequar às exigências do novo PNE.

¹⁰ Entrevista de Otaviano Helene, professor da Universidade de São Paulo e ex-presidente do INEP à Revista Terra Magazine. Disponível em: <http://terramagazine.terra.com.br/interna/0,,OI5534914-EI6578,00.html>

¹¹ Idem, *ibidem*.

responsabilidade de cada ente da Federação – como assinalam acertadamente o professor Helene e Lighia Horodynski-Matsushigue:

[sobre a inoperância do PNE-F] não havia definição clara quanto a quem deveria cumprir as metas, o que é fundamental para um país onde as atribuições educacionais são repartidas por municípios, Estados e União. Na ausência dessa definição, os Poderes Executivos, o Congresso, as Assembleias Legislativas e as Câmaras Municipais não se sentiram responsáveis por nenhuma das metas e simplesmente se omitiram. Os órgãos responsáveis pela defesa da ordem jurídica também nada fizeram, apesar de uma lei nacional não estar sendo cumprida. E os Conselhos de Educação, nacional e estaduais, embora, em princípio, devessem cuidar das metas do PNE, igualmente nada fizeram (entrevista ao jornal **O Estado de São Paulo**, 2011).

Para ambos, o PNE-N, embora tenha propostas louváveis – como, por exemplo, a meta de incluir 50% das crianças com até três anos na educação infantil – não define de onde virão os recursos nem quem deve arcar com as responsabilidades da execução – e da nãoexecução também. Não existe a previsão de punição, caso as metas não sejam atingidas, pois, como os especialistas indagam, “como punir alguém por algo que não foi feito, sem que estivesse clara a sua responsabilidade nessa omissão?”.

O PNE-N se mostra simplista e genérico, tendo em vista a magnitude territorial e as particularidades regionais e culturais do Brasil. O texto que está para ser aprovado demonstra claramente a falta de interesse político na busca de definições para a área da Educação. O leitor poderia concluir isso sem a necessidade da leitura deste texto – documento legal com tamanha abrangência e cujo conteúdo cabe em tão somente DEZENOVE páginas – o qual não pode pretender ser sério.

No que diz respeito ao Ensino Superior, as metas do PNE-N conseguiram piorar, quando comparadas ao PNE-F. Primeiramente, estabeleceu-se um número mínimo de 18 alunos para cada professor nos estabelecimentos públicos, quando se sabe que, na realidade, deveríamos trabalhar com a concepção de número máximo. A proporção de alunos x professores só tem piorado nos últimos anos, com a ampliação desordenada da oferta de vagas nas universidades,

sobretudo, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

Para além do REUNI, existe o caso do Ensino Superior privado, que cresce também desordenadamente e forma alunos com baixíssima qualidade, incentivados por programas como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) – elencado na estratégia 12.6, que trata da expansão do financiamento estudantil – e o Programa Universidade para Todos – PROUNI.

Helene e Horodynski-Matsushigue (2011) atentam para uma meta ainda mais perigosa, qual seja: elevar a taxa de conclusão de cursos superiores nas instituições públicas de 60% (índice atual) para 90%. Nos Estados Unidos, essa taxa é de 66%; na Suécia, de 48%; o único país com um índice assim é o Japão, que conta com exatos 90% de aprovação – e, é importante lembrar, esse país tem, em absoluto, condições econômicas e culturais dessemelhantes das do Brasil. O que se pretende com essa meta? Essa é a grande questão. Forçar a aprovação de aluno, mesmo quando claramente despreparados? Baixar o nível de qualidade do ensino superior? A elevação do índice, enquanto ideia, é louvável, mas a que preço? Primeiro é necessário oferecer um suporte não só aos alunos, mas também aos professores para que tal índice seja atingido.

O que esperar do PNE-N? Este, do jeito como foi apresentado, e, se este for levado a cabo pelo governo, não vai solucionar os problemas históricos do Brasil com a Educação. Nem o poder Executivo, nem o Legislativo, parecem estar preocupados com os rumos da Educação do país. É preciso resistir às manobras do governo de sucateamento da educação pública e à transformação da universidade em uma “provedora de serviços para o mercado”. O PNE-N não garante a melhoria e a ampliação de investimentos na educação. Ao término deste breve ensaio, chegamos à triste conclusão: o novo PNE é mais do mesmo.



**Da escola
compartmentada à
organização aprendente**

2. DA ESCOLA COMPARTIMENTADA À ORGANIZAÇÃO APRENDENTE

Daniele Simões Borges¹²

Chegamos ao século XXI e ainda nos perguntamos qual é o objetivo da escola.

De imediato, a resposta parece fácil: ensinar, educar e promover uma formação plena. Entretanto, ao pormenorizarmos, esses verbos ganham uma envergadura maior. De fato, dois dos grandes objetivos da escola são ensinar e educar, mas o que isso significa?

Não basta apenas saber de tais objetivos, é necessário estar disposto a entendê-los. A centralidade das ações ensinar e educar não são as únicas funções do professor, o que tradicionalmente lhe foi atribuído como um trabalho isolado e linear. Na lógica tradicional, o docente é quem ensina e educa em uma relação unilateral, a qual resulta em uma prática que não promove o diálogo entre professor-aluno, bem como com os outros atores da escola.

Nesse sentido, um novo olhar requer traduzir o ensinar e o educar em aprendizagens que se ramifiquem em atividades administrativas, curriculares, pedagógicas, docentes e organizacionais, viabilizando uma nova concepção e configuração dos mesmos. Em outras palavras, o ensinar, o educar e o aprender não podem mais ser singulares, mas sim plurais, no sentido de colocar em relação colaborativa todos os sujeitos (externos e internos) da instituição escolar.

Sendo assim, em contramão a uma visão clássica que considera a escola como uma instituição fechada, segmentada e transmissiva, é que a mesma busca redesenhar seu papel e lugar na sociedade hodierna. Na base dessa mudança está a gestão escolar, mas por quê?

O estabelecimento escolar necessita de uma organização que valorize, reconheça e envolva os professores, proporcionando a

¹² Pedagoga. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação e Ciências: Química da vida e saúde. Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

formação de uma rede cooperativa. A escola ao assumir essa postura, distancia-se de uma cultura individualista que segrega os processos educativos a ponto de impedir práticas e momentos de rupturas, de transformações. Portanto, a escola, ao assegurar condições de mudanças, diálogos e construção de conhecimento aos seus professores, está propiciando o fortalecimento da sua equipe, uma vez que as dificuldades e incertezas cotidianas seriam enfrentadas na coletividade.

De acordo com Hargreaves e Fullan (2000), pensar na direção mencionada é compreender o estabelecimento escolar como uma organização aprendente, ou seja, uma escola bem gerida, que considera o propósito dos professores e, assim, auxilia na constituição de um novo sentido da prática educativa. Nessa perspectiva, a responsabilidade do sistema educativo não cabe apenas à direção, mas a todos os professores e demais atores do processo educativo, em meio a uma cooperação mútua.

Isso significa que o professor, o diretor, o Conselho Escolar, entre outros, devem desenvolver, juntos, os currículos, as diretrizes e toda organização da escola de forma cooperativa. Segundo os autores, esse modelo de organização é essencial para o rendimento docente, uma vez que os professores, ao se envolverem com todos os processos de gestão da escola, tornam-se parte das propostas e das iniciativas. Sendo assim, estes são corresponsáveis pelo desenvolvimento e crescimento do seu ambiente de trabalho.

Nesse sentido, Thurler (2001) aponta que a escola tem de estar em constante movimento e que ela já está trilhando seu caminho de mudanças, uma vez que este está ligado a sua transformação em uma organização aprendente. Para autora, a escola vista dessa forma, ao contrário de impor mudanças e cobranças, inverte a lógica existente, ao se engajar em um processo coletivo, em que um indivíduo aprende com o outro no compartilhar de vivências, experiências e projetos.

Assim, para que a escola realmente incorpore e se transforme em uma organização aprendente, Thurler (2001) enfatiza a importância da formação de uma equipe de profissionais que encarem e acreditem na mudança. Desse modo, a escola, enquanto uma instituição plural, cercada de uma cultura dinâmica repleta de construção e desconstruções diárias, é um lugar propício à mudança e, conseqüentemente, à evolução.

Cabe destacar ainda que a mudança é uma ação particular de cada instituição, uma vez que todo o estabelecimento escolar cultiva

uma história, um modo de fazer, agir e pensar e isso é o que determina sua cultura e a maneira como a mudança é considerada. Portanto, cada escola possui uma dimensão cultural peculiar as suas necessidades, a sua pedagogia e às políticas decididas pela sua equipe profissional Thurler (2001).

No que tange à cultura de cada escola, a autora ainda destaca que:

A cultura não tem chefe, ninguém a controla, mas os dirigentes podem modificá-la progressivamente, assim como os professores que exercem liderança [...]. Conforme a cultura do estabelecimento escolar, um projeto de inovação ou uma simples diretiva provindos das autoridades escolares serão acolhidos com hostilidade ou simpatia, desconfiança ou abertura (p. 95).

Isto quer dizer que as percepções de cada escola estão arraigadas em uma cultura cultivada no seu dia-a-dia, pela sua direção e/ou organização. Sendo assim, não há uma escola padrão, ou seja, uma modelo a seguir, como por muito tempo foi considerado. Sabemos que a cópia de métodos e estilos de formação continuada para professores foi e ainda é importada de modelos considerados bem-sucedidos. No entanto, tal ação constitui um risco, pois, ao levar em consideração que cada escola possui uma cultura particular, determinados modelos podem não servir, uma vez que o contexto de cada espaço escolar é diferente.

Por isso, há de se considerar as variações existentes e, desse modo, deixar claro que cada escola tem uma determinada cultura, ainda que esta possa ser reestruturada, uma vez que a cultura move-se e amplia-se a partir do momento que os atores encontram problemas ou até mesmo desafios para serem solucionados. Dito isto, cabe ao professor, sob responsabilidade profissional, assumir novas tarefas, promover diferentes círculos reflexivos, acolher os problemas dos alunos e pais, iniciando um novo trajeto, uma nova construção de saberes (THURLER, 2001). Em vista disso, percebemos que a cultura é um conceito em si paradoxal, constituindo-se “estática e dinâmica ao mesmo tempo” (THURLER, 2001). Em outras palavras, os estabelecimentos escolares possuem uma cultura particular e isso não é algo imodificável, logo, é passível de mudança.

Sendo assim, Thuerler (2001) defende que a escola alcançará a mudança, quando os diversos atores dos estabelecimentos escolares, tanto na esfera individual quanto na coletiva, agirem em cooperação e em prol da superação das turbulências e desarmonias, sendo mais atuantes nas tomadas de decisões da comunidade escolar. No cotidiano das instituições escolares, as regras, ideias e concepções são confrontadas constantemente, o que gera crises que atingem o fazer pedagógico dos professores. Através disso, os professores aceleram seus dispositivos reflexivos e iniciam atividades em busca de resoluções para os problemas existentes, ou seja, começam a mudança.

Para sintetizar o que estamos pontuando como cultura e mudança, explicamos que a cultura muda à medida que os professores enfrentam novos problemas, novas crises e dificuldades, acarretando na própria mudança e na superação do ciclo vicioso, ou seja, na busca de uma melhor resposta que corresponda às problemáticas e aos objetivos enfrentados. A cultura muda através das rupturas dos estabelecimentos escolares e a mudança, por sua vez, é construída a partir do momento em que são reunidas competências capazes de solucionar essas rupturas.

Organização aprendente e a formação permanente

Uma organização aprendente pressupõe pensar no coletivo escolar sem desconsiderar todo o seu universo regado de diferentes olhares. Pensar a escola como uma organização aprendente presume um novo projeto de gestão, bem como a evolução pedagógica e gestonária do estabelecimento escolar (THURLER, 2001). Para que essa evolução realmente aconteça, é necessário compreender o lugar da formação contínua no estabelecimento escolar.

Os debates teóricos na área da educação têm indicado, de maneira intensiva, o cuidado com a formação inicial e continuada dos professores. Não obstante, quando se pensa uma organização aprendente, é acentuado o papel da formação como grande balizadora da compreensão do aprender a aprender com o profissional. Isto deve ocorrer sem demarcações de papéis, mas com uma enorme responsabilidade e cooperação para construção de um estabelecimento escolar em transformação que ouse e se aventure na prática (THURLER, 2001 e HARGREAVES; FULLAN, 2000).

Dessa forma, qual o papel da formação de professores na escola como organização aprendente?

- 1) Compreender que a escola não precisa de palestrantes ou especialistas externos, mas sim de uma equipe mantenedora de uma proposta de formação continuada. Ora, sabemos que há momentos em que é preciso um respaldo teórico que ofereça uma carga epistemológica ao professor, assim como momentos de partilha entre os fazeres desses professores e, também, de problematizações no âmbito da sua prática docente. Fica evidente que o processo de formação de educadores deve ter um espaço para os conhecimentos e saberes práticos dos próprios. Portanto, é latente a necessidade de possibilitar ao professor ver e interpretar a educação sobre diferentes ópticas, inclusive sobre a sua prática, por isso a necessidade de estabelecer um coletivo.
- 2) Desenvolver a prática reflexiva¹³, ou seja, uma atitude de pensar, avaliar e propor críticas em meio a um processo de contínua reflexão sobre a ação pedagógica do professor.
- 3) Promover, através do contato coletivo e cooperativo dos professores, redes dialógicas entre o corpo docente, unindo a experiência pedagógica com o olhar dinâmico que acolhe a preocupação com a gestão do estabelecimento escolar. Isso requer apostar no desenvolvimento profissional, ou seja, os professores devem agir como protagonistas do seu processo de formação contínua.

¹³ A ideia de uma prática reflexiva se fundamenta em uma “[...] consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva (ALARCÃO, 2003, p. 41).

- 4) Fortalecer o grupo de professores a ponto deles se (re) conhecerem nesse espaço de formação e, a partir disso, colocarem-se também como produtor de saberes mediante suas experiências pedagógicas. Investir nessa ação reforça a capacidade de autoformação docente, a qual atende com precisão às necessidades específicas, distanciando-se da inércia profissional.
- 5) Fomentar a formação de culturas colaborativas, o que significa, em outras palavras, organizar uma equipe que represente a heterogeneidade da escola. Sabemos o quão complexo é a prática educativa, sendo assim, estudar as formas de ensino-aprendizagem a partir de diferentes perspectivas enriquece o espírito inovador do professorado, acarretando a formação de uma comunidade de professores que desenvolvem um crescimento mútuo.
- 6) Aprender a (des)aprender é essencial, ou seja, romper com a conformidade da sala de aula, inverter, ousar, expor os erros para então refletir criticamente sobre a própria prática.

Os seis itens acima sinalizam uma nova cultura para a formação contínua. O professor tem papel em destaque e a escola assume uma perspectiva colaboradora, na qual, sem restrições, todos os professores tornam-se líderes (HARGREAVES e FULLAN, 2000). Esse movimento traz algumas responsabilidades aos docentes, conforme Thurler (2001, p 81) aponta:

Professores	1) Desenvolver os melhores dispositivos de ensino-aprendizagem a fim de ajudar os alunos a alcançar os objetivos fixados para o final de seu ciclo de estudos.
	2) Identificar continuamente as mudanças estruturais e pedagógicas necessárias para integrar as novas metodologias.
	3) Instaurar um clima e uma organização do trabalho que permitam explorar e desenvolver de maneira ótima as competências individuais e coletivas existentes.
	4) Estabelecer redes de trocas (tanto internas quanto externas) que permitam a cada um debater suas escolhas e enriquecer suas ferramentas e competências.

Tabela 1 - Responsabilidades dos professores

Essas responsabilidades sinalizam que as mudanças nos estabelecimentos escolares têm que ser feitas pelos professores, uma vez que as experiências vividas em suas aulas são referenciais únicos. Portanto, para os docentes desenvolverem e prosperarem em sua prática educativa, é necessário que eles tenham autonomia para apresentar suas ideias, seus entraves e projetos, bem como respaldo para utilizar seus saberes e suas descobertas.

A importância do profissional da educação para o aumento da qualidade de ensino é inegável. Por isso, Hargreaves e Fullan (2000) destacam que as instituições escolares têm os professores que merecem. Isto significa dizer que o ambiente e a gestão escolar definem e influenciam os docentes. Sendo assim, em uma escola que não ouve os docentes e que é caracterizada por uma estrutura hierárquica, na qual o professor depende de ordens previamente moldadas pela equipe pedagógica, resultará na desmotivação deste, promovendo uma postura individualista. Logo, quando a situação se inverte, e a escola auxilia o professor, investe em suas propostas e o desafia para ampliação de seus projetos, resultando na valorização e autoconfiança deste profissional. Por isso, a gestão escolar é importante, pois ela é responsável em caracterizar o grupo escolar.

A escola individualista e a escola cooperativa

Segundo Hargreaves e Fullan (2000), atualmente, o que ainda predomina na maioria das escolas é a cultura do individualismo. No entanto, há de se salientar que os impactos advindos dos debates no campo da educação têm chegado às escolas, o que gera uma alteração na forma de pensar dos estabelecimentos escolares. Hargreaves e Fullan (2000) colocam que há predominância de duas perspectivas de estabelecimentos escolares: a escola individualista e a escola cooperativa.

A escola é um espaço de poder duplo, professor e aluno conjugam os verbos ensinar e aprender. Assim, as duas perspectivas mencionadas não podem ser consideradas antagônicas, ao contrário, a escola individualista bem como a cooperativa constituem-se como um lugar de aprendizagens múltiplas, de compartilhamento de ideias, vivências, experiências e saberes. Assim, destacam-se abaixo algumas diferenças entre essas duas perspectivas:

Escola individualista	Escola cooperativa
Organização inflexível	Organização flexível
Hierarquia previamente estabelecida	Grupo gestor (professor e diretor são líderes)
Formação compartimentada	Formação com princípios interdisciplinares
Pouca valorização do profissionalismo	Profissionalismo interativo
Situações de isolamento	Trabalho com grupo cooperativo
Dosagens menores de <i>feedbacks</i>	<i>Feedbacks</i> mais significativos
Prática de ensino padronizada	Prática de ensino autônoma e compartilhada
Mantém o conservadorismo na educação	Induz a processos inovadores
Formações pontuais	Cooperação próxima entre os professores e aperfeiçoamento contínuo
Processos decisórios fracionados	Processos decisórios compartilhados

Tabela 2- Paralelo entre a escola individualista e a cooperativa

Cabe considerar que o individualismo está relacionado com as condições que professor vivência em sua escola, bem como com as atitudes que toma enquanto docente, ou seja, está relacionado às crenças, experiências acadêmicas, pessoais e emocionais que o constituem e que definem, de certa forma, sua intenção didática. De acordo com Hargreaves e Fullan (2000), ao criticarem o individualismo, os autores salientam que ele não é sinônimo de exclusão à individualidade; para esses autores, todo professor precisa de momentos de reflexão pessoal. Nesse ínterim, não podemos substituir uma escola com tendências individualistas por uma com princípios cooperativos, ao contrário, pontuamos algumas diferenças, visando incentivar ações que tenham por base visões complementares das perspectivas citadas.

O cuidado com a cooperação

Não há dúvida da qualidade da cooperação nos estabelecimentos escolares. Os professores que apostam nessa perspectiva cooperativa e que a vivem em seu ambiente escolar tornam-se desbravadores, trocam ideias e compartilham compreensões ao vivenciar um trabalho em conjunto. De fato, a cultura de colaboração reverte bons frutos para formação dos professores, mas há de se prestar atenção para suas fragilidades.

Para Hargreaves e Fullan (2000), o conceito de colaboração torna-se bastante atraente. Por conseguinte, mudar a lógica da escola em prol de um estabelecimento de colaboração mútua arrola uma mudança profunda e complexa. Sendo assim, sua adoção não é fácil. Portanto, Hargreaves e Fullan (2000) e Thurler (2001) salientam alguns cuidados com relação à colaboração.

De acordo com Hargreaves e Fullan (2000), existem outras interpretações para o conceito de colaboração nos estabelecimentos escolares. Na opinião dos referidos autores, alguns tipos de colaboração geram mínimos impactos, outros aproximam os atores escolares na superação de dificuldades em conjunto, ou até mesmo geram uniões ilusórias. Por isso, é importante entender que todas essas interpretações possuem um eixo em comum: a ideia de mediar os processos de gestão, ensino-aprendizagem e desenvolvimento escolar por meio da formação de equipes que se associem em direção ao profissionalismo interativo.

Outras formas de colaboração referidas pelos autores Hargreaves e Fullan (2000)	Balconização: formação de grupos específicos, ou seja, formação de pequenos grupos separados, gerando pouca conexão entre os mesmos. Essa junção ocorre de acordo com as tendências pedagógicas e também por maior feição afetiva. Isso demanda um olhar atento dos diretores para evitarem contratempos entre os grupos.
	Colaboração confortável: a cooperação assume uma forma limitada, ou seja, por processos superficiais com o objetivo de dar conta de situações imediatas, sem uma preocupação duradoura, acabando por não se desenvolver de forma ampla no estabelecimento escolar.
	Ação colegiada programada: é a ascensão da cultura cooperativa de forma limitada. Em virtude da grande flexibilidade cooperativa, alguns administradores acabam por desaprovar sua forma mais ampla. Por isso, buscam, por meio da programação, controlar e regular os processos de colaboração. O colegiado seria um conjunto que busca iniciativas que vislumbrem os processos de colaboração e associação entre seus docentes, de forma a contribuir para uma maior qualidade na escola.

Tabela 3 - Três interpretações sobre o conceito de colaboração

Profissionalismo interativo

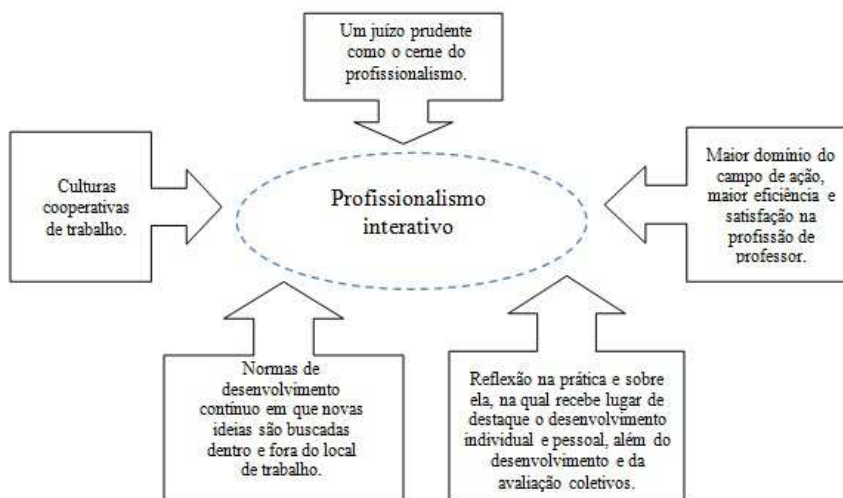
Esse conceito é abordado por Thurler (2001), Hargreaves e Fullan (2000), o qual parte em direção à prática cooperativa, ou seja, o professor ensina e aprende com seus alunos, da mesma maneira que compartilha suas vivências com seus colegas de profissão. Isso se reflete em um estabelecimento escolar enquanto um lugar de referência e construção de novos saberes, através da formação de uma rede coletiva (THURLER, 2001).

Em continuidade, Hargreaves e Fullan (2000) apontam que o profissionalismo interativo vem redesenhar o lugar e o papel do professor na contemporaneidade. Ao se tratar de uma organização

aprendente, é ímpar essa leitura, uma vez que o profissionalismo interativo emerge na mudança e corrobora para um novo sentido ao profissionalismo. Portanto, em uma organização aprendente, o grupo de professores unidos pela partilha de conhecimentos gera processos de conexões, detalhamentos e estudos das experiências vividas na escola. Tal interação propicia iniciativas inovadoras, tendo como princípio o comprometimento com a mudança, através da formação de professores que também são formadores.

Essas orientações sublinham o quanto o profissionalismo interativo deve ser considerado no processo de aperfeiçoamento docente. Dessa maneira, Hargreaves e Fullan (2000, p. 82) enfatizam cinco características subjacentes ao profissionalismo interativo:

Esquema 1 – Características do profissionalismo interativo



A Escola rumo à organização aprendente

Neste texto procuramos explorar (os) e argumentar (sobre) conceitos que arraigam a escola como uma organização aprendente. Assim, destacamos que o conceito de colaboração assume diferentes formas nos estabelecimentos escolares. Nesse sentido, a organização e a gestão colaborativa assumem um processo contínuo de mudanças

que acarretam o desenvolvimento escolar. Em outras palavras, uma organização aprendente ultrapassa uma visão tradicional de aprendizagem e gestão, ao levar em conta a complexidade da escola, permitindo que o coletivo exerça sua competência em equipe, promovendo uma gestão dinâmica do sistema escolar (THURLER, 2001).

Todavia, neste trabalho, não buscamos colocar a organização aprendente como a solução para os problemas dos estabelecimentos escolares, mas sim percebemos, em tal organização, um projeto promissor, ao considerar os efeitos dessa perspectiva para as práticas pedagógicas, de organização e gestão das escolas. Em razão disso, apresentamos o estabelecimento escolar como um lugar de múltiplas culturas, com raízes nas concepções dos professores, no sistema educativo e na dinâmica social com a comunidade escolar. Assumimos que o estabelecimento escolar como organização aprendente subverte uma cultura organizacional e trata de professores, diretores, funcionários, alunos e pais como integrantes dos processos de construção de um novo sentido para a gestão da escola, levando à mudança.

Desse modo, voltamos à questão com a qual iniciamos este texto e entendemos que o estabelecimento escolar tem como grande objetivo e desafio o ensinar e educar. Assim, quando a escola enverga-se a uma organização aprendente, tal responsabilidade é assumida de modo coletivo. Sob essa visão, tanto professores como gestores podem transformar as escolas em lugares melhores, apropriadas para promover uma educação de qualidade, constituindo a escola como organização aprendente (HARGREAVES e FULLAN, 2000).

Acreditamos que esta é a aposta. A escola bem como todos seus atores já estão se aproximando de processos de mudanças e isso sinaliza outro sentido e significado para o estabelecimento escolar. Sendo assim, o conceito de organização aprendente não está aglomerado apenas nas rotinas administrativas das escolas, mas em uma múltipla organização, na qual todos os espaços e as dimensões da escola fazem parte dos processos de mudança, portanto, difundem ideias, inovam, descobrem, discutem e se transformam.



**Qualidade do ensino da
Educação Básica**

3. QUALIDADE DO ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Grasiele Ruiz Silva*¹⁴

Ensinar e aprender, dois verbos intimamente ligados e muito discutidos durante a formação inicial e continuada de professores, bem como nos níveis da educação nacional: Educação Básica e Educação Superior. A Constituição de 1988, no Artigo 206, estabelece que o ensino deve ser pensado com base na busca de um padrão de qualidade, entre outras coisas.

Da mesma forma, o Plano Nacional de Educação apresentou como um de seus objetivos “a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis” (BRASIL, 2007, p. 7), sendo esse um dos grandes objetivos também vinculado à ampliação do acesso e à permanência dos estudantes nos sistemas de ensino. Porém, o que é uma educação de qualidade? O que nos garante que o ensino em uma escola é “melhor” do que em outra? Como os agentes da educação podem buscar uma educação de qualidade para todos?

Oliveira e Araujo (2005), afirmam que, em uma visão histórica, há três significados de qualidade, os quais foram “construídos e circularam simbólica e concretamente na sociedade” (p. 8). Nesse sentido, podemos entender o referido termo como:

- 1) relacionado à oferta limitada de oportunidades de escolarização;
 - 2) relacionado à ideia de fluxo, isto é, o número de alunos que progredem, ou não, em determinado sistema de ensino; e
 - 3) a ideia associada ao desempenho em testes de larga escala.
- Para que as três visões possam ser acompanhadas, se faz necessário

¹⁴ Licenciada em Física e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

que todo o sistema de ensino esteja voltado para um único propósito: elevar o nível de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96) permite, segundo Soares (2005), “compreender o que se propõe como uma educação de qualidade” (p. 90). O Ensino Fundamental, por exemplo, tem como objetivos:

- * desenvolver a capacidade de aprender, buscando o domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

- * compreender o ambiente natural e social, tanto do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores que fundamentam a sociedade;

- * desenvolver conhecimentos e habilidades, além da formação de atitudes e valores;

- * fortalecer vínculos familiares, solidariedade humana e tolerância mútua.

Para o Ministério da Educação, uma escola de qualidade é identificada pelo fato de ser pluralista, pois presa pelo respeito à diversidade – admitindo correntes de pensamento divergentes – e de ser humanista, prezando por uma educação integral. Além disso, se identifica ainda pela consciência de seu papel político como instrumento para a emancipação, combate às desigualdades sociais e desalienação dos trabalhadores (BRASIL, 2004).

Dessa forma, a escola de qualidade contribui para a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos, políticos e também para o desempenho de sua cidadania. Com isso, o ensino de qualidade está diretamente ligado à transformação da realidade dos sujeitos. Levar a escola a ampliar seu nível de qualidade é um grande desafio, uma vez que não depende apenas do grupo gestor, mas sim de toda a comunidade escolar: alunos, pais, professores e funcionários, entre outros, unidos em busca de um propósito.

A busca pela qualidade: as avaliações

Para a realização dos objetivos previstos para a Educação Básica, o Governo Federal criou um sistema que busca acompanhar o desenvolvimento do ensino no Brasil: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Ideb é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no “Compromisso Todos pela Educação” (2007), eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que trata da Educação Básica.

Com o Ideb, ampliam-se as possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação, uma vez que o índice é comparável nacionalmente e expressa, em valores, os resultados mais importantes da educação: aprendizagem e fluxo escolar. O último trata-se da análise da progressão dos alunos na escola, isto é, se eles são promovidos, se há repetência ou evasão. Porém, antes de aprofundarmos o tema “Ideb”, discutiremos um pouco sobre as metas fixadas no Compromisso e o PDE.

O Plano Nacional da Educação nada mais é do que um documento que estabelece conexões entre as políticas educacionais, as avaliações do governo, os financiamentos e a gestão educacional. Ele apresenta metas para o ensino, tanto para os alunos quanto para os professores de todas as redes: públicas e privadas. Por meio desse documento, a União propõe meios para alcançar um ensino de qualidade mostrando à sociedade tudo o que se passa dentro e fora da escola, isto é, colocando em “pratos limpos”, a fim de evocar as responsabilidades e a mobilização social.

Dentro do plano de metas da União, estão descritas as vinte e oito diretrizes que fazem parte “Compromisso Todos pela Educação”. Este apresenta uma conjunção de esforços em colaboração: União, Estados, Distrito Federal e Municípios, bem como famílias e comunidade, na busca pela melhoria da qualidade da Educação Básica. Assim, o Ideb é uma forma de verificar se as metas estão sendo alcançadas e identificar os problemas no ensino.

Temos, então, de acordo com o Art. 2 do Decreto 6094, que apresenta o plano de metas do “Compromisso Todos pela Educação”, as seguintes metas:

I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;

II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;

III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;

IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial;

V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não frequência do educando e sua superação;

VI - matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;

VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;

VIII - valorizar a formação ética, artística e a educação física;

IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;

X - promover a educação infantil;

XI - manter programa de alfabetização de jovens e adultos;

XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;

XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;

XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;

XV - dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;

XVI - envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;

XVII - incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;

XVIII - fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;

XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3o;

XX - acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;

XXI - zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;

XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino;

XXIII - elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;

XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;

XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB.

Na busca de alcançar tais objetivos, é criado, em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais (Inep), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o qual apresenta a iniciativa de reunir em um só indicador dois conceitos importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e as médias dos desempenhos dos alunos nas avaliações. Por meio do Ideb, podemos acompanhar a evolução do ensino e da aprendizagem dos alunos, já que tal índice é realizado a cada dois anos, tempo necessário para que mudanças sejam realizadas e tenham resultados.

Para computar o índice das escolas brasileiras, o governo faz uso das médias de desempenho da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), porém cada avaliação contribui para uma área. A média na Prova Brasil é usada para calcular os Idebs de municípios e escolas, já a do Saeb subsidia o resultado de cada Estado e o nacional. Além das notas nas avaliações, o cálculo do indicador usa as taxas de aprovação escolar, informação prestada pelas redes por meio do Censo Escolar.

O Censo é um levantamento de dados estatísticos com todas as escolas públicas e privadas, sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimentos e rendimentos escolares, o qual é realizado todos os anos em âmbito nacional. Este é realizado pelas secretarias estaduais e municipais de Educação e coordenado pelo Inep, servindo de referência para a formulação de políticas públicas e execução de programas na área da Educação.

Assim, a Prova Brasil e o Saeb são instrumentos de avaliação do sistema brasileiro de educação, que foram criados para auxiliar o desenvolvimento e a implementação de políticas públicas em prol do ensino. Essas avaliações verificam o desempenho dos alunos em termos de habilidades e competências e não apenas de conteúdo. Ambas são aplicadas a alunos das séries finais de ciclos da Educação Básica, mais especificamente, no caso da Prova Brasil, esta abrange o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. Já o Saeb, além desses anos, avalia ainda o 3º ano do Ensino Médio.

A participação dos alunos nas referidas provas é voluntária, porém só ela garante a inclusão das escolas nos programas baseados nas metas do “Compromisso Todos pela Educação”. A partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias de Educação definem ações voltadas para a correção de distorções e direcionam seus recursos técnicos e financeiros para as áreas prioritárias. Juntas, essas provas apresentam

objetivos focados em uma busca diagnóstica sobre o ensino. Com elas, de acordo com o Plano Nacional da Educação, pretende-se:

identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino; oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas nas áreas e etapas de ensino avaliadas; produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos; proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos; desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa (BRASIL, 2007).

Porém, assim como existem pontos em comum, as provas apresentam algumas diferenciações (ver tabela 1). Isso nos mostra que, juntas, as avaliações conseguem abranger toda a nação e diagnosticar onde é necessário investir mais. Com os resultados, as escolas têm possibilidade de saber qual a realidade dos seus alunos e, com isso, mobilizarem-se para desenvolver propostas com a finalidade de melhorar o desempenho dos estudantes.

Cabe salientar que o Inep não tem o intuito de classificar escolas, municípios ou regiões, nem mesmo impor parâmetros rígidos de qualidade, já que o mesmo assume a necessidade de investimentos particulares em cada escola. Assim, seu objetivo é que professores, diretores, gestores e a própria sociedade se utilizem de seus resultados, para que sejam planejadas ações que possibilitem a melhoria da qualidade educacional.

TABELA 1 ¹⁵ – Semelhanças e diferenças entre a Prova Brasil e o Saeb	
<i>Prova Brasil</i>	<i>Saeb</i>
Criada em 2005	Teve a primeira realização em 1990.
Avalia as habilidades em Língua Portuguesa e Matemática.	Tem o foco na Língua Portuguesa e Matemática.
Realizada com estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental.	Além dos estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, é aplicada aos alunos do 3º ano do Ensino Médio.
Abrange as escolas públicas da área rural urbana.	Aplicada em escolas públicas e privadas das escolas rurais e urbanas.
Aplicada a todos os estudantes das turmas com mais de vinte alunos matriculados.	A avaliação é amostral, isto é, apenas parte dos alunos é avaliada.
Fornece as medidas de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes.	Apresenta os resultados de desempenhos apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação.
Uma parcela das escolas participantes constituirá também os resultados do Saeb.	Os alunos terão apenas uma avaliação mesmo que a nota seja utilizada para as duas avaliações.

¹⁵ Esta tabela foi inspirada em uma outra tabela apresentada no sítio do Portal do MEC, a qual está disponível no seguinte endereço: <portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/semelhanças-e-diferenças>.

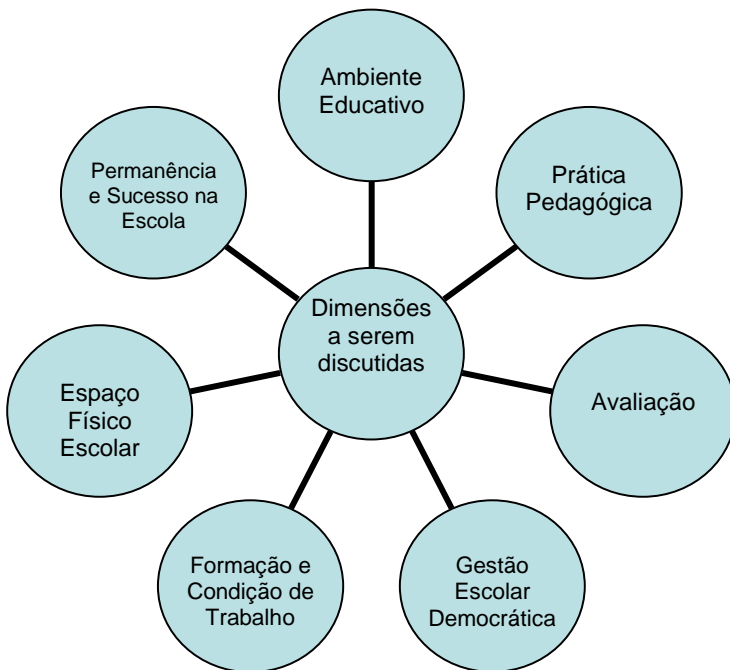
Todos pela Educação: a escola e a comunidade pela qualidade

Além dos sistemas de avaliação do governo, a própria comunidade escolar pode definir e garantir orientações a fim de alcançar a qualidade tão discutida aqui. Para ajudar nesse processo, foram criados pela União os Indicadores da Qualidade na Educação e de acordo com as orientações destes, a escola tem direito de refletir, propor e agir de forma a garantir a qualidade. Sendo tal avaliação feita pelos próprios membros da escola, os mesmos acabam tomando frente à busca de melhorias. Esses Indicadores “são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo, isto é, são conjuntos de elementos fundamentais que devem ser considerados ao se refletir sobre o ensino” (BRASIL, 2004, p. 5).

Nesse sentido, é importante deixar claro que a responsabilidade para com a qualidade do ensino não é apenas dos gestores, mas sim de toda comunidade escolar: professores, funcionários, diretores, universidades, entre outros. Por esse motivo, a avaliação da escola deve também se estender aos pais e alunos.

Os pontos que devem ser analisados, de acordo com o governo, estão divididos em sete dimensões, sendo elas: ambiente educativo, prática pedagógica, avaliação, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, espaço físico escolar e acesso, e permanência e sucesso na escola. Cada uma das dimensões apresenta um grupo de indicadores, que são avaliados por meio perguntas a serem respondidas. Através das respostas, a comunidade escolar pode, por exemplo, “avaliar a qualidade da escola quanto aos indicadores, se a situação é boa, média ou ruim” (BRASIL, 2004, p. 10).

Tal avaliação deve ocorrer periodicamente, pois a regularidade nos indicadores permite observar se uma determinada situação está melhorando ou não, assim como corrigir rotas, gerar alegria, satisfação e solidariedade, à medida que todos vão percebendo as melhorias resultantes do esforço coletivo. Sendo assim, o que cada uma dessas dimensões questiona?



No caderno distribuído pelo governo, são apresentados todos os indicadores que deverão ser discutidos na escola e pela escola. Aqui neste texto, iremos apenas apresentar os pontos que julgamos mais importantes de cada dimensão, salientando as orientações presentes no material.

No ambiente educativo, o respeito, a alegria, a amizade, a solidariedade, a disciplina, o combate à discriminação e o exercício dos direitos e deveres são práticas que garantem a socialização e a convivência. Ademais, desenvolvem e fortalecem a noção de cidadania e de igualdade entre todos. Nesse ponto, é importante refletir sobre a forma com que novos alunos são recebidos, se as pessoas que trabalham na escola e os estudantes gostam do ambiente, se há respeito mútuo entre professores, direção, funcionários, alunos e pais.

Com a prática pedagógica, surge a reflexão sobre o maior objetivo da escola “fazer com que os alunos aprendam e adquiram o

desejo de aprender cada vez mais e com autonomia” (BRASIL, 2004, p. 23). Por isso, é importante se focar no desenvolvimento do aluno “o que significa observá-los de perto, conhecê-los, compreender suas diferenças, demonstrar interesse por eles, conhecer suas dificuldades e incentivar suas potencialidades” (ibidem).

Fazem parte dos indicadores dessa dimensão a elaboração e execução da proposta pedagógica. Nesse sentido, deve ser observado se os professores realizam planejamento das aulas e se este é posto em discussão, para que os demais colegas possam opinar e trocar sugestões. Deve ser notado também se os recursos pedagógicos são explorados, assim como o incentivo à autonomia e à utilização de recursos de ensino e aprendizagem diversificados.

A avaliação, tanto do desempenho do aluno quanto do trabalho escolar, como um todo é de grande importância. Apesar de haver processos de avaliação do governo, como já discutido anteriormente, cada escola deve fazer sua própria avaliação, não se restringindo apenas à avaliação do aluno. Portanto, deve ser incluído de que forma ocorre o monitoramento do processo de aprendizagem do aluno; os mecanismos de avaliação; de que maneira ocorre a participação dos alunos na avaliação de suas aprendizagens; a avaliação do trabalho dos membros da escola; e como estão sendo utilizados os resultados das avaliações oficiais – Prova Brasil e Saeb.

Outro ponto discutido é o da gestão escolar democrática, sendo caracterizada pelo “compartilhamento de decisões e informações, a preocupação com a qualidade da educação e com a relação custo-benefício, a transparência” no trabalho escolar e a união de toda comunidade escolar (direção, professores, funcionários, pais e alunos) (BRASIL, 2004, p. 31). Os indicadores que compõem tal dimensão incluem a forma com que a direção da escola repassa as informações; quais são os conselhos atuantes na escola e como estes atuam; qual a participação dos estudantes, pais e comunidade em geral nas tomadas de decisões e na realização de atividades na escola. Além de tais pontos, é importante refletir sobre as parcerias da escola com os serviços públicos e de que forma toda a comunidade escolar está buscando a qualidade do ensino.

A formação e as condições de trabalho dos profissionais da escola, mais especificamente, dos docentes devem ser pensadas sempre, como todas as outras dimensões. Nesse cenário, é fundamental que se busque a formação continuada desses profissionais e também outras condições atinentes a esta questão: como a

estabilidade do corpo docente – importante para a formação de vínculos – e, nos processos de aprendizagem, uma boa relação entre o número de professores e de alunos e, por fim, é necessário que toda equipe escolar esteja sempre presente nas ações educativas.

Para uma boa qualidade do ensino, é importante também que se tenha um ambiente escolar em condições de atender seus integrantes. Isto inclui espaços educativos organizados, limpos, arejados, agradáveis, cuidados, com móveis, equipamentos e materiais didáticos adequados, com recursos que permitam a prestação de serviços de qualidade aos alunos, aos pais e à comunidade, além de boas condições de trabalho aos professores, diretores e funcionários em geral.

Um último ponto é com relação ao acesso, à permanência e ao sucesso na escola, pois é um dos desafios da escola “fazer com que crianças e adolescentes nela permaneçam e consigam concluir os níveis de ensino em idade adequada, e que jovens e adultos também tenham os seus direitos educativos atendidos” (BRASIL, 2004, p. 47). Assim, se faz necessário discutir sobre as faltas dos alunos, o abandono e a evasão, as defasagens de aprendizagem e as necessidades educativas da comunidade.

Não basta apenas discutir todos esses pontos, é imprescindível pensar em ações que possibilitem a melhora das fragilidades da escola e a manutenção daqueles atos que têm dado certo. Não existem roteiros prontos para serem postos em prática na escola, mas existem desejos em comum que devem ser conquistados. Uma forma de garantir que as ações planejadas serão realizadas é impor metas plausíveis e estar sempre as replanejando, quando necessário.

Com isso, vemos que a busca pela qualidade da educação não é algo fácil, as metas são muitas, mas, com a união de diretores, professores, funcionários, alunos e pais, além do empenho dos Municípios, Estados e da União, esse objetivo poderá ser alcançado.

**Projeto Político
Pedagógico (PPP): A
busca por uma Gestão
mais Democrática**



4. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP): A BUSCA POR UMA GESTÃO MAIS DEMOCRÁTICA

*Everton Bandeira Martins¹⁶
Vanessa dos Santos Moura¹⁷*

O principal passo para buscarmos efetivar uma tarefa é um bom planejamento de qual caminho seguir – esta é uma máxima do próprio senso comum. Para melhor explicarmos, remetemo-nos à obra “Alice no País das Maravilhas”, escrita no século XIX pelo matemático inglês Charles Dodgson (que deu a si mesmo a alcunha de Lewis Carroll). Em uma passagem dessa obra, a menina Alice está perdida num mundo imaginário, ela se dirige a um gato, que se encontrava na estrada por onde a mesma seguia e lhe questiona: “Você pode me ajudar?” O gato responde: “Sim, pois não.” E Alice pergunta: “Para onde vai essa estrada?” Ele respondeu com outra pergunta: “Para onde você quer ir?”. Ela disse: “Eu não sei, estou perdida.” Ele, então, diz: “Para quem não sabe para onde vai, qualquer caminho serve”. Infelizmente, para muitos profissionais da educação esta premissa é muito presente, pois estamos preocupados em “caminhar”, em “trilhar a estrada”, em “constituir conhecimento”, mas, na maioria das vezes, não paramos para refletir “Qual o objetivo deste processo?” “O que buscamos almejar?” “Ensinar por ensinar tem em si um significado?” “Que tipo de sociedade pretendemos constituir?” Nesse sentido, faz-se de suma importância o planejamento e a reflexão.

Sendo assim, deve-se buscar um planejamento, com a premissa de constituir objetividade no caminho a ser traçado, refletindo sobre “para onde queremos ir” e “onde queremos chegar”. Além disso, é importante também a constituição de um Projeto Político Pedagógico (PPP) nas escolas, pois neste documento é que toda a comunidade escolar irá expor suas pretensões e buscar, em conjunto, alternativas para trilhar seu caminho e alcançar os objetivos propostos.

¹⁶ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

¹⁷ Mestre em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Mesmo correndo o risco de sermos simplistas, recorreremos a uma inter-relação –apenas para ilustrar o caso – que julgamos explicitar a ideia que intencionamos desenvolver. Quando pensamos na organização da sociedade, logo, remetemo-nos a suas normas. No que diz respeito ao Estado-Nação, com um regime jurídico conduzido pelas leis (e não pelos costumes), como no caso do Brasil, o principal instrumento jurídico é a Constituição Federal. Na Carta Magna, ficam expostas as principais diretrizes da organização social, jurídica e política de uma nação. No caso brasileiro, somos uma democracia, um país pacífico, no qual temos por premissa o direito à moradia, à alimentação, à segurança, à saúde, etc. Logicamente, nem tudo é garantido simplesmente por constar na Constituição, mas são essas as premissas que se deve buscar. Já em relação aos estabelecimentos de ensino, o PPP é o principal documento que buscará refletir e conferir uma “identidade” a este estabelecimento.

O PPP tem como principal função definir um papel estratégico na educação, organizando ações e visando atingir os objetivos a que se propõe um determinado estabelecimento de ensino. Dessa forma, grosso modo, podemos inferir que o PPP seria a “Constituição” de um determinado espaço de ensino que expõe, em linhas gerais, seus objetivos, bem como o tipo de sociedade que se busca constituir. Obviamente o PPP está subordinado a um conjunto de instrumentos legais, isto é, às leis¹⁸ que regem a sociedade.

Buscamos destacar tal inter-relação apenas de forma ilustrativa, pois, ainda hoje, muitos profissionais da educação têm dúvidas em relação ao PPP. Alguns educadores cogitam que o PPP deve ser modificado a cada gestão (eleição de direção). No entanto, sabemos que, a cada troca de Presidente, não mudamos a Constituição, pois ela está acima de qualquer plano de governo, assim como o PPP deveria estar acima de qualquer plano de gestão (de uma direção). Há também educadores que afirmam que o PPP tem “data de validade”. Discordamos dessa ideia, porque acreditamos que modificações podem ser feitas para se adequar à realidade sempre que necessário, mas não existe um prazo para que o PPP expire. Contudo, algumas modificações pontuais podem ser realizadas quando percebida tal necessidade (no caso da Constituição, não temos as Emendas Constitucionais?). Claro

¹⁸ Quando referimo-nos a “leis”, fazemo-no de modo geral, isto é, remetemo-nos ao ordenamento jurídico, o qual é composto por inúmeros instrumentos, a saber: leis, decretos, decretos-lei, portarias, súmulas, entre outros.

que, quando temos grandes rupturas, faz-se necessária uma modificação, ou revisão de todo o PPP, assim como ocorre no que diz respeito à própria Carta Magna (no caso brasileiro, temos nossa última Constituição datada de 1988, pois, pós-Regime Ditatorial e a redemocratização do Brasil, fez-se de suma importância a elaboração de uma nova Constituição).

Conforme buscamos mostrar, optamos pela inter-relação entre a Constituição e o PPP para destacar o papel deste nos estabelecimentos de ensino. Nesse sentido, é salutar destacarmos que a elaboração de um PPP é uma conquista democrática, pois ele possibilitou a construção de discussões, de debates, de confronto de ideias, para se pensar a sociedade que buscaremos constituir. O PPP tem grande importância na organização dos estabelecimentos de ensino, tal como destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96), em seu artigo 14, ao tratar da gestão democrática e apontar a elaboração de um projeto pedagógico como um dos pilares da mesma.

Devemos pensar que a elaboração de um PPP é um processo trabalhoso, que requer esforço, mas que é muito importante. Assim, para refletir sobre isso, não traçaremos uma discussão teórica sobre o PPP, mas sim buscaremos a constituição de um texto mais “prático”. Embora muitos autores tenham criticado a elaboração de textos intitulados “simplistas” e “práticos” e defendem a elaboração de ensaios que privilegiem aspectos mais teóricos, pensamos que existe uma grande carência no que diz respeito a discussões mais “primárias”, posto que nem todos que ingressam na academia, em um curso de licenciatura, têm conhecimento prévio sobre o sistema de ensino. Em vista disso, buscaremos, a seguir, pensar em possibilidades, para a constituição de um PPP mais democrático e participativo.

Por que elaborar um PPP?

Conforme mostramos anteriormente, o PPP pode ser definido, grosso modo, como a “Constituição” da escola. Este deve ser o principal documento de um estabelecimento de ensino. A elaboração de um PPP é o momento de se pensar a escola e o seu papel na sociedade em que está inserida. Dessa forma, o PPP deve ser o documento que irá balizar as ações dentro de um estabelecimento de ensino.

Como afirmamos, é imprescindível ter um planejamento para buscar atingir nossos objetivos. Cada escola tem suas particularidades, tem um público-alvo específico e, dentro desse contexto, deve-se

pensar qual a atividade fim de determinado estabelecimento de ensino. Muitas vezes, os profissionais da educação se mobilizam para elaborar um PPP devido a um “chamado” de órgãos superiores (Secretárias de Educação, Coordenadorias de Educação, etc.). Contudo, este não deve ser um processo puramente mecânico, que busca cumprir uma demanda burocrática.

Durante anos lutamos por uma sociedade mais democrática, mas precisamos estar cientes de que a democracia, ao mesmo tempo em que nos garante direitos, reserva-nos deveres. Em muitas ocasiões, é mais fácil delegar a outrem a responsabilidade da execução de uma tarefa, pois, assim, eximimo-nos de qualquer responsabilidade sobre eventuais erros. Entretanto, cabe-nos perguntar se esta seria a forma mais sensata de agir e onde ficam as nossas responsabilidades enquanto cidadãos.

Segundo Libâneo (2004), o PPP é o documento que detalha os objetivos, as diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino, bem como os propósitos e as expectativas da comunidade escolar. Para tanto, é imprescindível que a direção da escola, a coordenação pedagógica, os professores, pais, alunos e a comunidade trabalhem juntos para a formulação adequada de um PPP. A fim de que isso ocorra, a escola precisa ter autonomia para resolver seus problemas educativos, bem como compromisso e empenho para alcançar seus objetivos.

Com o intuito de viabilizar a aplicabilidade do PPP, o mesmo deve ser elaborado mediante definições de ações e de objetividade, além de contar com a participação da comunidade local. No que se refere a definir ações educativas, cabe à instituição de ensino desenvolver características próprias, para que se cumpra com eficácia o propósito para o qual foi planejada e não se restrinja somente ao nível do plano das ideias, ou seja, que busque aplicar as reflexões na prática escolar e os aplique na prática diária das escolas. Para isto, é imprescindível que o PPP seja bem elaborado, a fim de corresponder às necessidades educacionais legítimas.

De nada adianta elaborar um projeto sem que este tenha um objetivo, pois um bom PPP traz segurança para a instituição que o elabora e o utiliza, visando resultados eficientes, intensos e, de certa forma, o mais abrangente possível. A escola deve buscar um bem comum, fazer com que todos os alunos obtenham êxito em seu aprendizado e em sua formação curricular. O PPP implica pensar que

tipo de escola se pretende formar, qual a importância dela na formação daqueles que farão parte integrante da sociedade que se pretenda construir.

Quais os primeiros passos para a elaboração de um PPP?

Como ideia norteadora (ou sulteadora?) para a elaboração do PPP, devemos ter em mente o processo de pertencimento a comunidade escolar. No Brasil, temos por costume falar que algumas leis “pegam” e outras não. O mesmo acaba ocorrendo com o PPP. Mas como assim, algumas “pegam” e outras não? Um projeto só pode ser efetivado se a comunidade envolvida perceber a importância deste projeto. Assim sendo, caso a comunidade escolar não se sinta pertencente a este ambiente, ela não irá incorporá-lo em suas práticas.

Assim, o primeiro passo para a elaboração de um PPP é criar um espaço de pertencimento. Nas escolas onde a família, a comunidade local, os alunos, os funcionários e os professores já estão mais habituados a participar das instâncias de decisão, tal processo se torna mais tranquilo. No entanto, cabe-nos perguntar: “e nos estabelecimentos onde isso não ocorre?”.

A elaboração e/ou revisão do PPP apresenta-se como um excelente espaço para a mudança de cultura. Muitas vezes, temos em mente que a elaboração de um PPP deve ser feita por “profissionais qualificados”, o que é um grande mito. Afirmamos isto porque não existe profissional mais qualificado do que a própria comunidade escolar. Por isso, nas escolas onde não existe a cultura de participação, devemos aproveitar esta oportunidade do PPP para criar tal hábito.

Assim sendo, inicialmente, temos de chamar toda a comunidade escolar, expor qual a importância desse projeto, abrir espaço para questionamentos e debates, marcar reuniões, rever conceitos, criar um ambiente democrático. Como discorremos anteriormente, a democracia é um processo lento e trabalhoso, mas verdadeiramente eficaz. Afinal, é muito melhor passarmos por tal “trabalho” e constituirmos um espaço democrático do que estarmos sob a égide de uma ditadura!

Um requisito muito importante para a elaboração é pensarmos que não existe “autoridade” e nem “hierarquias” de opiniões. Nesse raciocínio, é válido pensarmos: “Será que a opinião de um(a) professor(a) é mais importante do que a de um(a) merendeiro(a), do(a) faxineiro(a) da escola, do(a) porteiro(a), do(a) aluno/a ou de um pai ou mãe?”. É lógico que não. Cada um tem uma visão da escola e, muitas

vezes, questões despercebidas por um são facilmente identificadas por outros. Então, este é o espaço de ouvirmos a todos da instituição. E devemos entender o “todos” em um sentido amplo. Alguém pode questionar-se: “O aluno do 1º ano pode participar?”. A resposta é não, ele não pode. Ele **deve** participar. A participação democrática sempre deve ser incentivada.

Estes primeiros encontros para a elaboração ou reavaliação do PPP devem ser o espaço para conhecermos melhor a história da instituição, descobrirmos os anseios da comunidade atendida e pensarmos nas dificuldades apontadas. Nesse sentido, devemos perceber qualquer crítica como algo construtivo. Um problema foi levantado? Ótimo, pois assim é possível resolvê-lo. Através destes espaços, é possível constituir um processo participativo.

Para ilustrarmos o que foi até aqui exposto, apresentaremos, de forma bastante simples, alguns passos que possam auxiliar os profissionais da educação na elaboração de um PPP. Destacamos, mais uma vez, que esta é apenas uma dentro de inúmeras possibilidades que podem ser utilizadas neste processo. Assim, tal proposta pode servir como base, bem como ser adaptada, reformulada, ou até mesmo ignorada, dependendo dos objetivos que a comunidade escolar elencou como fundamentais para constituir o seu PPP.

- 1 - Necessidade da elaboração/revisão do PPP
- 2 - Reuniões com toda a comunidade escolar, expondo tal necessidade
 - 2.1- Criação de uma comissão responsável por conduzir os trabalhos, formada por pais, professores, alunos, funcionários
 - 2.2- Criação de um calendário de atividades
- 3 - Análise preliminar
 - 3.1- Conhecer a história da instituição de ensino
 - 3.2- Conhecer a história e as características da comunidade onde a instituição está inserida
 - 3.3- Diagnóstico atual da instituição
 - 3.3.1- Levantamento dos recursos materiais disponíveis na instituição
 - 3.3.2- Levantamento dos recursos humanos disponíveis na instituição
 - 3.3.3- Traçar o perfil dos discentes, dos docentes, dos funcionários e da comunidade atendida pela instituição

3.4- Reunião para apresentação, debate e reformulação da análise preliminar

4- Definir que tipo de contribuição a instituição busca subsidiar para a constituição da sociedade

5- Traçar os objetivos e a missão da instituição

6- Traçar metas a serem alcançadas pela instituição

7- Traçar as ações necessárias para atingir tais metas

8- Elaborar mecanismos de avaliação para verificar se tais metas estão sendo cumpridas ou não

9- Buscar fundamentação teórica para as propostas

10- Debate da primeira versão do PPP

10.1- Revisão da proposta preliminar do PPP

10.2- Elaboração de uma nova proposta abarcando as contribuições.

11- Debate e aprovação do PPP

12- Efetivação do PPP

Cabe frisar que não cabe à comissão responsável pela elaboração do PPP a execução de tais tarefas. Estas devem ser realizadas por **toda** a comunidade escolar, e, a cada tarefa, é de suma importância a realização de reuniões para debater, reavaliar, repensar cada etapa antes de concluí-la. Acreditamos ser viável pensarmos em processos/etapas possíveis para a elaboração de um PPP. Contudo, conforme afirmado anteriormente, apresentamos apenas uma sugestão, sendo que esta é uma entre diversas alternativas possíveis para a construção de um PPP. A única condicionante para tal elaboração é a participação coletiva e efetiva de toda a comunidade.

É possível chegar ao final do processo com os elementos necessários para a elaboração de um PPP. Destacamos que cada sistema de ensino acaba, por vezes, exigindo alguns aspectos diferenciados que devem compor um PPP. Entretanto, a seguir traçaremos, de forma genérica, duas possibilidades de estrutura de um PPP.

Elementos de um PPP

Em linhas gerais, o documento do PPP deve conter:

1 - Identificação da instituição.

1.1 - Dados de identificação do estabelecimento de ensino (nome, endereço, telefone, CNPJ, entre outros)

- 1.2 - Histórico da instituição
- 1.3 - Diagnóstico da situação da instituição
- Diagnóstico da comunidade onde a instituição está inserida e da comunidade atendida pela instituição
 - 1.4 - Diagnóstico do mobiliário, equipamento e dos recursos materiais
 - 1.5 - Dados sobre os discentes (perfil, números, expectativas, entre outros)
 - 1.6 - Dados sobre o corpo docente, técnicos e funcionários da instituição
 - 1.7 - Dado sobre os pais/família dos discentes
 - 1.8 - Dados sobre a gestão administrativa
 - 1.9 - Conselho Escolar
 - 1.10 Grêmios Escolares
 - 1.11 CPM
- 2 - Dados sobre a organização curricular
 - 2.1- Modalidade de ensino, organização e estrutura
 - 2.2- Currículo
 - 2.3- Concepção de currículo
 - 2.4- Princípios curriculares
 - 2.5- Formas de avaliação, aprovação e retenção
- 3 - Bases Legais
 - 3.1 - Constituição Federal de 1988
 - 3.2 - LDB/96
 - 3.3 - Plano Nacional de Educação – PNE
 - 3.4 - Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE
 - 3.5 - Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's
 - 3.6 - Diretrizes Curriculares
 - 3.7 - Leis do sistema de ensino
 - 3.8 - Outras normas
- 4 - Fundamentação teórica
 - 4.1 - Filosófica
 - 4.2 - Socioantropológica
 - 4.3 - Psicopedagógica
- 5 - Objetivos
 - 5.1 – Geral
 - 5.2 - Específicos
- 6 - Filosofia
- 7 - Missão
- 8 - Metas

- 9 – Ações
- 10 - Avaliação
- 11 - Referências
- 12 - Anexos

Destaca-se, mais uma vez, que esta é apenas uma das diversas possibilidades existentes para a organização de um PPP¹⁹.

Erros mais comuns na elaboração de um PPP

- Designar todas as tarefas a uma equipe específica.
- Comprar modelos prontos ou encomendar o PPP a consultores externos.
- Deixar o PPP guardado em gavetas e em arquivos de computadores. O PPP deve ser acessível e de conhecimento de todos. Cabe lembrar que qualquer profissional da educação que negar o acesso ao PPP da escola a qualquer pessoa está cometendo um crime. É salutar destacar que o PPP é um documento público e qualquer pessoa, mesmo que não pertença à comunidade escolar, pode e deve ter acesso ao mesmo.

A Constituição Federal vigente traz em seu artigo 5º, inciso XIV: **“é assegurado a todos o acesso à informação** e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional” (Grifo nosso). Na mesma linha, o decreto-lei nº 2.848 de 1940 (Código Penal) determina, em seu título I (Dos crimes contra a administração pública), no capítulo I (Dos crimes praticados por funcionário público contra a administração em geral), em seu artigo 314, que “Extraviar livro oficial ou qualquer documento, de que tem a guarda em razão do cargo; **sonegá-lo** ou inutilizá-lo total ou parcialmente acarreta na seguinte pena: reclusão de

¹⁹ Existem diferentes possibilidades de constituição de um PPP como, por exemplo, a proposta apresentada por Libâneo (2004) que sugere que o PPP contenha: 1) Contextualização e caracterização da escola; 2) Concepção de educação e de práticas escolares; 3) Diagnóstico da situação atual; 4) Objetivos gerais; 5) Estrutura de organização e gestão; 6) Proposta de formação continuada de professores; 7) Proposta de trabalho com os pais, comunidade e outras escolas da área geográfica; 8) Formas de avaliação do projeto.

um a quatro anos, se o fato não constituir crime mais grave.” (Grifo nosso).

A lei nº 8.159 de 1991, em seu artigo 22, destaca que “É assegurado o direito de acesso pleno aos documentos públicos”.

- Marcar reuniões em horários não propícios. Por exemplo, em uma escola onde a maioria dos pais trabalha, é possível esperar a participação destes numa reunião realizada numa quarta-feira às 15 horas? Difícil! Para isso, devemos buscar horários mais apropriados nos quais a comunidade escolar tenha condições de participar.

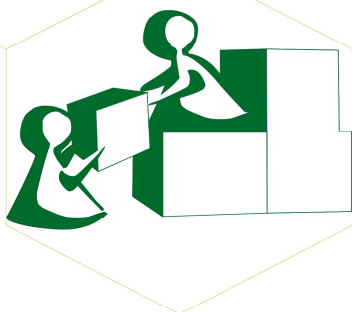
- Não levar em conta os conflitos de ideias ou então considerar as ideias de um segmento (na maioria das vezes os docentes) mais importantes do que de outro segmento.

- Confundir o PPP com relatórios de projetos institucionais. Portfólios devem constar no documento, mas são apenas uma parte dele.

E após a elaboração do PPP, qual o “papel” de tal documento?

Após a elaboração do PPP, vem o momento de buscar diversas formas de divulgá-lo. O PPP deve ser apresentado a cada início de ano letivo, para que docentes, funcionários, alunos e pais que são novos naquela escola possam conhecê-lo. Durante o período de matrícula é importante deixar exposto e apresentar o PPP a todos, pois tendo conhecimento sobre o mesmo, quem deseja ingressar na instituição saberá qual a filosofia da escola, a sua organização, as suas metas, entre outros.

Outro ponto fundamental é buscar formas de efetivar o que está exposto no PPP como meta. O PPP não foi elaborado para ficar numa gaveta; ele deve servir para auxiliar no aprimoramento de todos, para que saibamos para onde ir, já que, caso contrário, estaremos como a Alice do começo do nosso texto, para quem qualquer lugar serve. Assim, espera-se que a construção do PPP seja um dos espaços para se repensar a educação e onde se objetive uma gestão mais democrática e transparente, a qual perpassasse durante todo o processo de administração do ambiente escolar.



**Organização da escola de
ensino fundamental de
nove anos**

5. ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

*Helena Venites Sardagna²⁰
Rafaela Moreira Rocha Lage²¹*

A discussão empreendida no presente texto aborda o tema **Ensino Fundamental de nove anos**, a partir da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, a qual se baseia na crença de que, para implantar o Ensino Fundamental de nove anos nas escolas, ou seja, incluir as crianças de seis anos de idade, é necessário que as instituições se adéquem ao planejamento e às diretrizes norteadoras, a fim de disponibilizar o atendimento integral à criança em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, com garantia de qualidade. Isto é, assegurar um processo educativo construído com base nas múltiplas dimensões e na especificidade do tempo da infância, do qual também fazem parte as crianças de sete e oito anos.

Nas orientações nacionais, o objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla (BRASIL, 2006). A legislação atual prevê uma prática voltada à alfabetização e ao letramento, bem como à aquisição de conhecimentos de outras áreas e ao desenvolvimento de diversas formas de expressão (BRASIL, 2010). Evidentemente, a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo. No entanto, a associação de ambos deve contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais.

A temática do Ensino Fundamental de nove anos é parte de um processo que vem sendo discutido nos últimos anos, vinculado à ampliação do tempo de escolaridade obrigatória, mas, em termos legais, ao longo de décadas, mudanças vêm ocorrendo gradativamente. Estas

²⁰ Pedagoga; Mestre, Doutora em Educação e Professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

²¹ Pedagoga e Professora da Rede Municipal de Ensino de São Francisco de Paula.

vão desde as finalidades da formação até as orientações curriculares e processos avaliativos externos.

Tomando como ponto de partida a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), podemos evidenciar que os anos de escolaridade vão se ampliando a cada Lei, conforme segue:

- Lei nº 4.024/1961: quatro anos de escolaridade obrigatória;
- Lei nº 5.692/1971: oito anos de escolaridade obrigatória;
- Lei nº 9.394/1996: possibilidade de nove anos de escolaridade obrigatória;
- Lei nº 11.274/2006: nove anos de escolaridade obrigatória, com a inclusão das crianças de seis anos.

A LDB de 1996, a partir da promulgação da Lei nº 11.274/2006, abre a possibilidade de ampliação do acesso ao Ensino Fundamental para as crianças de seis anos, faixa etária que concentrava o maior número de matrículas na Educação Infantil. Sendo assim, a nova redação muda o artigo 32 que passa a prever:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão (...)
(BRASIL, 1996).

No que tange à Educação Infantil, com tal ampliação, abre-se a possibilidade de aumentar também vagas para as crianças desse nível de ensino, especialmente aquelas de quatro e cinco anos. Para tanto, é imprescindível garantir que as salas continuem disponíveis para a Educação Infantil, não sendo utilizadas para o Ensino Fundamental e tampouco transformadas em salas de alfabetização.

No entanto, a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental não pode ser efetivada sem que sejam consideradas as especificidades da faixa etária, bem como a necessidade primordial de articulação entre as duas etapas da Educação Básica, visto que as mudanças no Ensino Fundamental repercutem na Educação Infantil. A prática dos profissionais da Educação Infantil aliada à pesquisa vem construindo um conjunto de experiências capazes de sustentar um projeto pedagógico que atenda à especificidade da formação humana nessa fase da vida.

No parecer nº 20/2009, resolução nº 5/2009, o Conselho Nacional de Educação trata das Diretrizes Nacionais para Educação Infantil. Tal

documento descreve todas as transformações que a Educação Infantil sofreu e sofre, fazendo um exercício contínuo de revisão das concepções. Essas mudanças ganharam seu espaço no debate atual e novos desafios foram colocados para a Educação Infantil, exigindo a reformulação e atualização dessas Diretrizes.

As discussões mais recorrentes focalizam fatores que auxiliam os profissionais a orientar as práticas em Creches com crianças de até três anos e, na Educação Infantil, com crianças de quatro e cinco anos, para que garantam articulações e que não antecipem os processos do Ensino Fundamental.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado em abril de 2007, como um plano coletivo de médio e longo prazo, anunciando o objetivo de melhorar a qualidade da educação no País, com foco prioritário na Educação Básica. Dentre as ações previstas para essa melhoria estão: Prova Brasil e Provinha Brasil, Olimpíadas de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro, Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, Pró-letramento, PDE Escola, Proinfância e Caminho da Escola. Em relação às avaliações de larga escala, como a Provinha Brasil, é importante lembrar que essa ação, por si só, não garante qualidade, se não for acompanhada de uma reflexão e compreensão das especificidades da faixa etária dos seis anos.

As orientações para os sistemas de ensino apontam que a criança, ao ingressar no Ensino Fundamental obrigatório, não pode se constituir em medida meramente administrativa (BRASIL, 2008). O cuidado na sequência do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de seis anos de idade implica o conhecimento e a atenção às suas características etárias, sociais e psicológicas. As orientações pedagógicas, por sua vez, estarão atentas a essas características para que as crianças sejam respeitadas como sujeitos do aprendizado.

O PNE 2011-2020²² é composto por 12 artigos e um anexo com 20 metas para a Educação, sendo que duas se referem ao Ensino Fundamental de nove anos. Esse documento prevê universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e

²² O Plano Nacional de Educação (PNE) para a próxima década foi entregue pelo ministro da Educação, Fernando Haddad. Esse documento deverá ser enviado ao Congresso, para apreciação dos parlamentares e, após aprovação, servirá como diretriz para todas as políticas educacionais do País.

ampliar, até 2020, a oferta de Educação Infantil de forma a atender a 50% da população de até três anos. Por fim, prevê ainda que, até essa data, o Ensino Fundamental de nove anos seja universalizado para toda população de seis a catorze anos.

Conforme o Censo de 2010, em 2009, houve um crescimento expressivo da frequência à Educação Pré-escolar das crianças de zero a cinco anos de idade, visto que o percentual das que frequentavam escolas ou creches atingiu 38,1%, enquanto, em 1999, era de 23,3%. Mesmo nas áreas rurais, onde a oferta de estabelecimentos para essa faixa etária é mais reduzida, o crescimento foi significativo, passou de 15,2% para 28,4% nesses dez anos. Na faixa de 6 a 14 anos, desde meados da década de 90, praticamente todas as crianças frequentavam escola: 94,2%, em 1999, e 97,6%, em 2009.

Na legislação atual, fica evidente o objetivo de inserir as crianças brasileiras aos seis anos de idade no Ensino Fundamental, o qual se configura em trazer maiores oportunidades socioculturais de aprender e também de viver o tempo de infância, de pré-adolescência e de adolescência. Sendo assim, é fundamental termos clareza de que colocar crianças mais cedo na escola não significa antecipar a escolaridade para que saiam mais cedo das instituições escolares, tal ação, traduz-se na ampliação do tempo de estudo e, por conseguinte, dos conhecimentos adquiridos pelos educandos.

Nesse contexto, é preciso reafirmar ainda que essa é uma questão a ser prioritariamente tratada enquanto um direito, o qual faculta às crianças uma educação que promova a formação humana, de modo a reconhecê-las como sujeitos que estão em desenvolvimento e inseridos em uma cultura. Portanto, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, atende aos direitos da criança, no que se refere ao tempo destinado à sua formação. Porém, é necessário garantir que a implementação desse atendimento promova, de fato, a melhoria do trabalho pedagógico voltado para esta faixa etária, não apenas o ingresso. Sendo assim, são necessários debates e mobilizações junto aos sistemas de ensino.

De acordo com os autores Andrea Rapoport, Andrea Ferrari e João da Silva (2009), ocorre uma transição entre as etapas de escolarização, a qual deve ser repensada de acordo com as características desta faixa etária, ou seja, a proposta pedagógica deve ter como referência as peculiaridades infantis. Em casos de crianças que já frequentam a escola, é importante destacar que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são separados estruturalmente, mas

devem andar juntos, pois, do ponto de vista da criança, não existe tal fragmentação.

Segundo a autora Sonia Kramer (2011), “os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura” (p. 108). Nesse sentido, a entrada das crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental demanda uma adaptação, tanto para as que vêm da Educação Infantil quanto para as que nunca participaram de instituições educativas. Rapoport (2009) destaca que “não se trata de meramente transferir os ritos e propostas da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental, até mesmo porque existem especificidades a serem consideradas” (p. 24-25).

Nas Orientações Gerais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2004), constam formas de organizações do trabalho pedagógico, evidenciando os aspectos ambientais, didático-pedagógicos, metodológicos, temporais, entre outros, de forma a chamar a atenção para o cuidado de não apenas inserir mais uma série, mudando apenas a nomenclatura.

Sendo assim, é preciso compreender que a implementação de mudanças educacionais dessa natureza não acontece simplesmente pela aplicação de novas legislações, mas exige o comprometimento de professores e das comunidades com a formulação das políticas. Portanto, o prazo de cinco anos estipulado pela Lei nº 11.114/05, para que toda a rede pública incorpore a população de crianças de seis anos de idade, parece não considerar essas questões. As especificidades e histórias das redes públicas das diferentes regiões do país precisam ser levadas em consideração no momento da definição e implementação de políticas como essa.

Junto com a mudança proposta pela Lei, é de extrema importância que ocorra uma série de alterações nas escolas, como, por exemplo, a reorganização do quadro docente, o oferecimento de capacitações, a construção de um novo currículo, etc. Tudo isto para que a criança seja inserida em um ambiente que lembre os momentos vividos na Educação Infantil, a fim de que, a partir daí, ela se sinta valorizada, de modo que suas expressões, imaginações e produções sejam o ponto de partida para a integração na nova escola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em sua Resolução 05 (BRASIL, 2009a), fornecem elementos importantes para a revisão da Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental, o qual

incorporará as crianças de seis anos, até então pertencentes ao segmento da Educação Infantil.

As Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL 2004, p. 18), direcionadas aos sistemas de ensino, indicam, como ponto de partida, as nomenclaturas para os anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano), prevendo que a implantação deve ser repensada no seu conjunto.

A entrada da criança na escola, aos seis anos de idade, é uma prática relevante, visto que promove o contato mais cedo com o Ensino Fundamental, entretanto, é preciso tomar alguns cuidados. A criança, aos seis anos de idade, constrói aprendizagens por meio de brincadeiras e vivências concretas, não devendo ser inserida no sistema do Ensino Fundamental sem que isso seja levado em conta.

Nessa fase, a criança passa a ter mais facilidade para lidar com a linguagem, escrita, leitura e interpretação e, também, começa a entender os mecanismos das quatro operações matemáticas. Apesar de todo esse potencial para aprender, a criança dessa faixa etária ainda quer brincar – não se pode pensar que acabou o tempo da brincadeira e começou o da razão.

O desafio está em respeitar as necessidades reais da criança de seis anos, que, para desenvolver um processo de alfabetização prazeroso e competente, precisa continuar vivenciando experiências, as quais ampliem sua competência simbólica, o que é muito mais abrangente do que a sistematização do código. A autora Magda Soares (1998) aborda que as habilidades de ler e escrever para a criança não se restringem à codificação/decodificação, ressaltando que “a escrita inclui a habilidade motora (caligrafia), a ortografia, o uso adequado da pontuação, a habilidade de selecionar informações sobre um determinado assunto” (p. 70).

Essa perspectiva traz possibilidades concretas para que possamos ampliar nossas ações no que se refere às abordagens da leitura e escrita, pois insere a perspectiva do desenvolvimento de habilidades. Tal ideia pode configurar-se em um viés de atuação diferenciada em sala de aula, abrindo espaços para atender à criança em suas necessidades. Essa expectativa, que se torna na maioria das vezes uma cobrança por parte dos pais e, às vezes, do próprio professor, é uma questão importante a se pensar.

Muitas instituições, professores e pais ainda estão confusos em relação a esta questão. Porém, não podemos esquecer-nos de que o primeiro ano não tem por objetivo final alfabetizar a criança, pois esse

processo ocorre, mais especificamente, nos três primeiros anos, conforme está esclarecido nas orientações do MEC (2007): “(...) estamos considerando aqui três anos do ensino fundamental destinados ao trabalho com as turmas de alfabetização, quer dizer, as turmas de seis, sete e oito anos” (p. 8). Cabe ressaltar ainda que as mudanças sugeridas pela legislação são necessárias, no entanto, precisam estar acompanhadas do exercício de reflexão e mudança de concepção.

Com relação às metodologias utilizadas nas salas de 1º ano, deve-se partir de propostas que auxiliem na adaptação das crianças e famílias. Nesse sentido, Rapoport (2009) traz algumas sugestões:

As atividades do primeiro ano devem ser ricas em recursos simbólicos e exploratórios a fim de aguçar a curiosidade infantil para a busca em aventurar-se pelo mundo do conhecimento científico, algo que ocorrerá gradativamente ao longo do ensino fundamental (p. 28).

Sendo assim, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não pode significar que as crianças deixem de brincar e que se privilegie uma abordagem formal da aprendizagem. Para ter qualidade, a escola não precisa valer-se de uma rotina rígida, que contemple pouco o aspecto lúdico. Não se pode esquecer que brincar é um direito das crianças, o que não significa que a alfabetização deva ser deixada de lado, ela somente precisa ser abordada pelo viés da brincadeira, dos jogos, do movimento, da imaginação e diferentes formas de expressão. As atividades a ser consolidadas nas rotinas devem fazer sentido para a criança, de modo que possibilitem a movimentação e interação com outras crianças e com os objetos do conhecimento.

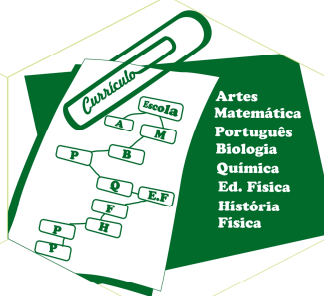
A importância do brincar para o desenvolvimento infantil reside no fato de essa atividade contribuir para a mudança na relação da criança com os objetos, pois esses perdem sua força determinadora na brincadeira. “A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê” (VYGOTSKY, 1998, p. 127). Desse modo, reafirma-se que a brincadeira, parte integrante da infância, propicia à criança a construção do conhecimento.

Como a criança é um ser em desenvolvimento, sua brincadeira se estrutura com base no que é capaz de fazer em cada momento. Portanto, ao longo do desenvolvimento, as crianças constroem novas e

diferentes competências no contexto das práticas sociais. Isto lhes permitirá compreender e atuar de forma mais ampla no mundo. Ademais, o papel pedagógico do professor precisa favorecer a relação entre o conhecimento científico e a cultura, de modo a auxiliar na integração da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, em suas dimensões política, ética e estética.

Por fim, o ingresso dos alunos no Ensino Fundamental obrigatório não pode constituir-se como uma medida meramente administrativa. Sendo assim, o cuidado na sequência do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de seis anos de idade implica conhecimento e atenção as suas características etárias, sociais e psicológicas. As orientações pedagógicas, por sua vez, também precisam estar atentas a essas características para que as crianças sejam respeitadas como sujeitos do aprendizado.

Talvez, o maior desafio do professor seja promover momentos de estudo e discussão acerca de temáticas, de modo a transformar conteúdos em reflexões, assegurando também espaços e tempo para escuta sobre o que pensam as crianças, quais suas expectativas e saberes. Para isso, entende-se que é preciso construir uma prática docente que alie e incorpore diferentes tipos de linguagens, acompanhadas, sempre, de reflexões sobre ações e ainda sendo relevante o registro.



A organização do currículo por projetos

6. A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO POR PROJETOS

Alessandra Nery Obelar da Silva

Neste capítulo, discorreremos a respeito do conceito de projetos, das diferentes possibilidades e formas de organizá-los no âmbito curricular, dos sentidos e significados destes para os alunos, professores e a comunidade local, bem como da importância na construção do conhecimento.

O tema currículo vem sendo muito abordado nacionalmente pelas instituições educacionais, no que se refere à organização das disciplinas, à fragmentação dos conteúdos, entre outros aspectos. Isto leva muitos diretores e professores a refletirem acerca de como aprendem e se, de fato, aprendem seus alunos. Nesse sentido, cabe aqui conceituar o termo currículo, o qual:

provém da palavra latina *currere*, que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação. A escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade (SACRISTÁN; GOMÉZ, 1998, p.125).

Se olharmos historicamente para a educação, nota-se que os currículos foram estruturados sob a influência da visão moderna de ciência, que se traduz no esquema de disciplinas autônomas, fragmentadas e na especialização dos futuros profissionais (PIMENTA, 2002). Hoje, percebemos que a formação dos professores e o currículo que os formam também necessitam ser revistos, pois ficam distante da realidade encontrada na escola e na sala de aula.

O distanciamento que há entre o ensino e o conteúdo traz questionamentos a alguns docentes. Sendo assim, para que se entenda a educação, deve-se compreendê-la como:

a) uma atividade que se expressa de formas distintas, que dispensa processos que têm certas consequências nos alunos/as, e, por isso, é preciso entender os diversos métodos de conduzi-la;

b) o conteúdo de um projeto de socialização e de formação (o que se transmite, o que se pretende, os efeitos que se obtêm);

c) agentes e os elementos que determinam a atividade e o conteúdo (forças sociais, instituição escolar, ambiente e clima pedagógico, professores/as, materiais, entre outros) (SACRISTÁN; GOMEZ, 1998).

Não há como fazer educação sem antes compreender a forma como os alunos aprendem, pois, por vezes, esquecemo-nos das questões culturais, multiculturais que estão dentro da escola e que devem fazer parte quando o currículo é proposto e que precisam ser colocadas em prática. Quando um aluno chega à escola, ele traz consigo uma gama de experiências que são do seu cotidiano, as quais expressam características da sua realidade, bem como atribuem sentido e significado para a vida.

Ao falarmos em projetos de ensino, referimo-nos a algo que será, em um primeiro momento, organizado e estruturado a partir da realidade da escola, da comunidade local e do interesse dos alunos. Isto gera discussões e promove a construção do conhecimento. Assim, ao propor um projeto, o professor deve estar ciente dos objetivos que pretende alcançar e das metas que deseja seguir.

O projeto pode durar uma semana, como também pode ser utilizado em um semestre, ou até mesmo durante o ano letivo inteiro. Para especificar, o projeto é um tipo de organização e planejamento do tempo e dos conteúdos que envolve uma situação-problema. O objetivo é articular os propósitos didáticos (o que os alunos devem aprender) aos sociais (o trabalho tem um produto final, como um livro ou uma exposição, que vai ser apreciado por alguém) (NOVA ESCOLA, 2011).

Desse modo, um universo de oportunidades e atividades é construído a partir da realização de uma prévia do que se irá pesquisar, por meio da definição do tema escolhido pelo coletivo. Tal prática efetua também a integração dos conteúdos, nas diferentes formas e maneiras de aprender.

A organização e intenção do currículo devem ser revisitadas sempre, porque, dependendo de qual for o objetivo deste, o processo para que os projetos aconteçam serão positivos ou negativos e terão continuidade ou não. Isso porque a ação pedagógica revela sempre

uma atitude e uma intenção da prática educativa que se deseja desenvolver, além de ser situada em um determinado momento histórico e de visar colaborar com a formação de um determinado tipo de sujeito (RAYS, 1996).

A estruturação dos conteúdos no currículo organizado por projetos demandará que os professores revejam o que entendem por avaliação, metodologia de ensino, construção do conhecimento, pois, dependendo da forma como o currículo for proposto, ele terá que ser reformulado, a fim de atender aos anseios da comunidade escolar. A realização de projetos, dentro de qualquer currículo, convidará toda a parte diretiva, gestora e os professores para a construção coletiva do conhecimento, através de reuniões, as quais serão o momento de discutir, organizar, avaliar, reestruturar o dia a dia na e da escola.

Afinal, o que são projetos?

Ao ouvirmos a palavra projeto, muitos significados vêm a nossa mente, pois os projetos estão presentes nas nossas vidas pessoais e profissionais. Quando almejamos algo, logo planejamos de que forma as coisas se estruturarão e de que precisamos para que elas realmente aconteçam: “fazer planos é coisa provavelmente conhecida do homem desde que ele se descobriu com capacidade de pensar antes de agir” (FERREIRA, 1985, p.27).

Na educação, isso não é muito diferente. Podemos e devemos utilizar projetos desde a Educação Infantil até a Superior. Os projetos são uma atividade intencional, a qual pressupõe um objetivo e um produto final. Para a elaboração de projetos, podem-se seguir alguns passos: escolha do tema, coleta de dados, organização das informações, avaliação e apresentação dos resultados.

A **escolha do tema** pode vir da curiosidade dos alunos sobre determinado assunto ou de um problema surgido em sala de aula, trazido pelo professor ou pela comunidade escolar em geral. O início do projeto se dá no momento em que o assunto é escolhido. A partir de então, muitos outros assuntos surgirão, pois o interesse e a curiosidade vão dando “asas” para que o andamento dos planejamentos, das execuções e das avaliações ocorra de uma maneira sistemática e diária.

A **coleta de dados** será escolhida pelo grupo envolvido, o que pode incluir entrevistas, conversas, saída de campo para observações, referenciais teóricos, anotações em diários, etc. A atividade de coleta de dados faz parte da pesquisa, sendo que é nesta etapa que delimitamos

nossos interesses e, com esse exercício, construímos o conhecimento, pois surgirão muitos questionamentos advindos da nossa ação, da nossa investigação e da nossa reflexão sobre os dados colhidos.

Quando estamos trabalhando em algum projeto, seja individual ou em grupo, ao coletar os dados, muitas informações surgirão, pois há visões diferenciadas de uma mesma situação, de um mesmo assunto. Então, todas as informações coletadas precisam ser organizadas para que novas propostas surjam e para que o andamento do projeto não seja prejudicado.

Os **registros** são muito importantes, já que, ao registrar através de desenhos e da escrita, alunos e professores reestruturam e expressam o que foi observado, o que aconteceu no momento, podendo, futuramente, ser revisitado no processo de replanejamento e avaliação.

Todos os processos anteriores levam a crer que tivemos um olhar sobre o andamento do projeto, que consiste em momentos positivos e negativos. Por isso, o momento da **avaliação** é bem importante, pois professores e alunos se reúnem, discutem as etapas até então realizadas, organizando e estruturando o projeto para sua finalização.

Tendo realizado todas as etapas, chega o momento da **apresentação dos resultados**, que poderá ser feito através de um Power Point, um painel, um portfólio, ou outras formas de organização. O importante é estruturar uma síntese das aprendizagens construída em uma atividade final, na qual todo o trabalho seja devidamente explicado, ou seja, com os resultados de todas as etapas bem articulados e condizentes com os objetivos apresentados no início do projeto.

Diferentes tipos de projetos

Os projetos podem ser executados de diversas maneiras, como, por exemplo, através de projetos de trabalho, de temas geradores, de centro de interesses e da pedagogia de projetos. Os projetos de trabalho são uma forma de organizar a atividade de ensino e de aprendizagem e estão vinculados à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998). Deve-se salientar que tais conhecimentos não se ordenam para que sua compreensão se dê de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de homogeneização dos alunos.

Para Barbosa (2006), os projetos de trabalhos:

São projetos desenvolvidos por alunos em uma (ou mais) disciplina(s), no contexto escolar, sob orientação de professor, e têm por objetivo a aprendizagem de conceitos e desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Esses projetos são conduzidos de acordo com uma metodologia denominada Metodologia de Projetos, ou Pedagogia de Projetos. A principal diferença entre esses dois últimos tipos é que, enquanto os projetos de ensino são executados pelo professor, os projetos de trabalho são executados pelos alunos sob orientação do professor visando a aquisição de determinados conhecimentos, habilidades e valores (p.20).

A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares no que tange ao tratamento da informação e à relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de conhecimentos bem como a transformação da informação proveniente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. Assim, os projetos de trabalho objetivam promover uma aproximação da escola com o aluno e pretendem trazer a pesquisa para dentro da sala de aula com assuntos mais atuais e do cotidiano dos alunos, ou seja, assuntos mais emergentes.

Pensar no ensino de uma forma integrada, pluridisciplinar, interdisciplinar são propostas que já estão dentro do currículo, tendo como base a elaboração de projetos em sala de aula, partindo de perguntas e questionamentos que são da natureza de qualquer pessoa curiosa que quer saber mais sobre o mundo, sobre a vida.

Os temas geradores foram muito utilizados como um “método” de alfabetização, criados e trabalhados a partir de uma conversa em sala de aula, na qual professores usavam palavras, frases e gravuras para chamar a atenção e o interesse dos alunos, dando, dessa forma, início à aprendizagem. Os temas foram muito difundidos por Paulo Freire (1980), pois o autor entendia que “procurar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e a sua ação sobre esta realidade que está em sua práxis” (p.10).

Freire partiu do que era mais significativo para as comunidades e para os lugares por onde passava, além de ter promovido o ensino através do que era mais peculiar nas comunidades, como os modos de ser, de agir, e a cultura. Foi através desta metodologia que muitos

debates e ações levaram ao aprendizado e à construção do conhecimento. Os temas geradores eram utilizados como uma forma de alfabetizar, mas trouxeram também a organização e o planejamento educacional, o que iniciou e promoveu a integração curricular, na qual professores conseguiam desenvolver seus trabalhos pedagógicos e também realizar seus projetos.

Os centros de interesse decorrem da proposta de Decroly e são consideradas “idéias-eixo ao redor das quais convergem as “necessidades” fisiológicas, psicológicas e sociais da criança”. As atividades escolares, em todas as matérias, devem concentrar-se nos seguintes centros: a criança e a família; a criança e a escola; a criança e o mundo animal; a criança e o mundo vegetal; a criança e o mundo geográfico; e a criança e o universo.

Depois de definidos os centros, Decroly sugere, então, três etapas de aprendizagem: observação direta das coisas; associação das coisas observadas e expressão do pensamento da criança através da linguagem oral e escrita, do desenho, da modelagem e de outros trabalhos manuais. Em suma, os centros de interesse são grupos de aprendizado organizados segundo a faixa etária dos estudantes. Eles foram concebidos com base nas etapas da evolução neurológica infantil e na convicção de que as crianças entram na escola dotadas de condições biológicas suficientes, para procurar e desenvolver os conhecimentos de seu interesse.

Na pedagogia de projetos, o aluno aprende a pesquisar, a levantar dúvidas e a fazer as devidas relações com diferentes assuntos e conteúdos. Ao realizar novas descobertas, o aluno compreende, assimila, constrói e reconstrói o conhecimento. Nesse contexto, o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações e passa a ser o que media, estimulando seus alunos e oportunizando novas situações de aprendizagem. A esse respeito, Valente (2000) acrescenta que:

(...) no desenvolvimento do projeto o professor pode trabalhar com [os alunos] diferentes tipos de conhecimentos que estão imbricados e representados em termos de três construções: procedimentos e estratégias de resolução de problemas, conceitos disciplinares e estratégias e conceitos sobre aprender (p. 4).

Assim, a pedagogia de projetos se constitui em um novo modo de o professor vivenciar a educação e a construção do conhecimento. Isso porque o docente precisará entender a diversidade existente dentro da sala de aula e a forma como abordará os inúmeros entendimentos e conhecimentos que cada aluno trará sobre determinado tema ou assunto, estabelecendo metas para serem utilizadas em diferentes tempos e espaços.

A construção do conhecimento, através dos projetos nos currículos

A escola vem passando por muitas mudanças advindas do tempo, tais como: a massificação do ensino em todos os níveis, os diferentes tempos e espaços em que se dão o ensino, a aprendizagem e a diversidade cultural; o que leva os professores a repensarem seus saberes e fazeres. A organização do tempo e dos espaços escolares, a autonomia na efetivação das atividades e a forma como os professores constroem o conhecimento levam a crer que a reestruturação dos currículos através de projetos é uma das formas de se implementar o ensino e a educação no seu sentido mais amplo, ou seja, de todos e para todos, independente do nível em que essa ocorra.

Os professores ainda têm muita dificuldade em modificar os métodos com os quais ensinam aos alunos, uma vez que a aula tradicional é a que mais aparece no cotidiano da sala de aula. Ao professor dos tempos modernos, cabe pensar em que tipo de aluno e cidadão quer formar. Se agir dessa maneira, inicia seu planejamento de informação e de formação diante da profissão e das incertezas que essa tem em particular, pois o ensino específico não consegue mais dar conta de todas as necessidades vigentes dentro da escola.

Assim sendo, o aluno não é o mesmo e o professor também não deverá ser, pois este terá de transformar a sua prática, a qual passará da simples transmissão de conteúdos, da cópia e da decoreba, para a construção do conhecimento, o que transforma as ações rotineiras em ações pertinentes. A esse respeito, é relevante refletir que

o conhecimento não está no sujeito quando ele nasce, nem no objeto, ou seja, no meio físico e social; não está na cabeça do professor em relação ao aluno, nem na cabeça do aluno em relação ao professor; o conhecimento se dá por um processo de interação radical entre sujeito e objeto, indivíduo

e sociedade, entre organismo e meio (BECKER,2001, p.36).

Trabalhar com projetos dentro do currículo, desde a Educação Infantil até a Educação Superior, permite que os alunos façam parte do processo educacional e, por conseguinte, possam fazer suas escolhas a respeito do que querem aprender. Esta é uma forma diferente de ensinar, mas, por incrível que pareça, ainda não estamos acostumados a incluir os projetos em nossos fazeres diários nas escolas e nas salas de aula. Ficamos presos em livros didáticos, aulas expositivas e avaliações fechadas. Cabe salientar também que os currículos são assim, com disciplinas gradeadas e conteúdos fragmentados, o que torna, por vezes, o ato de aprender desmotivador e alienado.

Nessa medida, a importância do trabalho com projetos dentro do currículo se fundamenta na tentativa de modificar um pouco os métodos e as formas de aprender. Isto mostra que o ensino e a educação podem ser realizados por muitos caminhos e podem ter como base diversas possibilidades.



**Tempo e espaço na
educação infantil**

7. TEMPO E ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Fernanda Dias Costa*²³
*Michele Machado Dias*²⁴

Este artigo apresentará alguns dos principais pontos a serem observados na organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), “a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Lei nº 9.394/96, seção II, Art. 29, 30 e 31). Dessa maneira, cabe aos agentes escolares a organização de um ambiente educativo que promova a socialização das experiências de aprendizagem, através da convivência entre crianças e adultos.

Por essa razão, a gestão deve preocupar-se em proporcionar as condições de ensino e cuidar para que as salas de aula e demais dependências cumpram as condições de segurança, como iluminação, ventilação, higiene e funcionalidade. Todas as mobílias e recursos de aprendizagem, que se encontram dentro destes espaços, precisam estar em bom estado, sem bordas afiadas e substâncias tóxicas.

Para além da organização espacial, a gestão escolar ainda deve dar conta da orientação e do auxílio por parte do coordenador pedagógico. Este deve atuar na elaboração do quadro de estabelecimento de rotina diária das turmas, elaboração de projetos de trabalho e definição de estratégias efetivas para incorporação da família ao processo educativo.

I. Espaço

A organização do ambiente educativo, tanto interno como externo, deve favorecer, por meio de um trabalho colaborativo, interações

²³ Pedagoga e professora de Escola de Educação Infantil

²⁴ Pedagoga e professora de Escola de Educação Infantil

positivas baseadas na resolução de situações-problema, no respeito pelas ideias e pelos sentimentos de outros. Nesse ambiente, deve ser promovido também o bem-estar, para que as crianças possam desenvolver-se com autonomia, segurança e confiança.

1. Dentro da escola, todos os ambientes são educativos, pois constituem o desenvolvimento de experiências de aprendizagem. Sabendo que os banheiros oferecem maior risco à integridade física das crianças, estes devem apresentar condições de segurança e higiene. Segundo Medel (2011), “é necessário que quando a criança vá ao banheiro, o educador promova a autonomia, de modo que ela mesma possa cuidar de sua higiene pessoal de forma progressiva” (p. 42). Para que o docente possa realizar essa tarefa com maior eficiência, é importante que os sanitários sejam bem próximos à sala de aula, a fim de facilitar o deslocamento das crianças com a supervisão de um adulto. Quando não houver banheiros próximos às salas de aula, é importante que os gestores contratem monitores de turma para auxiliar o docente quando necessário.

Nos momentos de higiene e cuidado com o corpo, é primordial a utilização de acessórios, como: pasta de dente, escova dental, pente ou escova de cabelos e toalha; os quais devem ser guardados de forma adequada. Para tanto, o professor deve incentivar a autonomia das crianças no desempenho, também, dessa tarefa.

2. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN, 1998) sugere que:

na área externa, há que se criar espaços lúdicos que sejam alternativos e permitam que as crianças corram, balancem, subam, desçam e escalem ambientes diferenciados, pendurem-se, escorreguem, rolem, joguem bola, brinquem com água e areia, escondam-se, etc. (p. 38).

Por isso, é imprescindível que, no pátio da escola, estejam à disposição das crianças brinquedos e materiais que ofereçam total segurança, sem risco de que se machuquem. Entre estes, pode haver: caixa de areia, onde serão utilizados regadores, baldes e pás; quadras com estrutura para a realização de jogos e atividades de educação física, como futebol, caçador, corridas, saltos, circuitos, entre outros. A pracinha pode oferecer escorregadores, balanços, gangorras, túneis e

gira-gira, para brincadeira livre. Uma horta e um jardim também são importantes aliados no fazer educativo, podendo ser cuidados pelos próprios alunos e professores, em coerência com os projetos pedagógicos realizados em determinado período.

O pátio também pode ser utilizado para a realização de festividades escolares, como quermesses, formaturas, saraus, bingos, desfiles, mostras culturais e demais eventos sociais que envolvam toda a comunidade escolar. Por isso, é importante contar com um espaço coberto e fechado, o qual permita a realização das atividades supramencionadas, bem como a saída para o recreio em dias de muito sol ou chuva. Essa área deve ser ampla e segura, para que permita o livre deslocamento e a realização de brincadeiras.

3. A brincadeira é a principal fonte de aprendizado nas creches. Conforme Medel (2011), os benefícios da prática são muitos, pois, a partir dela, a criança atribui significados e estabelece relação entre objetos, personagens e enredos. Essa autora afirma ainda que “na brincadeira aprende-se que os deslizes e tropeços são naturais e que há momentos para liderar e ser liderado. É uma diversidade indispensável em uma sociedade como a nossa” (p. 36).

Dessa forma, durante atividades na brinquedoteca, as turminhas podem fazer uso de materiais que não estão à disposição na sala de aula, o que torna este um espaço diferenciado e interessante. Nesse local, não são necessários apenas brinquedos industrializados, podem fazer parte do acervo também criações dos alunos, a partir de técnicas de reciclagem, por exemplo, o que torna o ambiente significativo às vivências do alunado. Todas as turmas podem frequentar o local, inclusive as do berçário, desde que seja preparado um espaço impermeável e macio para que os bebês possam deitar, engatinhar, saltar e rolar com segurança.

Ao frequentar o ambiente da brinquedoteca, um espelho, associado a uma caixa de fantasias e outra de maquiagens, também é um importante material de estimulação para todas as idades. Ademais, é imprescindível que, nesse local, as crianças tenham atividades alternadas, entre direcionadas, com intencionalidade pedagógica, e livres. No caso das direcionadas, é importante que as regras sejam combinadas com a turma antes de sair da sala de aula.

Assim, ao chegar à brinquedoteca, tais regras são retomadas com o grupo, para que seja elaborado um pequeno roteiro de ações dentro do tempo previsto para a utilização do ambiente. É importante que as

crianças relembrem as regras, tracem o roteiro, desenvolvam as atividades, reorganizem os objetos e conversem sobre as disparidades entre o roteiro projetado e o que de fato aconteceu, para que possam refletir sobre a própria ação e capacidade de planejamento.

4. A biblioteca deve ser um ambiente muito frequentado desde a Educação Infantil, pois uma das grandes tarefas do educador é desenvolver, na criança, o desejo e interesse pela leitura. É fundamental que o acervo, em relação aos tipos de texto, seja diversificado: revistas, jornais, gibis, clássicos e contemporâneos da literatura infantil, poesias, mapas e livros culinários são algumas das modalidades de escrita que não podem faltar no conjunto bibliográfico. Esse lugar também deve conter livros didáticos que sirvam de auxílio aos docentes na elaboração dos projetos pedagógicos, bem como revistas direcionadas aos docentes, com ideias de práticas enriquecedoras da ação educativa na sala de aula.

Além disso, é imprescindível que seja preparado um espaço com tapete e almofadas ou pequenas cadeiras, dispostas em círculo, para que as crianças possam manusear os livros livremente e/ou assistir a contações de histórias. A hora do conto não deve acontecer apenas na sala de aula, uma vez que a biblioteca é um ambiente propício à “viagem pela imaginação”. Nesse sentido, é importante que o profissional atuante nesse ambiente tenha formação adequada, não só por conhecer e manter o material literário de maneira organizada, mas, também, por estar preparado para desenvolver essa atividade.

A contação de histórias na biblioteca pode acontecer uma vez por semana para grupos de crianças de diferentes faixas etárias, sendo essa escolha a critério do profissional ou de acordo com o nível de leitura do livro escolhido. Por se tratar da primeira infância, é necessário que sejam utilizados diferentes materiais concretos na contação, como fantoches, bonecos, painéis, flanelógrafos, entre outros. Porém, o livro nunca deve ser abandonado, para que fique claro às crianças que toda magia da trama apresentada surgiu do material escrito.

5. De acordo com Medel (2011), “os períodos de alimentação têm como intencionalidade pedagógica que as crianças possam alimentar-se num ambiente acolhedor, desfrutar da alimentação, comer de forma autônoma e aprender hábitos de alimentação e higiene” (p. 96). Para tanto, os gestores devem preocupar-se em criar um ambiente agradável,

que favoreça a convivência das crianças, organizando o espaço de maneira que possibilite o agrupamento por turmas.

As mesas e cadeiras desse local devem atender às especificidades das diferentes faixas etárias, tendo à disposição dos educandos todos os utensílios necessários à alimentação, tais como talheres, pratos, copos e guardanapos. Nesse momento, é preciso que o docente percorra as mesas onde as crianças se alimentam, para que as incentive a alimentarem-se por si próprias, estabelecendo conversas espontâneas entre elas, de modo a promover o compartilhamento de experiências e lhes oferecer auxílio, quando necessitarem.

6. “A informática deve ser trabalhada na Educação Infantil de maneira lúdica e sempre associada aos conteúdos, habilidades e competências que estiverem sendo aprendidos pela criança naquele momento” (MEDEL, 2011, p. 180). Cada vez mais, é comum a utilização de computadores pelas crianças. Ao chegar à escola, a grande maioria das crianças, se não utilizou, já viu um computador. Sendo assim, esse aparato eletrônico pode ser mais um aliado ao fazer pedagógico, desde que seja utilizado de maneira adequada. Por isso, é importante que o professor esteja atento aos principais e melhores *sites* infantis, que possam servir de apoio em suas aulas. Ao levar a turma até as salas de informática, deve ter-se a preocupação de indicar páginas adequadas à faixa etária das crianças. A seguir, algumas sugestões de *links*:

<<http://www.smartkids.com.br/>>;
<<http://www.nossoamiguinho.com.br/>>;
<<http://www.on.br/>>;
<<http://www.canalkids.com.br/>>;
<<http://www.guri.com/>>.

7. De acordo com Medel (2011), “a sala de aula constitui um ambiente educativo relevante, pois é lá que as crianças se encontram diariamente e compartilham suas experiências de aprendizagens, e aprendem” (p. 11). Por isso, é importante que estes locais sejam preparados com caráter educativo, a fim de oferecer condições adequadas para que se desenvolva o processo de aprendizagem. O processo de ambientação não pode ser considerado como meramente decorativo, utilizando elementos estereotipados, mas deve apresentar ícones da cultura nacional e/ou local.

Da mesma maneira, é necessário evitar um ambiente sobrecarregado de enfeites e ilustrações, dando-se prioridade à qualidade dos recursos utilizados na ambientação. É relevante que os recursos selecionados para compor a sala de aula tenham clara intenção pedagógica e que o professor se preocupe em elaborar materiais significativos – que tenham relação com conhecimentos e experiências prévias do grupo. Esses artefatos devem ser renovados periodicamente, de acordo com os temas trabalhados em sala de aula.

Uma estratégia que auxilia a dar significado à ambientação é elaborar recursos com a participação dos alunos, para que compreendam qual a utilidade de cada um dos materiais no cotidiano. Outro aspecto que deve ser observado dentro da sala de aula é o desenvolvimento das crianças baseado na confiança. Por isso, os materiais que estiverem à disposição delas devem estar de acordo com o seu desenvolvimento real, a fim de que possam ser manipulados e utilizados com autonomia.

A respeito desse assunto, a autora Medel (2011) afirma ainda que “é importante que os materiais estejam ao seu alcance e que tenham uma localização estável e conhecida pelas crianças, de modo que possam utilizá-los e participar de sua organização e cuidado” (p. 14). A mobília deve ser adequada ao tamanho das crianças: mesas, cadeiras, estantes, gaveteiros, entre outros devem ser organizados de forma a ser deslocados de acordo com a necessidade da turma. A possibilidade de modificar a disposição da mobília possibilita diversas experiências de aprendizagem e formas de agrupar as crianças, bem como o livre trânsito, para que interajam e utilizem melhor o espaço.

Todos os recursos visuais, como painéis, calendários, quadros de chamada, “janelinhas do tempo”, quadros-negros, entre outros, devem ser fixados dentro do campo visual e de acordo com a altura das crianças, para que possam interagir com esses materiais. A sala de aula, de acordo com o tamanho do ambiente disponível ao professor, poderá ser organizada ainda por “cantinhos temáticos”: da leitura, matemática, história, dramatização e outros que sejam necessários e interessantes ao grupo. Para organização desses pequenos ambientes, são sugeridos alguns materiais:

Caixa de revistas: dentro dessa caixa, pode haver revistas de diferentes tamanhos, para que turmas, a partir do berçário, manuseiem. O objetivo desse material é a livre manipulação, sem a preocupação com desgaste, para que as crianças desenvolvam a habilidade de folhear páginas e reconhecer a estrutura – capa e contracapa, imagens e textos escritos. Assim, quando tiverem contato com livros, já terão certa experiência.

Caixa de recicláveis: caixas de remédios, rolos de papel higiênico e papel-toalha, tampinhas de garrafa, caixas de fósforo, copos e garrafinhas descartáveis, bem como demais materiais que o docente julgar pertinentes podem compor essa caixa de manipulação e experimentação livre, para crianças de todas as faixas etárias.

Caixa de fantasias: máscaras, óculos, maquiagem, chapéus, perucas, echarpes, anéis, colares, brincos de pressão, roupas, sapatos de diferentes tamanhos e *kits* de mágica podem ficar à disposição de crianças, a partir dos 2 anos de idade, para manuseio dos materiais com supervisão docente. É importante que esses artefatos fiquem próximos a um espelho de tamanho grande, para que as crianças possam visualizar os “personagens” criados durante a brincadeira de fantasias. Poderá ser construído também um pequeno tablado de madeira, no qual as crianças poderão apresentar as dramatizações. Ainda, nesse acervo, pode estar à disposição dos alunos lanternas, tecidos pretos e brancos, assim como silhuetas de diversas figuras, para a construção de teatro de sombras.

Brinquedos diversos: de acordo com Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), “para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e articulação da realidade” (p. 11). Por isso, sugere-se, para esse acervo: panelinhas, carrinhos de boneca, bonecas, roupinhas de boneca, talheres, copos, telefones, direções e demais objetos que lembrem o mundo real do cotidiano adulto, para que sejam realizadas brincadeiras de imitação da realidade.

Material escrito: Medel (2011) diz que, “considerando a relevância da iniciação à leitura, o educador deverá refletir sobre como a ambientação pode contribuir, por exemplo, para introduzir a criança na

linguagem escrita a partir de ambiente contextualizado” (p. 23). Dessa forma, é de suma relevância que haja, na sala de aula, uma diversidade de materiais escritos, como gibis; livros infantis, clássicos e contemporâneos, de diferentes materiais, como papel, tecido e plástico; livros ou diários de bordo, confeccionados pelos próprios alunos e famílias; revistas de variados assuntos; encartes de supermercado; jornais; textos culinários; entre outros. Esses são alguns exemplos de materiais que devem compor o pequeno acervo escrito da sala de aula, independente do uso semanal da biblioteca.

Material matemático: diversidade de jogos e materiais numéricos, como: amarelinhas, dominós, trilhas, dados, figuras geométricas, números em diferentes materiais – E.V.A., madeira, plástico, lixa – dinheirinhos, ábacos, relógios digitais e analógicos, calculadoras, telefones, calendários, controles remotos, fitas métricas, entre outros objetos que evidenciem a função social do sistema numérico e que possam ser manipulados pelas crianças, livremente ou com supervisão pedagógica, de acordo com o objetivo do professor. Entre esses materiais, é importante que estejam algumas produções dos alunos, elaboradas a partir de técnicas recicláveis. Outros excelentes materiais matemáticos são elementos de contagem, tais como potes com diversos tipos de miudezas para seleção e seriação, como tampinhas, palitos de picolé, botões, canudos, etc..

Canto musical: a música alegre e também acalma. Por isso, é importante que esse acervo seja montado a partir de predileções dos alunos e objetivos pedagógicos do professor. Dessa forma, poderão ser utilizados canções e filmes, tanto pelo simples prazer de ouvir/assistir quanto para construir saberes e conceitos necessários a estudos de caso de projetos vigentes. No final do ano, podem ser montadas coletâneas das canções preferidas da turma e as que foram trabalhadas ao longo do ano. Nesse espaço, podem ser oferecidos ainda diversos instrumentos musicais, dentre eles alguns confeccionados pelos alunos, como, por exemplo, chocalhos, tambores, violões, reco-recos, pianos, flautas, etc., para livre manuseio, a fim de instigar o gosto e a curiosidade musical no alunado desde cedo.

Materiais para trabalhar psicomotricidade: nesse “cantinho”, pode haver cadarços, para que seja trabalhada a habilidade de amarrar; material montessoriano, com botões, colchonetes, velcros, jogos de

encaixe e empilhamento e alinhavo; e massa de modelar e argila, para criações de esculturas. Podem ser realizadas ainda atividades corporais nessa área, tais como: bambolear, pular corda, pular elástico, pular como cangurus, corrida do saco, dança das cadeiras, caminhadas em linha reta e zigue-zague em cima de cordas.

II. Tempo

Conforme Medel (2011), “a organização do tempo requer uma tomada de decisões a respeito dos diversos períodos que constituem a jornada diária” (p. 82). Para tanto, os gestores devem observar vários fatores do estabelecimento, tais como: os horários de entrada e saída dos alunos, horários de lanche e pátio de cada turma, bem como a quantidade de crianças por sala e de profissionais para atuação no ambiente escolar. Ademais, devem levar-se em conta as características pretendidas para cada etapa, as sequências dos períodos e a duração de cada um destes, no desenvolvimento do processo pedagógico.

Essas e outras informações aparecem elencadas no Regimento Escolar e no Projeto Político Pedagógico, os quais são dois documentos importantes e necessários à instituição. É ainda fundamental que não existam tempos de espera entre os períodos, para assegurar a permanência dos alunos na escola, com o foco em uma aprendizagem de qualidade. Ainda na organização do tempo, é válido observar as atividades oferecidas pela escola, como informática, inglês, dança, música, teatro, educação física, robótica e outras, para serem organizados os horários de funcionamento de cada uma destas dentro da grade curricular.

Segundo Medel (2011), a jornada diária deve “responder às diversas necessidades das crianças, considerando entre outras as necessidades de higiene, alimentação, recreação e de bem-estar e aprendizagem” (p. 84). Assim, para que o planejamento pedagógico seja eficaz, é imprescindível que os professores possam contar com a orientação e o auxílio do coordenador pedagógico na elaboração do quadro de rotina das atividades de cada turma.

A gestão deve cuidar para que sejam agendadas reuniões semanais, quinzenais, mensais ou bimestrais, de acordo com a necessidade de cada grupo. Esse trabalho deve ser realizado em caráter de cooperação entre todos os profissionais envolvidos na realização das tarefas educativas, pois, dessa forma, podem opinar e

contribuir com ideias e predileções, permitindo que o grupo se motive e se comprometa com a estruturação e execução da jornada pedagógica.

Medel (2011) salienta também a importância de que, por meio do educador, “a família conheça e compreenda a jornada de seus filhos, de modo que possam, em casa, fazer referência às experiências que eles realizam durante o dia e possam apoiar as aprendizagens de seus filhos” (p. 87). Para o bom e adequado planejamento da jornada diária dessa etapa, sugere-se que os gestores, coordenadores, supervisores, professores e demais profissionais da educação observem o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), os quais apontam aspectos norteadores para esse fim.

Ao organizar as etapas da jornada diária, o docente deve observar ainda o bem-estar das crianças, correspondendo às necessidades, singularidades e aos ritmos de aprendizado de cada aluno, de forma a desenvolver suas potencialidades. Para tanto, a sequência de períodos não deve oferecer o mesmo tipo de exigência e habilidade, sendo alternados entre momentos no pátio ou de descanso. Por esse motivo, é importante estimar a duração de cada período, oferecendo tempo suficiente para o desenvolvimento das atividades, de acordo com início, meio e conclusão.

Cabe aos organizadores da jornada diária perceber as necessidades momentâneas do grupo, para atuar com flexibilidade, sempre oportunizando e permitindo a participação ativa dos alunos, instigando-os a criar, descobrir, perguntar, pensar e reelaborar ideias e conceitos, a partir da imaginação, interação e do compartilhamento de experiências. Tudo isto sem esquecer-se de “resguardar o caráter lúdico que deve incluir as oportunidades de aprendizagem que se ofereçam as crianças. A brincadeira é um aspecto fundamental na vida das crianças e chave para sua aprendizagem” (MEDEL, 2011, p. 90).

Na Educação Infantil, o processo de planejamento, além de considerar os eixos norteadores do RCN para a Educação Infantil, deve ainda buscar o desenvolvimento integral da criança, contemplando os aspectos cognitivo, social, psicológico e psicomotor, aliados à pedagogia de projetos, caso a escola adote uma. Segundo o RCN/EI, a organização do planejamento deve prever atividades permanentes, sequência de atividades e projetos de trabalho. Os projetos de trabalho são baseados em uma situação-problema levantada pelas crianças, de acordo com seus interesses e curiosidades, e estas são orientadas pelo professor responsável pelo projeto de pesquisa ou pelo próprio

professor, após observar o nível de aprendizagem e interesse da turma (projeto de ensino).

Assim, o planejamento e desenvolvimento dessa modalidade de trabalho buscam a resposta para uma situação-problema através de diversas fontes de informação, tais como: pesquisas em enciclopédias, livros, revistas e internet, bem como pela análise de trechos de filmes e músicas, que estejam de acordo com o tema proposto. As reuniões pedagógicas devem ser organizadas pelos gestores, de modo a contemplar também a escolha de temas geradores que serão aplicados na próxima etapa a ser trabalhada nos projetos. Podem ser escolhidos temas comuns para todas as turmas, desde que cada professor elabore atividades que estejam de acordo com o desenvolvimento real de seu grupo. Nesse caso, o grupo de professores terá maior responsabilidade de organização, para que o tema seja abordado em caráter de sequência e complementaridade entre os níveis, atentando ainda para que todos os conteúdos apontados nos RCN sejam contemplados ao longo do ano.

Seguem, abaixo, algumas sugestões de temas que contemplam os eixos de trabalho (Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática) citados no RCN para projetos na Educação Infantil:

- 1) Identidade
- 2) Plantas
- 3) Insetos
- 4) Ética e cidadania
- 5) Meios de transporte
- 6) Meios de comunicação
- 7) Fundo do mar
- 8) História do jornal impresso
- 9) Etnias
- 10) Ciclo da água
- 11) Tratamento da água
- 12) Planetas
- 13) Brincadeiras e brinquedos do passado
- 14) Piratas
- 15) Tempo dos dinossauros
- 16) Atores brasileiros da literatura infantil
- 17) Sarau de poesias
- 18) Vida de cientista, em meio a descobertas e experiências

- 19) Surgimento da moeda
- 20) Castelos
- 21) MPB
- 22) Danças folclóricas
- 23) História da escrita

Dentro do planejamento diário, é importante que o professor aborde os conteúdos conceituais, que dizem respeito ao conhecimento de conceitos, fatos e princípios; os conteúdos procedimentais, que se referem ao “saber fazer”; e, finalmente, os conteúdos atitudinais, que contemplam valores, normas e atitudes necessários à boa convivência em sociedade. De acordo com o RCN (1998), “os conteúdos conceituais referem-se à construção ativa das capacidades para operar com símbolos, idéias, imagens e representações que permitem atribuir sentido à realidade” (p. 26). Nessa fase, a criança aprende a partir das diversas experiências que tem com imagens e objetos, reorganizando, a cada oportunidade, as suas ideias sobre determinado conhecimento.

Quando recebe uma nova informação sobre o objeto de aprendizado, ela reelabora, de maneira provisória, seus próprios conceitos até que recomeça o processo. Os conteúdos procedimentais permitem que a criança aprenda a utilizar ferramentas da cultura humana, para facilitar ações do cotidiano, como recortar uma imagem, montar um quebra-cabeça e organizar os brinquedos. Sobre estes, o RCN (1998) diz: “No que se refere à educação infantil, saber manipular corretamente os objetos de uso cotidiano que existem à sua volta [...] é um procedimento fundamental, que responde a necessidades imediatas para inserção no universo mais próximo” (p. 27).

No que se refere aos conteúdos atitudinais, cabe ressaltar a importância do exemplo dado pelos professores e demais profissionais da educação em suas próprias atitudes no cotidiano escolar. A aceitação das ideias do outro, o respeito à diversidade racial e sexual, por exemplo, são ensinamentos que podem ser observados e aprendidos pelos alunos, a partir do que eles ouvem pelos corredores da escola. Muito além de uma discussão direcionada na sala de aula, o testemunho de vida adulta é a melhor maneira de ensinar valores. Por isso, o preconceito, desrespeito e a intolerância devem ser práticas erradicadas da escola.

O que compreende um planejamento?

O planejamento da jornada diária requer a organização da rotina da turma. A partir da rotina, estabelece-se a ordem das práticas realizadas na sala de aula com as crianças, brincadeiras, atividades gráficas, atualizações de painéis e demais ações. A rotina compreende:

1) atividades permanentes, que devem ser realizadas todos os dias, como: chamada, calendário, janela do tempo, higiene, roda de conversas, educação física no pátio, brincadeira livre, contação de histórias e outras;

2) sequência de atividades, as quais apresentam o objetivo de promover aprendizagem: desenho, escrita, modelagem, recorte, montagens, jogos, pinturas e outras.

Na primeira etapa do planejamento, o docente precisa preocupar-se em receber os alunos. Nesse momento, ele deve estar próximo à porta para receber as crianças em clima de alegria, afetividade e descontração. Dessa forma, quando chegar a hora da despedida, esta se torna mais suave, fazendo com que pais e alunos se sintam mais seguros. Em seguida, a turma deve ser organizada em “rodinha”, que pode ser feita em um tapete, umas almofadas ou até mesmo nas mesinhas. Nesse momento, as crianças contam suas novidades, fazem a “chamadinha” e atualizam o calendário e a “janelinha do tempo”.

Após essas práticas, o docente pode dar início à atividade de abertura do tema a ser estudado no dia. Essa atividade requer ludicidade e alegria, com um clima de surpresa às crianças, as quais devem ser instigadas a pensar sobre o assunto que será abordado. Uma caixa colorida com conteúdo misterioso, uma música, uma fantasia ou até mesmo a contação de uma história pode dar início à aula. Assim, dá-se continuidade no trabalho, desenvolvendo as demais atividades escolhidas pelo professor para construir o conceito do dia junto com o grupo.

Cabe ressaltar que a divisão dos períodos de higiene, alimentação, brincadeira no pátio e descanso deve acontecer de acordo com as particularidades de cada escola e turma. Crianças entre 0 e 2 anos, por exemplo, precisam de mais períodos para alimentação e higiene e o tempo de sono é mais estendido do que o das demais faixas etárias. Todos esses aspectos devem ser acordados em reuniões organizadas pelos gestores e professores, bem como organizados no documento do Regimento Escolar, o qual necessita, no mínimo, ser atualizado anualmente, com a participação de toda comunidade escolar.

Avaliação

Sobre este aspecto, o RCN (1998) declara que “[...] a avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças” (p. 33). Sendo assim, cabe ao professor escolher os instrumentos que utilizará para diagnosticar o nível de aprendizado dos alunos. Esses documentos permitirão que alunos, familiares e professores percebam seus avanços e suas fragilidades, a fim de nortear o planejamento das etapas seguintes.

Ao detectar as dificuldades e necessidades da turma, o professor pode refletir sobre sua prática e elaborar medidas de intervenção que possam saná-las. Abaixo, seguem alguns dos instrumentos utilizados no processo avaliativo da Educação Infantil:

1) **Parecer pedagógico:** documento redigido pelo professor, para informar à família o desenvolvimento real do aluno em seus aspectos sociais, cognitivos e motores. No cabeçalho, devem constar informações sobre o nome da escola, bimestre, ano letivo, turma e nome completo do aluno. Deve ser evitada a utilização de apelidos e termos diminutivos, como: “O aluno é uma criança muito mimosinha!”. Esse parecer trata-se de um documento escrito “sobre o aluno” e não “para o aluno”, portanto, não devem ser escritos recadinhos carinhosos como: “Fulano, foi muito bom te conhecer...”. Esse tipo de carinho pode ser registrado na agenda da criança ou em um cartãozinho à parte. No parecer, devem constar apenas informações sobre o desenvolvimento pedagógico da criança.

2) **Diário de bordo:** pode ser realizado de duas maneiras: coletiva ou individual. Na primeira hipótese, o professor separa de 10 a 15 páginas de um caderno para cada aluno. Nesse espaço, ele faz anotações sobre o desenvolvimento de cada um. O registro pode ser diário, sendo anotadas questões comportamentais e de aprendizado. Esse registro pode ser utilizado como subsídio para a escrita do parecer pedagógico, pois, nele, haverá informações detalhadas do aluno. O professor precisa anotar a data, o bimestre ou trimestre trabalhado e o assunto estudado na ocasião do registro.

Contudo, se o docente optar pelo diário individual, sugere-se que solicite, para cada aluno, um caderno pequeno. Esse material deve ser significativo para a criança, por isso, sugere-se que o professor promova

um momento de ornamentação do diário, em que cada um enfeitará a capa como quiser. Em seguida, devem ser registrados os dados pessoais do aluno e feita a abertura do diário com uma ilustração livre. Nesse caso, os registros podem acontecer semanalmente, com um pequeno resumo das atividades da semana. A forma como o aluno se comportou ao vivenciar os aprendizados da semana poderá ser escrita pelo professor em forma de relato.

Em algumas ocasiões, os registros poderão ser feitos pelos próprios alunos, em forma de desenho ou escrita espontânea. Pode ser deixado ainda um espaço para o registro da família, que, quinzenalmente, comentará como tem percebido o desenvolvimento do aluno durante o ano. Também, nesse instrumento, podem ser anexados letras de músicas utilizadas no cotidiano escolar, poesias e demais materiais que professores e alunos acharem pertinentes.

3) **Portfólio:** este instrumento avaliativo pode ser organizado em uma pasta, arquivo ou ainda ser criado com material reciclado, como, por exemplo, utilizando uma lista telefônica antiga, na qual, o professor pode colar os trabalhos desenvolvidos pelas crianças. Esse artefato é conhecido como uma espécie de álbum colecionador de atividades realizadas pelos alunos ao longo do ano. Junto aos trabalhos, podem ser anexados ainda letras de músicas; poesias; produções textuais da turma; fotografias; artigos retirados de revistas pedagógicas, com assuntos que o docente julgar pertinentes à leitura da família; pareceres pedagógicos; sondagens ortográficas e numéricas; análises gráficas; entre outros.

Sugere-se que o portfólio seja entregue apenas no final do ano, pois, dessa forma, o professor pode arquivar uma ou duas produções mais significativas de cada assunto trabalhado. Para tornar esse instrumento mais completo, pode escrever-se um pequeno relato sobre os objetivos de cada trabalho realizado e os pontos alcançados pelo aluno. Por reunir uma variedade de diagnósticos do desenvolvimento do aluno, o portfólio é o mais completo material avaliativo da Educação Infantil.

4) **Sondagem:** dentro de cada período (bimestre ou trimestre), o professor pode realizar atividades que busquem perceber o nível real de aprendizagem do aluno e detectar possíveis fragilidades a serem sanadas nas próximas etapas. Para tanto, dá-se a ordem de uma atividade às crianças, de maneira clara, uma só vez, deixando-as

executar a tarefa livremente, de acordo com seus conhecimentos. Assim, o próprio aluno faz registros e o professor pode avaliar suas habilidades gráficas, interpretativas, matemáticas, bem como de solucionar problemas. Essas sondagens trazem informações que podem auxiliar o professor na elaboração de novos planejamentos, além de colaborar na escrita dos pareceres pedagógicos.

Sala de recursos: um ambiente facilitador no processo de ensino/aprendizagem



8. SALA DE RECURSOS: UM AMBIENTE FACILITADOR NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

*Janaina Borges da Silveira*²⁵

O objetivo principal da pesquisa, que deu origem a esse texto, foi investigar quais motivos levam os professores a encaminhar seus alunos com dificuldade no ensino da matemática à sala de recursos. Esta é um espaço diferenciado, no qual o professor aspira proporcionar a aprendizagem aos alunos com Dificuldade de Aprendizagem (DA), através de brinquedos e jogos lúdicos.

Muitos estudos e pesquisas revelam que a brincadeira influencia no processo de ensino e aprendizagem, o que favorece o processo de aquisição da linguagem e pensamento lógico, proporcionando saúde física, mental e social. Desenvolve também as potencialidades das crianças e estabelece vínculos positivos entre aluno e professor.

O lúdico desempenha um papel de suma importância no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social nas crianças. Essas atividades atuam como fator facilitador para uma melhor compreensão do mundo e de tudo que as rodeiam, estimulando o processo de aprendizagem e possibilitando às crianças o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades. Desse modo, permite que a criança construa e descubra o mundo que a cerca, através de suas próprias vivências, dando significado ao seu aprendizado.

Piaget (1976, p. 160) afirmava que a ludicidade é uma forma de estímulo das atividades intelectuais da criança, sendo não somente formas de entretenimento para as mesmas gastarem energia, mas, também, subsídios que contribuem e auxiliam no desenvolvimento cognitivo. A atividade lúdica é como se fosse o berço das atividades intelectuais da criança e, por isso, torna-se indispensável à prática educativa. Sendo assim, os métodos ativos de educação exigem a todos que se forneça um material conveniente, com a finalidade de que as

²⁵ Licenciada em Pedagogia e mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

crianças possam assimilar a realidade intelectual que permanece no interior da inteligência infantil jogando.

Através da brincadeira é que a criança amplia suas aprendizagens, competências e especificidades, o que contribui para o desenvolvimento da linguagem, do raciocínio lógico e da criatividade. Fredes (2009) enfatiza que “a criança que brinca é mais criativa, mais participativa do que aquela que não desfruta dessa fantasia tão importante para o seu desenvolvimento futuro” (p. 40). A autora destaca ainda que as atividades lúdicas trazem muitos benefícios para o desenvolvimento das crianças, possibilitando saúde mental, social e física a todos os envolvidos, inclusive adultos e adolescentes. Para ela, “[...] a ludicidade é importantíssima para a construção de bases sólidas para a impulsão do processo de aprendizagem” (p. 40).

De acordo com Kishimoto (2006), “as idéias e ações adquiridas pelas crianças provêm do mundo social, incluindo a família e o seu círculo de relacionamento” (p. 39). Nesse sentido, ressalta-se que as brincadeiras, além de contribuírem e influenciarem a formação da criança, também faz parte da prática pedagógica, uma vez que investem na produção do conhecimento. A mesma autora ainda defende que o jogo, quando usado como recurso pedagógico, denomina-se jogo educativo: “Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagens, surge à dimensão educativa.” (p. 37).

O ato de educar não se restringe em repassar informações ou indicar somente um caminho, é também auxiliar a pessoa a aceitar a consciência de si mesmo, do outro e da sociedade que a rodeia. É importante apresentar vários instrumentos para que o sujeito possa escolher seus caminhos, isto é, aquele que for compatível com seus valores e sua visão de mundo. O jogo simbólico pode ser individual ou coletivo, dependendo da apresentação dos participantes e do modo como eles interagem com o elemento. O brinquedo como objeto tem valor fundamental no desenvolvimento das crianças, pois cria situações reais para as estas. Nesse sentido, podemos dizer que o jogo é uma ferramenta que o educador pode, através dela, possibilitar que as crianças com DA se tornem seres participativos, ativos e pensantes, diante das relações e interações delas com o meio.

Muitas teorias apontam que todos nós nascemos com uma disposição para a aprendizagem. Iniciamos esse processo bem cedo, quando começamos a mamar, a falar, a pensar e a fazer muitas outras coisas que nos possibilitam a sobrevivência por toda vida. A construção

do conhecimento, bem como a aprendizagem são processos naturais do ser humano e, se não estão acontecendo, precisam ser averiguados os motivos. Segundo Bossa (2000), “[...] É assim que deve ser a aprendizagem escolar: um processo natural e espontâneo, mais até, um processo prazeroso. Descobrir e aprender devem ser um grande prazer. Se não é, algo está errado” (p. 11). Quando se percebe que uma criança apresenta problemas de aprendizagem, somente aulas-reforço ou particulares não resolverão o problema, não irão funcionar, nem melhorar o rendimento da mesma. É necessário que haja uma intervenção para se buscar a causa definitiva da dificuldade e, assim, tentar resolvê-la.

Sala de recursos

A sala de recursos da escola em questão é pequena e possui um armário e uma estante, onde são guardados os brinquedos e jogos, além de uma mesa com quatro cadeiras, onde são realizadas as atividades. Dentre os materiais disponíveis na sala, podem-se citar o ábaco, o alfabeto móvel, os bingos, os blocos lógicos, o boliche, os brinquedos diversos, os dominós diversos, as fantasias, os fantoches, os jogos silábicos e matemáticos, os livros de histórias infantis, o material dourado, além de diversos jogos que despertam o raciocínio lógico e a atenção.

A escola está recebendo equipamentos para a implementação da sala de recursos multifuncionais e possui, em outro canto da sala, duas mesas com computadores, impressora, *scanner* e fones de ouvido, para a implementação das salas de recursos multifuncionais, com a finalidade de atender maior número de crianças com as mais distintas deficiências físicas e intelectuais.

De acordo com Alves (2006),

A sala de recursos multifuncionais é, portanto, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais. No atendimento, é fundamental que o professor considere as diferentes áreas do conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o nível de escolaridade, os recursos específicos para sua

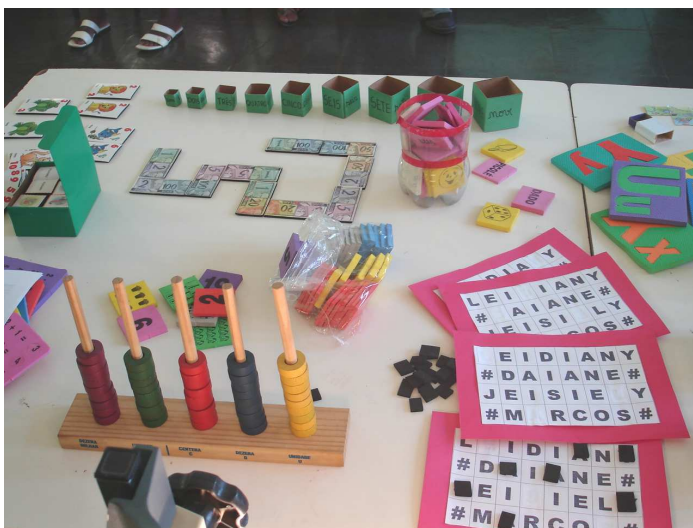
aprendizagem e as atividades de complementação e suplementação curricular. A denominação sala de recursos multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. Uma mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais. Para atender alunos cegos, por exemplo, deve dispor de professores com formação e recursos necessários para seu atendimento educacional especializado. Para atender alunos surdos, deve se estruturar com profissionais e materiais bilíngües. Portanto, essa sala de recursos é multifuncional em virtude de a sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional (p. 14).

Os docentes precisam ter conhecimentos prévios para reconhecer as dificuldades específicas dos alunos e encaminhá-los de forma adequada à sala de recursos da escola. As DA quase sempre se manifestam agregadas a outros comprometimentos, como prejuízos de ordem emocional (as crianças podem apresentar sentimentos de exclusão, rejeição, insucesso, ansiedade, agressividade, entre outros), comportamental (como o isolamento e a revolta), problemas afetivo-sociais (tristeza), alterações de processos cognitivos (DA dos processos simbólicos da fala, leitura, escrita, aritmética), problemas psicomotores, de atenção e de memória (dificuldades de memorização visual e auditiva). Estes podem possuir relação ou não com a escola.

Na maioria das vezes, as crianças com DA são vistas como menos engajadas em suas tarefas escolares do que os seus colegas sem dificuldades, sendo que, muitas dessas crianças, também se deparam com problemas de socialização que, podem prosseguir ao longo da vida escolar. Acreditamos que a sala de recursos, quando utilizada de forma apropriada, pode ajudar a potencializar o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem dos alunos. Para tanto, se

faz necessário que os docentes que atuam nesse ambiente, bem como os que encaminham seus discentes tenham um saber específico, para que o principal personagem desse processo, o aluno, não saia prejudicado.

Os brinquedos e jogos utilizados na sala de recursos, pelo professor, pretendem instigar a criança ao raciocínio lógico e à imaginação, tornando a aprendizagem mais significativa (imagens 1, 2 e 3). Para cada DA diagnosticada nos alunos, dependendo do nível intelectual destes, o educador precisa/deve realizar a prática de atividades que privilegie e estimule o discente a enfrentar as dificuldades, mediando, assim, a aprendizagem.



(imagem 1)



(imagem 2)



(imagem 3)

Metodologia

A instituição referente ao estudo em questão é uma escola da rede municipal da cidade do Rio Grande. Como metodologia para o presente estudo, está sendo realizada uma pesquisa de cunho qualitativo. A pesquisa qualitativa envolve a aquisição de dados descritivos, sempre obtidos com o contato do pesquisador com a situação a ser estudada, dando destaque para o processo como um todo, procurando retratar as perspectivas dos sujeitos participantes (BAGDAN; BIKLEN, 1982, LUDKE; ANDRÉ, 1986).

No primeiro semestre do ano de 2011, foram feitas visitas regulares, quinzenalmente, à sala de recursos da escola, observações da prática metodológica e pedagógica das professoras que atendem à sala, conversas informais (entrevistas abertas) com estas profissionais que atendem os dois turnos da instituição. Além disso, foi realizada uma análise das anotações sobre os encaminhamentos, feitos pelas professoras dos alunos das turmas regulares, para a sala de recursos, uma vez que os originais destes não foram fornecidos pela orientadora da escola, com a justificativa de serem documentos sigilosos dos alunos.

Ademais, foram realizadas também observações diretas, o que possibilitou que o pesquisador pudesse ter acesso livre às compreensões do sujeito, dando, assim, significado às próprias ações a serem realizadas, da prática metodológica e pedagógica da professora da mesma sala. Como método de registro dessas observações, foi utilizado um caderno de campo, o qual se constitui em um instrumento utilizado para fazer anotações, sendo uma fonte primária de informações, na qual são feitos comentários acerca das observações realizadas.

Análise de dados

A sala de recursos da escola está recebendo o material de informática, como computadores e *scanners*, além de mobiliário, provenientes do Ministério da Educação (MEC), para que seja adaptada a uma sala de recursos multifuncional. Durante observações realizadas no turno da tarde, pode-se perceber a total dedicação da professora em desenvolver atividades que despertem a atenção, a curiosidade e que possibilitem, também, contemplar as necessidades de cada sujeito.

Notou-se que as crianças se envolviam em tudo aquilo que lhes era oferecido de diferente da sala de aula. Durante as conversas, a professora relatou que, muitas crianças, no início, não gostavam de ir para a sala de recursos, mas que, com o tempo e com a diversidade de atividades, não deixavam de frequentar. Muitas vezes, faziam até com que os colegas de sua sala, que não tem necessidade alguma, tivessem curiosidade de frequentar esse ambiente.

Em um diálogo, a professora contou que muitas crianças possuem um ritmo de aprendizagem mais lento, levando-as a permanecerem alguns anos na sala de recursos, para que possa haver algum avanço. Nessas observações feitas no turno da tarde, notou-se que a professora se utiliza da ludicidade em suas atividades para sanar e atender as DA, diagnosticadas nos alunos. Ela busca desenvolver atividades que prestigiem a imaginação, a criatividade e que instigue a criança a pensar. Dentre os alunos atendidos por tal profissional, as DA que mais aparecem nos encaminhamentos são as de leitura e escrita, matemática e raciocínio lógico. Dentre as questões consideradas comportamentais, aparecem problemáticas como a socialização e a falta de atenção.

A professora atende, na sala de recursos, a grupos de, no máximo, três crianças, agrupadas pelo mesmo ano e/ou por dificuldades afins, com a intenção de que possa realizar um trabalho que propicie maior interação entre as crianças. O horário de cada grupo na sala é de uma hora, duas vezes por semana. Percebemos um grande encanto e vontade das crianças em permanecerem na sala de recursos, porque, nesse ambiente, são realizadas atividades diferenciadas da sala de aula.

Em uma das conversas, a professora relatou do prazer que ela tem de poder ajudar essas crianças a superarem suas dificuldades e desafios e, ainda, demonstrou certo desencanto, quando menciona o fato de as professoras das turmas regulares não terem uma prática educativa que contemple atividades lúdicas na sala de aula. Para a professora da sala de recursos, as atividades que desenvolvam a imaginação e que façam com que as crianças construam seu conhecimento são de primordial importância para a aprendizagem destas.

A professora que atende no período da manhã procura desenvolver, principalmente, a consciência fonológica, através das atividades desenvolvidas na sala de recursos. Em entrevista, ela conta que, no primeiro momento, em que a criança chega à sala de recursos,

ela realiza o teste CONFIAS²⁶, para perceber, através dele, que nível fonológico a criança está e, a partir daí, começar a desenvolver atividades que contemplem essa necessidade individual. Mesmo se utilizando dos mesmos jogos, para as mesmas crianças atendidas naquele horário específico, para cada uma a abordagem ocorre de um modo diferenciado, a fim de suprir a dificuldade de cada um.

Ela nos contou que a escola oferece os recursos (no caso, os jogos), mas que ela prefere trabalhar com jogos de computador (*softwares*), os quais abranjam a consciência fonológica. A professora disse que seu principal objetivo é fazer o diferencial, para que as crianças se sintam atraídas e tenham vontade de ir para a sala de recursos. Ela percebe que, no decorrer do ano, com a aplicação de suas atividades, as crianças evoluem e passam a ter uma escrita e interpretação melhor.

Em um relato sobre sua prática, ela disse: “Eu gosto daquilo que eu faço. Eu acho que quando a gente gosta do que faz a gente investe naquilo. Eu já tive crianças que estavam reprovando demais, vieram para cá e daí eu comecei um trabalho intensivo e quando chegou no fim do ano foram adiante. Isso é muito legal” (Professora B).

A DA é determinada e recebida quando a criança não consegue acompanhar o ritmo normal de aprendizagem, junto com o restante do grupo, estando, assim, diretamente relacionadas à evasão e ao fracasso escolar. A origem dessa dificuldade de aprendizagem é tanto os fatores intraescolares (práticas pedagógicas inadequadas) como extraescolares (condições sócio-econômicas), bem como a falta de motivação por parte do aluno. O despreparo do professor acaba conferindo ao aluno um ensino regulamentado na memória mecânica, fazendo com que ele, muitas vezes, encontre problemas durante a aprendizagem de conteúdos relacionados à matemática, por exemplo.

Com base nos encaminhamentos analisados para a presente pesquisa, destaca-se que, dentre os alunos atendidos, as DA que mais aparecem nos encaminhamentos são as de leitura, escrita, interpretação

²⁶ Este instrumento tem como objetivo avaliar a consciência fonológica, podendo ser utilizado na educação com crianças não alfabetizadas e em processo de alfabetização, assim como no tratamento de dificuldades e ou transtornos de aprendizagem e de fala. A utilização desse instrumento possibilita a investigação das capacidades fonológicas, considerando a relação com as hipóteses de escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991).

e matemática. Dentre as questões consideradas comportamentais, aparecem problemáticas como a socialização, a falta de atenção, o fato de não reterem informações importantes (memória), as dificuldades de concentração e de organização espacial.

Considerações finais

Sabemos que, em geral, a grande maioria dos professores não tem a oportunidade de realizar uma formação continuada ou, até mesmo, de fazer uma discussão em grupo com os demais educadores da escola, para ampliar seus conhecimentos acerca do tema. Sabemos que é imprescindível que educadores e pais compreendam que as crianças possuem processos distintos de apropriação dos conteúdos. Sendo assim, os professores devem procurar novos saberes científicos e novas concepções educacionais, para que possam atender à diversidade de seus alunos.

O ato de educar não se restringe a repassar informações ou a indicar somente um caminho, mas sim auxiliar a pessoa a aceitar a consciência de si mesmo, do outro e da sociedade que o rodeia. É importante apresentar vários instrumentos para que o sujeito possa escolher seus caminhos, ou seja, aquele que for compatível com seus valores e sua visão de mundo. Acredito que é de suma importância que o educador busque conhecimentos acerca das necessidades de seus alunos, descobrindo, assim, referencial que possa subsidiar sua prática docente. Observar cada criança como um ser único, bem como perceber as dificuldades desta faz com que o trabalho do educador se torne mais responsável, podendo, dessa forma, resgatar o que ficou para trás, tornando a aprendizagem significativa para a criança.

A Educação Infantil é um tempo diferente do Ensino Fundamental, por isso, são necessários que sejam projetados e articulados espaços físicos que atendam às especificidades de seus componentes. Assim, muitos são os aspectos a se considerar na organização do ambiente em que ocorre a Educação Infantil, fazendo-se necessária a sistematização de condutas dos agentes educativos, a fim de perceber as principais e mais urgentes alterações a serem providenciadas em dado ambiente.

Dessa forma, é extremamente relevante a união de toda a comunidade escolar na construção dos princípios que nortearão o fazer docente na escola, desde a elaboração do Projeto Político Pedagógico até as reuniões de planejamento diário. É preciso, ainda, que práticas antigas, que visavam apenas ao cuidado dos pequenos, sejam

substituídas por ações que visem não apenas à disciplina, ao ensino e à aprendizagem das crianças, mas que primem, também, pela cultura infantil, seus valores e suas ansiedades. Portanto, os gestores devem estar atentos às características, fragilidades e necessidades do seu grupo de alunos e à comunidade em que estão inseridos, para que possam planejar com eficácia o tempo e o espaço adequados.



Violência na escola: o ambiente escolar como espaço de (in)civilidade

9. VIOLÊNCIA NA ESCOLA: O AMBIENTE ESCOLAR COMO ESPAÇO DE (IN)CIVILIDADE

*Everton Bandeira Martins*²⁷
*Vanessa dos Santos Moura*²⁸
*Daniela Ribeiro Abrantes*²⁹

A violência protagonizada no ambiente escolar é uma realidade inegável. Ao longo do presente texto, buscaremos refletir sobre o sentido da violência na escola, analisado sob a ótica da civilidade, conforme conceito proposto por Garcia (2008). A dicotomia entre aquilo que se entende como o papel da escola (promoção da civilidade, fonte de relações interpessoais e de resolução de conflitos pela via diplomática) e os conflitos diários vivenciados nela (cujo grau máximo dá-se com a violência física) são o tema das discussões a seguir.

O fenômeno da violência nas escolas não é novo, porém, nas últimas décadas, assumiu proporções assombrosas, que põem em xeque o preparo de professores e gestores para lidar com o problema. A violência, cuja presença no interior da escola deveria ser tratada como uma anomalia, posto que este espaço tem como princípio básico a constituição da civilidade dos sujeitos, foi incorporada ao cotidiano.

A escola deve ser entendida como um lugar de formação de sujeitos, provedor de condições para que estes possam se constituir de modo digno, livre e autônomo. Entretanto, são visíveis as adversidades existentes na sociedade atual, as quais acabam por motivar diversas formas de violência nos distintos espaços coletivos – dentre os quais se inclui a escola.

²⁷ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pelotas- UFPel. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior- CAPES. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

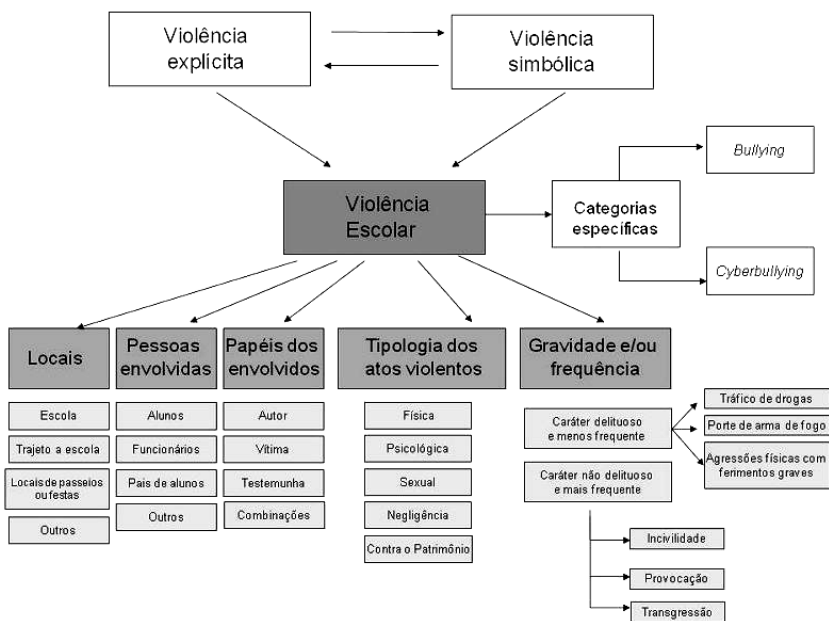
²⁸ Mestre em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

²⁹ Acadêmica do Curso de Pedagogia - Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande - FURG e Professora da Rede Particular de Ensino do município de Rio Grande- RS.

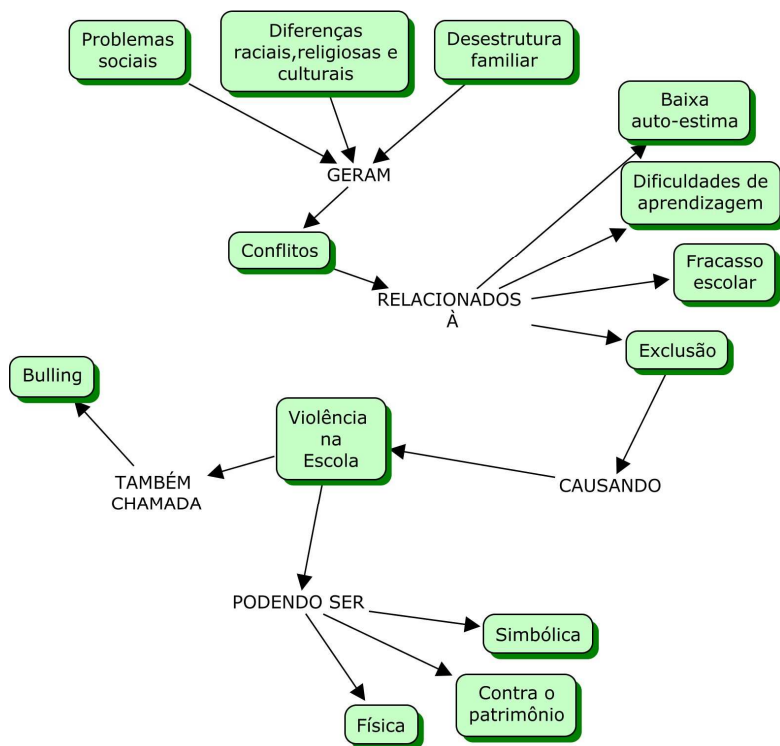
Por esse motivo, indagamo-nos se a escola, nos dias atuais, serviria de fato como promotora de civilidade, de busca do diálogo, de respeito pelas diferenças, diante dos limites impostos pelas inúmeras formas de violência presentes em seu meio. Tal indagação se justifica na medida em que os sujeitos pertencentes àquele ambiente deveriam, em tese, enxergar-se como participantes dos múltiplos processos de desenvolvimento engendrados no interior da escola. Isso porque partimos do pressuposto de que não é com a imposição de regras rígidas que será possível tratar estas questões, dado que a escola deve ser entendida como um ambiente de diversidade, e, em muitos momentos, de conflitos. Entretanto, cabe ressaltar que conflito não é necessariamente sinônimo de violência: existem outras vias para solucionar os conflitos, sobretudo o diálogo. Deste modo, os conflitos não necessariamente irão se transformar em violência.

Ainda que este texto enfatize a violência física, grau máximo em que a violência pode se expressar, destaca-se que existem diversas outras maneiras de esta se manifestar, relacionados, por exemplo, à violência psicológica ou mesmo aos conflitos entre alunos e professores. Todavia, antes de adentrarmos especificamente na discussão central, qual seja, a falha da escola como ambiente civilizatório e, conseqüentemente, espaço de reflexo da violência presente na sociedade fruto desta falha, apresentaremos, apenas a caso ilustrativo, um diagrama desenvolvido por Stelko-Pereira e Williams (2010)³⁰, que consiste em um esquema sobre o conceito de violência escolar.

³⁰ Esquema desenvolvido por Stelko-Pereira e Williams (2010), no trabalho intitulado “Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente”, publicado na Revista Temas em Psicologia, vol. 18, nº 1, 45 – 55. Disponível em <<http://www.sbponline.org.br/revista2/vol18n1/PDF/v18n1a05.pdf>>.



É relevante salientar que, ao longo do texto, não iremos tratar sobre os aspectos abordados pelas autoras, pois estes servem apenas como referência para a compreensão da violência escolar. O âmago das reflexões que seguem repousa nas causas dos conflitos e da violência nas escolas, sobretudo a física e a contra o patrimônio. Ainda, antes de adentrarmos na discussão do objeto deste texto, remeter-nos-emos a um segundo mapa conceitual para exemplificar tal configuração.



Disponível em <http://violenciasaboia.blogspot.com/>.

Para ilustrar melhor os conceitos e as abordagens debatidas ao longo do presente ensaio, faremos uso de uma pesquisa realizada com docentes no município do Rio Grande-RS, durante o ano de 2011³¹, e de dois exemplos concretos de violência na escola. O primeiro, ocorrido no Rio Grande do Sul, trata da morte de um professor na cidade de Vacaria, município no nordeste do estado, em que um docente foi morto

³¹ Esta pesquisa foi desenvolvida como parte integrante do projeto de pesquisa “As Políticas Públicas como instrumento de constituição da cidadania: um estudo histórico-jurídico e o papel da educação na construção da cidadania ativa”, na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), com financiamento da mesma instituição.

após tentar separar uma briga entre os alunos. O segundo caso deu-se no estado de São Paulo, na zona leste da capital, na Escola Amadeu Amaral, e teve grande repercussão na mídia nacional. A escola supracitada, dominada por gangues, foi completamente destruída em uma briga entre facções rivais.

Compreendemos que os dois casos de violência física, que levaram à morte de um professor e à destruição do patrimônio público avaliado em mais de 180 mil reais, é sinal da falta de inserção dos sujeitos na sociedade. Na medida em que a pessoa não se reconhece como participante da estrutura social, isto é, como um verdadeiro cidadão, a violência vira regra, já que não existem motivos concretos para se respeitar as normas sociais.

Conforme sugere Garcia (2008), devemos considerar que os conflitos existentes em sala de aula nada mais são do que o reflexo da falha no processo civilizatório ao qual a escola se propõe. Corroborando a proposta de Garcia, Martins (2010) afirma que a constituição do processo civilizatório e, por consequência, a tomada de consciência do “ser cidadão” contribuem para aprimorar significativamente a vida em sociedade, sendo que é isto que deve ser buscado pela comunidade escolar. A visão de construção da civilidade, isso é, da consciência de ser cidadão, faz-se de suma importância, sobretudo em uma realidade na qual se deve pensar a inserção dos sujeitos em sua complexidade.

A escola é um dos principais locais de constituição desta consciência, porém, esse espaço acaba, muitas vezes, deixando de lado esse papel, preocupando-se unicamente em formar mão de obra especializada. Nesse contexto, é pertinente perguntar: em quantos momentos paramos para pensar o motivo de tais violências, não unicamente suas causas? Nós, como professores, compreendemos a violência como forma de expressão, a qual deve ser interpretada, ou como algo a ser combatido?

A conquista da cidadania relaciona-se diretamente com o ambiente educacional. A transformação operacionalizada com o processo civilizatório só é possível à medida que são oferecidas condições mínimas de suprir suas necessidades imediatas (alimentação, segurança, saúde e habitação), pois só desta forma é possível poder preocupar-se com o futuro. Conceber a cidadania dessa maneira tem implicações diretas dentro do ambiente escolar.

Nesse contexto, é complicado que o professor exija de um aluno determinada conduta quando a própria escola, provedora de cidadania, não o reconhece como sujeito, quando o espaço escolar é um ambiente

precário, sem condições materiais e humanas mínimas, um espaço dicotomizado dentro da comunidade local. Assim, é deveras difícil percebermos tal espaço como um ambiente integrador e merecedor de respeito.

Para compreendemos os fatores geradores da violência no ambiente escolar, devemos refletir sobre o papel dos sujeitos em nossa sociedade. Somente a partir da percepção das causas das desigualdades e da compreensão de que todo direito demanda deveres, os sujeitos poderão participar efetivamente da sociedade. Apesar da constante busca de formas de inserção dos indivíduos na sociedade, ainda hoje percebemos que uma considerável parcela da população está excluída.

Dessa maneira, revela-se complexo tentar compreender os motivos que levam jovens, os quais vivem em um Estado democrático de direito, a formar grupos de “proteção” entre si e destruir o patrimônio público como se aquilo não os pertencesse. Uma explicação possível é a de que eles não veem este patrimônio como seu. Para esta parcela excluída da sociedade, a presença do Estado não é algo positivo; ela resume-se na intervenção da polícia, normalmente acionada com vistas a conter os “marginais”, como ocorreu no caso da Escola Amadeu Amaral.

A mão do Estado é percebida apenas no momento de repressão contra a destruição de um patrimônio no qual “a sociedade” investiu, sendo que, esta mesma sociedade, na visão dos “marginalizados” ou “marginais”, é vista como algo exterior, do qual os sujeitos não são integrantes. Neste sentido, a preocupação do Estado e da sociedade reside no prejuízo material causado, por estes “marginais”, mas não na proteção da dignidade daqueles sujeitos. A busca pela formação de grupos de autoproteção (gangues) ocorre, sobretudo, pelo fato de aqueles sujeitos não se perceberem como pertencentes à sociedade.

O corpo docente e a direção da escola, na maioria das vezes, encara este ambiente de forma hostil, como se estivesse indo para uma batalha. Não se busca abrir as portas das escolas, pelo contrário, a violência gera uma busca desenfreada por proteção, que se traduz na elevação de muros, colocação de grades, alarmes, seguranças, pedidos de apoio à polícia. A falta de identificação da escola como um ambiente de pertencimento gera um progressivo (e cada vez maior) afastamento da comunidade local do ambiente escolar. Então, alguns alunos podem pensar que, se a escola, a direção e aqueles docentes representam o que não é parte da minha comunidade, mas sim a ação da sociedade

geral (que me exclui, me subjuga, me humilha), a agressão a estes símbolos pode ser percebida como o próprio questionamento da ordem instaurada – que, para ser instaurada, exclui-me do âmago desta mesma sociedade.

Muito se tem falado a respeito da violência das escolas de periferia, como se este comportamento representasse a “animalização” dos moradores deste local. É preciso perceber que tais estabelecimentos se configuram, muitas vezes, como um corpo estranho, uma vez que, em sua ampla maioria, não criam condições para a constituição de um sentimento de pertencimento. Assim, se tomarmos em consideração tal cenário, podemos refletir que a escola, em muitos contextos, está deslocada dentro daquele ambiente periférico.

A omissão do poder público em relação às periferias dá-se de inúmeras formas: no geral, existem poucos espaços de lazer; a perspectiva de crescimento pessoal e profissional mostra-se limitada; na maioria das vezes, o maior percentual de docentes, a direção e os funcionários são pessoas de fora da comunidade e têm pouco conhecimento das realidades locais, nem buscam informar-se sobre elas. O processo de ensino-aprendizagem é predominantemente propedêutico, dissociado da realidade e dos anseios locais. Assim, é criada uma hierarquia de saberes e de legitimação, na qual, geralmente, os profissionais da escola estão ali para ensinar, mas não para trocar conhecimentos.

Para nos auxiliarmos em nossas reflexões, faremos uso de uma pesquisa realizada pelo Ministério da Educação – MEC, a qual foi divulgada no jornal Zero Hora, na ocasião que este mesmo veículo de comunicação tratou do caso de um professor de Vacaria, morto por um estudante. Nesse estudo, 64% dos diretores da rede estadual do Rio Grande do Sul relataram que a indisciplina é o maior problema enfrentado na escola. Certamente, este expressivo número não será revertido com base em meios repressivos, mas é possível almejar uma diminuição a partir de um trabalho em conjunto com toda a sociedade.

A escola não pode ser vista como um “ser estranho” no seio da comunidade, mais sim como um espaço aberto para a participação de todos. Desta forma, cada sujeito se perceberá como responsável por cuidar, manter e respeitar este espaço. Se este pensamento estivesse presente nos alunos da Escola Amadeu Amaral, em São Paulo, é bastante provável que esta não fosse completamente destruída.

Ao mesmo tempo em que as direções apontam a violência e a indisciplina como um grande problema escolar, percebe-se, com base na pesquisa realizada pelo MEC e referida anteriormente, que a direção dedica de 50 a 70%, em média, de seu período para resolver questões burocráticas, como relatórios, licitações, prestação de contas, entre outros. Isto constitui uma desconformidade com a ideia que se deve buscar construir de um ambiente escolar como um espaço de aprendizagem e civilidade.

Este fato é preocupante, posto que, neste contexto, a escola está, em muitos momentos, preocupada com sua atividade meio (a auto-organização administrativa, as atividades de secretária, de “vencer” a burocracia, dentre outras) e não sua atividade fim (o processo civilizatório, a constituição de conhecimentos, o espaço de socialização etc.). A escola deveria preocupar-se em dedicar seu tempo, tanto para pensar novas soluções de seus problemas com a comunidade escolar, quanto para servir como espaço de constituição do sentimento de pertencimento, de agregação, de diminuição de desigualdades e da constituição da cidadania.

Esta concepção de escola agregadora passou a figurar na sociedade brasileira principalmente após o processo de redemocratização, que culminou na elaboração da Constituição de 1988. Porém, “(...) a existência de cidadania para a maior parte da população brasileira depende ainda de muita luta social” (COVRE, 2001, p. 61), levando em conta que “é preciso ter sempre em mente que, no Brasil, os governos ditatoriais no poder de 1964 (mais exatamente 1968, ano do ato Institucional nº 5), até a década de 80 acabaram com quaisquer direitos. Vivemos nesse período uma anticidadania” (idem. p. 59).

Contudo, não devemos cair no erro de que, para compensar o autoritarismo dos anos de chumbo, deve-se diminuir a autoridade do professor dentro da sala de aula – autoritarismo e autoridade não se confundem. A linha que separa autoridade de autoritarismo é tênue, sendo bastante comum que, na busca de autoridade, o professor acabe utilizando de meios autoritários para ser ouvido e respeitado, o que termina na constituição de um autoritarismo (PACHECO, 2006). Em contrapartida, presenciemos em muitos casos a total falta de autoridade por parte de toda a equipe escolar (professores, direção, supervisão, coordenação) em relação aos seus alunos. Esse *laissez-faire* pode ser muito perigoso, sobretudo em um mundo onde a crise de autoridade é constante.

A formação acadêmica e continuada dos quadros docentes se mostra de grande significância neste processo. Na maioria das vezes, o professor, quando sai dos bancos acadêmicos, não está preparado para lidar com a realidade da escola. O docente ainda é preparado na linha “conteudística”, formado para ensinar conteúdos, mas não para se articular à escola como um todo e se perceber como parte de um processo educativo. Por isso, “o professor ao final da jornada, [apresenta-se] como se estivesse enfrentando uma batalha e não implementando um processo de aprendizagem inserido num espaço educativo (...)” (BERGAMASCHI, 2003, p.142-3).

Este é exatamente o mesmo sentimento de uma professora dos anos iniciais de uma escola pública do município do Rio Grande - RS. Todavia, na sua fala, a professora atribui à educação familiar a responsabilidade pela “má educação” dos alunos, o que culmina em sua vontade de se aposentar.

Eu tenho 12 anos de magistério, mas já estou louca para me aposentar, não dá mais, os alunos de hoje trazem com eles uma má educação, que é dada em casa! Os pais não impõem limites e quando são chamados na escola, vêm com atitudes como se fossem os donos da razão. Não há jeito, não adianta trabalhar de maneira lúdica, diferenciada ou de qualquer outra forma, eles não estão dispostos a aprender (Professora “A”. Atua nos anos iniciais de uma escola pública do município do Rio Grande, entrevista realizada em 2011).

O que se pode perceber é que este sentimento se faz presente, sobretudo, naqueles docentes com uma maior trajetória profissional, sendo que professores que recém ingressaram na carreira, ainda que observem certa dificuldade e um avanço da violência, apresentam-se mais dispostos a buscar alternativas para tais questões.

Fui nomeada para trabalhar no Município em outubro de 2010, sou pedagoga, trabalho com uma turma de 3º ano. Eu tenho a esperança de que somente através da educação é que vamos conseguir reverter este quadro de violência nas escolas (Professora “B”. Atua nos anos iniciais de

uma escola pública do município do Rio Grande, entrevista realizada em 2011.).

Esta busca por alternativas é muito importante, uma vez que, em muitas comunidades, a escola é a única representante do Estado, servindo como fonte de alimentação, saúde e proteção. Todavia, a proteção é posta em xeque na medida em que este ambiente apresenta conflitos que, cada vez mais frequentemente, são resolvidos pela via da violência. O ensino básico obrigatório tem como princípio a busca de uma equalização mínima entre os participantes da sociedade. Todavia, em um ambiente onde os responsáveis pela sua condução em muitos momentos estão ali alocados por falta de opção ou apenas para poderem fechar sua carga horária, é quase impossível ocorrer uma integração.

Lidar com turmas “modelos” e, ali, desenvolver os processos pedagógicos não é o único papel dos educadores. Assim, levando-se em conta que cabe aos profissionais da educação lidar, a cada dia mais, com uma diversidade maior, percebemos que o grande desafio se apresenta exatamente nos ambientes heterogêneos, nos quais se faz imperativa a busca da convivência pacífica entre as diferenças. A escola, acostumada a lidar e produzir a homogeneidade, expurgando o diferente, vê-se repleta de estranhos (BERGAMASCHI, 2003). Desta forma, muitas vezes, os estabelecimentos de ensino terminam por não cumprir seu papel social, que é, justamente, valorizar a heterogeneidade.

A referida valorização poderá ser empreendida de diferentes formas. Não existe uma única solução para a questão da violência nas escolas: a multiplicidade de formas de violência tem, da mesma forma, uma variedade de possíveis soluções. Por isso, o combate e a prevenção podem ser empreendidos de muitas formas, requerendo estratégias que alterem o padrão de relacionamento no interior da comunidade escolar.

A primeira – a qual cremos ser a mais importante delas – é o estabelecimento de diálogo com esta comunidade, formada por alunos, professores, gestores e pais. Este, como foi apontado ao longo do texto, deve visar à formação de um senso de pertencimento. Tal senso demanda, previamente, uma estrutura democrática que permita à comunidade se sentir representada no espaço escolar.

Como consequência direta da necessidade de democracia, apontam-se, como segunda estratégia, ligada à efetivação das políticas públicas, as novas formas de organização do ensino. Entre estas

diferentes formas de ação, tem recebido destaque pela mídia o projeto desenvolvido no Rio Grande do Sul “Escola Aberta”, que consiste na abertura das escolas durante os finais de semana para a promoção de eventos esportivos e culturais.

A cidadania, como referido anteriormente, deve ser exercida também em espaços diversos ao da escola e cabe à sociedade, nos seus diferentes processos educativos, propiciar um ambiente favorável, com condições para o desenvolvimento de sujeitos comprometidos com as práticas cidadãs, na luta pela igualdade, não só em termos jurídicos ou políticos, mas também econômicos e sociais. “Na escola, quando em sintonia com as transformações sociais, os avanços na noção de cidadania deveriam solicitar avanços nas concepções e práticas de educação, entendida também como lugar de formação indissociável de um exercício da cidadania” (GARCIA, 2008, p.69).

Entretanto, a constituição da cidadania, seja na escola ou em ambientes alternativos, não é tarefa fácil. Ao longo deste processo, inúmeros conflitos podem eclodir, sobretudo os advindos de choque de interesses. Por isso, a formação dos cidadãos deve estar baseada na criticidade e na orientação para que possam discernir as várias linhas e correntes de interpretações, as quais se podem dar aos fatos em seus diferentes contextos. Assim, os educandos são providos de instrumentos para que possam realizar suas próprias escolhas políticas, econômicas e culturais.

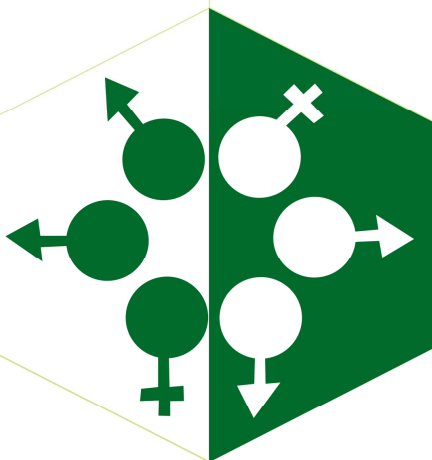
A educação pode ser percebida com um instrumento de cidadania, na medida em que a escola não deve preparar o aluno para o mercado de trabalho, mais sim para a vida em sociedade. Nesse sentido, é necessária a inserção de discussões a respeito de práticas cotidianas, posto que, “na escola, a cidadania, enquanto aprendizagem e exercício social afetivo, precisa se referir, por exemplo, não somente ao acesso a diversas formas de conhecimento, mas também a uma prática social de respeito, de igualdade, de dignidade e de participação.” (GARCIA, 2008, p.70).

A partir do desenvolvimento e da articulação dos saberes, é preciso provocar o aluno, causar impaciência, questionamentos, e levar os próprios estudantes à busca de respostas para seus anseios. A educação deve ter, como uma de suas funções primordiais, prover o aluno de uma consciência crítica e cidadã capaz de fazê-lo perceber o funcionamento das relações de opressão, da antidemocracia, da exclusão, pautado no dia a dia escolar. A escola, enquanto fonte de formação, baseada no projeto burguês de formação de mão de obra, é

um grande exemplo do que pode ser discutido como ambiente de inserção e de prática da cidadania ou, ao contrário, de exclusão e de legitimação do poder.

Atualmente, a escola não se transformou, em sua ampla maioria, em um ambiente conciliador, que busca abarcar a diversidade e trabalhar com ela, mas como um espaço que tolhe a heterogeneidade, deslocado, vazio de sentido diante das realidades locais. A escola, enquanto ambiente onde se deveria iniciar o processo civilizatório, está muito distante de cumprir a sua função social básica. Isso a torna, conforme se pode depreender a partir dos casos dos municípios de Vacaria e São Paulo, um local de disputa de poder entre grupos rivais. A violência, disseminada na sociedade, tem reflexo direto na vida dentro da escola. Enquanto os espaços educacionais e seus agentes não repensarem a sua função de propiciadores de instrumentos civilizatórios, nós pouco avançaremos no que diz respeito à diminuição dos índices de violência escolar.

As crianças e os adolescentes não encontram mais na escola algo que seja atrativo ou semelhante ao seu cotidiano, ao contrário, eles sentem-se prisioneiros, se veem imersos em um ambiente cultural totalmente diferente da sua realidade. Este é um universo do qual eles não se sentem pertencentes e são obrigados a passar quatro horas ou mais, em alguns casos, sem encontrarem explicações básicas para suas dúvidas e expectativas. Como bem sinaliza Baudoin (2006), “A pressão por absorver volumes excessivos de materiais sem sentido esmaga o aprendizado e a curiosidade, que são naturais em todas as crianças” (p.36). Por isso, talvez, uma das maneiras que encontram de expressar sua revolta pelo sistema de ensino e fazerem com que seus gritos de socorro sejam ouvidos é através da indisciplina e da violência.



**Diversidade na Escola:
pensando sobre a
identidade de gênero**

10. DIVERSIDADE NA ESCOLA: PENSANDO SOBRE A IDENTIDADE DE GÊNERO

*Marcio Caetano*³²

*Everton Bandeira Martins*³³

Para quem conhece e vive a escola, sabe que neste espaço encontramos salas de aula com turmas heterogêneas. A História da educação brasileira está marcada pela tentativa idealizada de homogeneidade do ambiente escolar, como se fosse possível duas pessoas, de mesma cor de pele, classe social ou sexo, serem iguais. Mesmo em família com filhas gêmeas, terão adolescentes com gostos, opiniões e prazeres distintos. Isso nos sinaliza que a homogeneidade, ainda que presente nas intenções escolares, ela é felizmente utópica.

A diversidade de culturas, ideologias, pensamentos, etnias, preceitos religiosos, identidades sexuais e configurações sociais estão presentes no cotidiano escolar. Essa diversidade provoca, muitas vezes, desconforto, dúvidas e anseios de como lidar com tais diferenças, como se elas fossem naturais e tivessem o mesmo significado ao longo da História das sociedades. Se olharmos para a História do cristianismo, por exemplo, constataremos que, inicialmente, ele era minoritário e os cristãos sofriam perseguições. Hoje, o cristianismo se caracteriza como a maior religião ocidental e seus dogmas já não são os mesmos de sua origem. Essa é uma amostra do quanto os valores que orientam as sociedades transformam-se, jogando por terra a ideia de que os valores em torno das diferenças sejam naturais.

As diferenças são construídas culturalmente em um espaço/tempo, mas elas, no atual plano social, ainda geram relações assimétricas. Pensamos que sua maior sequela é a subalternidade, a qual é intensificada com o acúmulo, no corpo, de identidades que

³² Doutor em Educação (UFF/2011), professor de “políticas públicas em educação” do Instituto de Educação e membro do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

³³ Mestre em Educação (UFSM/2010) e doutorando em educação pela Universidade Federal de Pelotas.

historicamente foram marginalizadas, a exemplo das identidades negra, indígena, mulher, portadora de deficiência física, homossexual, transexual, adeptos das religiões afro-brasileiras, entre tantas outras. Essa dinâmica de subalternidade é capaz de criar uma cadeia de identidades que, sem problematização, são naturalizadas e estruturam as violências cotidianas.

A avaliação de sujeitos e/ou grupos cumpre a função de definir a “normalidade” e “superioridade” de uns e a “anormalidade” e “inferioridade” de outros. Nesse caso, as marcas de um sujeito e/ou grupo, materializadas em seus comportamentos, ainda que temporários, são mantidas ao longo da história, através da linguagem e podem assumir um lugar estático, real e natural. Exemplo dessa reflexão encontra-se na homossexualidade. É comum observar, no imaginário social, que os *gays* e as lésbicas sejam vistos como insatisfeitos com seu sexo biológico ou como terceiro sexo, ou seja, desviantes. Já ouvimos frases, nos mais variados espaços e grupos sociais, do tipo: *Ele não é homem, é “putão”* ou *ela não é mulher, é “machorra”*. Acreditamos que essa experiência já tenha sido vivenciada por vários de nós na escola, nos nossos espaços religiosos ou em nossas famílias. Talvez, nenhum outro comportamento remeta a tantas denominações e silencie tantos sujeitos. São correntes as matérias da imprensa que buscam exemplificar as várias nomeações de homens e de mulheres que se relacionam afetivamente com pessoas do mesmo sexo. Para ilustrar tal afirmação, encontra-se na matéria do Jornal O Globo de 27 de maio de 2003, no caderno Rio Show.

Quem é quem na galeria gay carioca

Ilustrações de Cruz



Clássico

● É muito fino; aprecia boas vindas (e comenta fo-dô...), usa robe de chambre e pantufas de seda, cita Proust. Só ouve opera de violão fechada, com a mão no queixo. E sempre se refere às divas pelo sobrenome ("A Tabaldi? Isso, a Catias aquilo...").



Urso

● Gordinho, peludinho, barbaulhão. Engraçadão: urros (bears, no original) são nomes grandes que latem pelo direito de serem grandes, mas fute de dentes no diminutivo. Talvez seja pela simpática que despertam esses moços gordinhos, peludinhos...



Fashionista

● Precisa (pre-cisa) estar à Roupa? Só em loja multimarcas. Amigos? Só os que conhecem as cores, tons, lugares mais badalados. Lugares? Só os que poucos conhecem. Girias? Só as mais recentes. Conversas? Só pelo fotolog. *Axotô!*



Pão com ovo

● Vive borboleteando em torno de mulheres e trata a si próprio no feminino: "Ah, a picira tá cheia hoje!" A grella é curta mas o visual é over the top: cabelo, bonés, colete, pulseiras e anéis. Tudo no mesmo tempo: agora, tudo baratinho, baratinho...



Barbie

● Fez sucesso há dez anos, quando os corpos masculinos ainda surpreendiam. Hoje é só mais um na multidão dos que não fazem nada com o foto objeto. Vê um palco e já está lá, rotolando. Cansado, só para notar para o alto, como chicote.



Malhada

● De longe, é uma pagodeira. Chagou mais perto e lá estão os músculos badalados, a barriga duríssima, o arisco de quem põe ferro, o piercing no narizinho e o piercing no umbigo e no bumbô. Ela tem: Perna arreventada, calça branca, Dia Gang.



Lesbian chic

● Fina e informada, frequentadora da flor da inteligência. As roupas são pretinhas e de qualidade, pertencem à loja do apartamento. Idem: tudo bom, tudo clássico. Vinte e cinco anos. Spinn... no original, naturalmente.



Engana trouxa

● Ela é uma gatinha. Delicadinha, moída, suave, fofa, malhada, sempre vestida com roupas de lingerie. Quase uma filha de papai, é fofa. Na modali só no trabalho, os rapazes se encantam. Na cama, quem se encanta: menino é a namorada.



Tatuada

● Óculos, escuros na right, é doivo. Minúsculo e cabelos curtos, moderníssimo, anabólico. Tem sempre um anel diferente, um sapato de motor, (em lugares duros), Ah, e tatuagens: uns são tatuagens pelo corpo todo, claro.



Caminhoneira

● Com ela não tem frescura. A roupa é prática, na linha box, jeans e camiseta lisa. Nunca é magra. Não usa maquiagem ("Cacha de bicha"), não dá bola para o caso de mulher. Fala grosso e sabe de mulher. Muito querido, mas cobra muito quando a namorada dá o fora.

Os obstáculos para problematizar as extensões culturais, sociais e econômicas que envolvem lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais – LGBT, já foram reconhecidos e sinalizados pelo movimento social. Acreditamos que isso decorra do silenciamento provocado pelo temor que resulta em um controle rigoroso e cotidiano de características que podem associar o sujeito aos estigmas destas identidades sexuais contra-hegemônicas. O olhar e as imagens já assimiladas pelo outro invisibilizam as sexualidades que não estão no interior da socialmente legitimada: a heterossexual. Nas normatizações de algumas imagens, sejam heterossexuais ou homossexuais, observamos que os discursos e as práticas que orientam as imagens no espaço escolar são a heterossexual branca, masculina, judaico-cristã e pequena burguesa.

Como ilustração dos fatos mencionados acima, trazemos algumas experiências vividas pelo professor Caetano, um dos autores desse texto. Como se trata de sua experiência, ela será descrita na primeira pessoa.

Certo dia, recebi uma ligação de uma orientadora pedagógica de uma escola profissionalizante no município do Rio de Janeiro. Com um tom preocupado, uma voz melindrosa e cheia de cuidados sobre o que diria, a pedagoga convidou-me a participar de um grupo de estudo sobre homossexualidade com os docentes e técnicos da escola. Três fatos chamaram-me a atenção na narrativa da pedagoga e no convite: Primeiro – a escola possui inúmeros profissionais, alunos e alunas homossexuais; segundo, a escola é reconhecida como preconceituosa e, terceiro, o convite era para dizer como tratar a temática na escola. Agradei e aceitei o convite, mas o questioneei: disse a ela que se existiam homossexuais na escola, bastava perguntar a eles como gostariam de ser tratados, caso realmente fossem estes a reclamarem do tratamento. Complementei, dizendo: acredito que existem conservadores nesta escola, mas ela não é constituída somente de reacionários. Essa escola não é só preconceituosa, algum componente não está sendo observado em sua dinâmica. Se realmente existe esta rede de alunos homossexuais, é porque essa escola possibilitou, de uma forma ou de outra, a exposição de identidades e desejos comuns que reuniram estes alunos em redes de amizade e solidariedade. Percebi, à primeira vista, que a questão girava em torno de uma dinâmica que borrava esse espaço escolar e cobrava, de uma forma ou de outra, que os profissionais e alunos pluralizassem os discursos para visualizar outras imagens que não apenas heterossexuais, entendidas como as normatizadas.

Outra experiência significativa foi realizada em minha participação no curso “Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar”, oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande, na cidade de Santa Vitória do Palmar. Em meio às discussões que estabelecia com os professores e professoras, uma colega narrou sua aflição diante de um aluno, que ela nomeava como problema, já que ele insistia em transgredir as expectativas de gênero. Demarcava sua singularidade sexual diante dos demais alunos e violava qualquer contrato que ela pensava ter com os alunos e alunas na sala. Coincidentemente, todos e todas naquela sala sabiam de quem se tratava, quem era o aluno e quais os problemas que eram gerados com sua presença em sala de aula. Entretanto, três questões chamaram-me a atenção: a palavra problema era correntemente utilizada; os corpos das professoras insistiam em descrever com vários trejeitos a postura do aluno; e as diferentes narrativas que as professoras, de distintas escolas, tinham do mesmo aluno.

O que pude perceber, e algumas professoras foram capazes de assumir, é que a diferença foi encarada com muita resistência e grande dificuldade pela escola. Depois de vários anos, desde o início da universalização da educação pública no Brasil, alguns colegas ainda sonham com a homogeneidade da escola. Esse episódio faz lembrar-me de minha 1ª série. Meus colegas e eu fomos separados da nossa turma de origem e descobrimos que a separação era entre os alunos considerados fortes, fracos e medianos.

Revendo minhas memórias, motivadas pelos cadernos que ainda mantenho desta época, lembro-me que fui separado do meu colega Guilherme. Formávamos uma espécie de dupla, estudávamos e respondíamos aos questionários juntos. Talvez, a professora não tenha observado a parceria ou a tenha visto de forma negativa. Observando atentamente o meu caderno de 1984, verifico que eram correntes os castigos, tais como: vou permanecer de boca fechada, o macaco comeu muita banana, Marcio fala muito. Ele é bobo e inúmeras produções de 1 a 100. Talvez, por isso, tenha escrito nas últimas páginas do meu caderno a seguinte frase: Tia eu ti amar. Poqua a siora não (Tia, eu te amo, porque a senhora não?). A professora talvez tenha observado que as diferenças existentes entre Guilherme e eu eram supostamente prejudiciais e não complementares e que poderíamos aprender um com outro. As turmas desta escola eram supostamente homogêneas.

O que minha professora na 1ª série não foi capaz de observar é que a riqueza da escola encontra-se na sua pluralidade, na diversidade de histórias, na singularidade de cada indivíduo que a constrói. A riqueza da escola encontra-se em observar que só é possível aprender com o outro e com aquele e aquela que sabem o que não sei.

Reaprendi com os professores e professoras de Santa Vitória do Palmar (RS), local em que foi executado o curso “Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar”, a observar que a diferença é a possibilidade de enriquecer minha experiência docente, que as diferenças, antes um entrave à aprendizagem, podem e devem ser encaradas como um recurso pedagógico. Somente potencializando-as é possível observar as diversas nuances do mundo e com o mundo move-se na e com a escola.

Parece-me que todas essas vivências relatadas se originavam, em maior ou menor grau, da fragilidade que essas experiências com alunos e alunas provocavam em relação ao poder que nós, profissionais da educação, acreditamos possuir no controle da escola e da sala de aula. Talvez, essa fragilidade provocada pela visibilidade, pelo

“borramento” do espaço escolar e das outras configurações políticas das identidades justifique o que estamos acompanhando nos últimos anos com a violência e o preconceito, sobretudo, com LGBT.

A partir das experiências do professor Caetano, propomos pararmos por um período, nos despirmos de nossas moralidades e dos discursos públicos do politicamente correto e nos autoquestionarmos: “Quais os preconceitos carrego?”; “Quais os motivos para manter tais preconceitos?”. Se respondermos: “Não tenho preconceitos”, cabe refletir: “Será que a minha prática diária reflete isso?”.

Após esta autorreflexão, propomo-nos a retornar a reflexão sobre a escola. Como citado anteriormente, esta, durante boa parte de sua história, foi (ou ainda busca ser?) um ambiente homogêneo. Movimento este que, voluntária ou involuntariamente, está sendo rompido, com a ascensão aos bancos escolares de grupos cada vez mais distintos em seus aspectos sociais, econômico, políticos, sexuais, étnico-raciais, religiosos e ideológicos. Em contraposição a isso, a escola ainda na contemporaneidade apresenta-se, em sua ampla maioria, como espaço de correção, de normatização, como destaca Foucault (2001).

Entretanto, na atualidade, somos aliciados por inúmeras formas de viver que interferem em nossas identidades, nos modos como nos percebemos e nos articulamos em nossas redes sociais. Nesse cenário, os reconhecidos marcadores de gênero, com seus lugares e funções tradicionalmente adjudicadas, vêm sendo interpelados e desestabilizados por outras formas de vivê-los. Nesse sentido, entendemos o corpo como *lócus*³⁴ de produção, de expressão e significado da cultura, é nele que a sexualidade é significada e, talvez, por isso seja ela um dos centros de preocupação dos currículos e das práticas escolares.

Os currículos prescritos e/ou praticados ganham importância por ser um dos instrumentos pelos quais a escola executa a formação de seus sujeitos. Se refletirmos sobre a organização escolar, seus espaços físicos, as brincadeiras e a forma como os corpos são posicionados nos espaços da escola, perceberemos uma clara divisão entre “meninos” e “meninas”. As brincadeiras propostas para ambos são as mesmas? Qual o motivo, dos meninos demonstrarem sua força e as meninas suas habilidades domésticas na maioria das brincadeiras? Por que as “filas”, os grupos e os brinquedos são, predominantemente, divididos levando

³⁴ Do Latim, em tradução literal significa “Local”.

em consideração o sexo? Se já nascemos homens e mulheres, por que as preocupações com cores, brincadeiras, comportamentos, vestimentas? Quais os significados que esses acessórios carregam? Nascemos homens e mulheres, ou nos tornamos homens e mulheres?

Dialogando com os princípios aristotélicos, Diana Maffía (2005) nos apresenta um quadro minucioso sobre esta situação quando nos diz que estamos dotados de virtudes morais para a cidadania na modernidade. Essa foi sua promessa. Entretanto, o limite da virtude começa quando politicamente se analisou o temperamento da mulher e do homem, dos negros e brancos, dos judaico-cristãos e adeptos de nação, das crianças e velhos com os adultos para constituir o sujeito cidadão. Se para os homens brancos, adultos, proprietários, judaico-cristãos e heterossexuais, a cidadania sempre existiu na modernidade, para mulheres, negros, adeptos das religiões afro-brasileiras e/ou LGBT, a cidadania é fruto de muita luta política. Isso ocorre porque nos princípios preconceituosos e de desigualdade socioeconômica, o valor e a justiça entre estes, não são iguais, exatamente porque suas naturezas são diferentes. Por exemplo, nesta lógica, o valor de um homem se demonstra pela autoridade e o da mulher pela obediência. Talvez, por isso, a sexualidade da Presidenta Dilma seja correntemente questionada.

É sobre essa configuração que, historicamente, se operou a ideia do homem branco como o proprietário (o conhecimento científico é parte desta propriedade), que tem autoridade sobre o escravo (que carece de capacidade deliberativa), sobre as mulheres (cuja emoção predomina, ofuscando sua capacidade racional) e sobre os corpos de sexualidades marginais (suas posturas desordenam e emasculam a dicotomia que balizou a cidadania).

Essa situação nos recorda o matemático inglês Alan Turing³⁵ no exato momento em que ele, ao retomar a pergunta realizada por

³⁵ Turing se tornou conhecido aos 24 anos, após elaborar um equipamento que, com um sistema formal, realizava operações computacionais. Entretanto, no início dos anos 1950, devido a suas práticas sexuais, foi proibido de desenvolver suas pesquisas. Sentenciado por "vícios impróprios" (práticas homossexuais) e condenado a terapias à base de estrogênio, Turing teve como seqüela secundária o crescimento dos seios. Acredita-se que o fato resultou em depressão e em 07 de junho de 1954, em sua residência, com apenas 41 anos, Turing faleceu após ingerir cianeto. Em 11 de setembro de 2009, *Gordon Brown*, o primeiro-ministro do Reino Unido, pediu formalmente desculpas pelo

Descartes sobre a diferença entre o humano e o autômato, trouxe a categoria emoção para constituir sua análise. O matemático afirma que o motivo pelo qual uma máquina não pode “pensar” como pensa um humano (ainda que facilmente o supere calculando) é porque ela não tem emoções. Suas experiências e ações, portanto, são limitadas e dependentes das sensações e interesses humanos. Nesta lógica, a diferença resulta em hierarquia, pensamos ser importante debatermos e repensarmos o caráter normatizador da escola, levando em consideração as identidades sexuais.

A Escola: uma instituição de caráter normatizadora?

Em diversas escolas, vários alunos e alunas estão descobrindo e vivenciando suas sexualidades. Enquanto algumas expressões de gêneros são reconhecidas e valorizadas, outras possuem dificuldades em encontrar apoio familiar ou escolar, a exemplo das identidades lésbicas, *gays* e travestis. A visão de que a heterossexualidade é a norma, ainda é muito forte na sociedade e nas escolas, fazendo com que as demais formas de sexualidades sejam vistas como “subalternas” ou “a outra” daquela considerada como legitimada.

No espaço escolar, podemos perceber uma unidade entre heterossexualidade e masculinidade formando um vínculo que, pelo senso comum, parece naturalizar seus governos nos espaços das escolas. Com isso, negam-se tanto outras possibilidades quanto a diversidade sexual e de gênero. O trabalho de produção de identidades se torna sistemático, acentuado pela preocupação de introduzir o menino ao mundo masculino hegemônico, como o do esporte, do reconhecimento da agressividade física, ao mesmo tempo em que valoriza sua facilidade para o domínio da racionalidade, enquanto que, na menina, processos semelhantes buscam enfatizar a delicadeza, a emoção e a necessidade de proteção masculina.

O quadro narrado acima reforça a ideia de que as práticas mais sutis e entendidas como insignificantes/cotidianas nos educam para as diferenças sexuais. A forma desigual com que somos educados e educadas nos leva a naturalizar os modos em que homens e mulheres ocupam os espaços sociais. Essas formas educativas são, por vezes, muito **insignificantes, mas**, em vários momentos, são carregadas de

tratamento dedicado ao cientista. Parte de sua vida foi retratada no *filme Breaking the Code*, de 1996, com o ator *Derek Jacobi* no papel principal.

afeto e proteção. Na charge que segue, mesmo se tratando de uma representação caricaturada das formas que nos educam para a “natureza” das desigualdades entre homens e mulheres, ela é muito próxima do que é possível observar cotidianamente.



Logicamente, não consideramos que as características, linguagens e acessórios culturais que educam e ganham sentidos diferentes com mulheres e homens estejam estáticos. Entretanto, desde muito pequenos, vamos sendo apresentados a comportamentos e símbolos que vão construindo nossos contornos sexuais e serão por nós reivindicados e usados para nos separar entre homens e mulheres. Mas, essas práticas não somente nos separam, elas nos dizem como devemos nos posicionar frente à vida. Ambos os discursos da caricatura estão marcados pelo afeto, porém, o paterno volta-se à fortaleza e (auto) defesa; ao passo que, o materno enfatiza, no diminutivo, a debilidade e a necessidade de proteção que a “pobrecita” necessita.

Em situações relacionadas às brincadeiras consideradas inadequadas entre crianças do mesmo sexo, muitos professores e professoras utilizam como estratégias pedagógicas algumas micropenalidades, como as transferências de alunos e alunas para outras turmas ou para outras escolas, os encaminhamentos à direção da escola e as apreensões. Se considerarmos qualquer ato de violência contra os e as alunos/as lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, podemos dizer que a violência causa um grande impacto

na autoestima e no rendimento escolar, levando os e as educandos/as à evasão ou ao baixo rendimento.

O quadro de hostilidade às identidades sexuais LGBT é capaz de gerar inúmeras situações de violências cotidianas e algumas não se encontram na esfera dos números e dados quantitativos e são vivenciadas no silêncio. Consentida e claramente ensinada na escola, a homofobia se expressa pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse “contagiosa”, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade (LOURO, 2000).

Percebemos que a homofobia, dentro do espaço educativo, advém de todos os sujeitos que participam deste espaço como os próprios colegas, os e as professores/as, os e as funcionários/as e os próprios materiais didáticos. Nos materiais didáticos, por exemplo, nos deparamos com imagens da construção de uma família nuclear, ou seja, pai, mãe e filhos, invisibilizando outras possibilidades. Atualmente, são nas famílias nucleares que a maioria de nossas crianças crescem? Contudo, cabe aos profissionais da educação buscar formas para romper esses ciclos de violências.

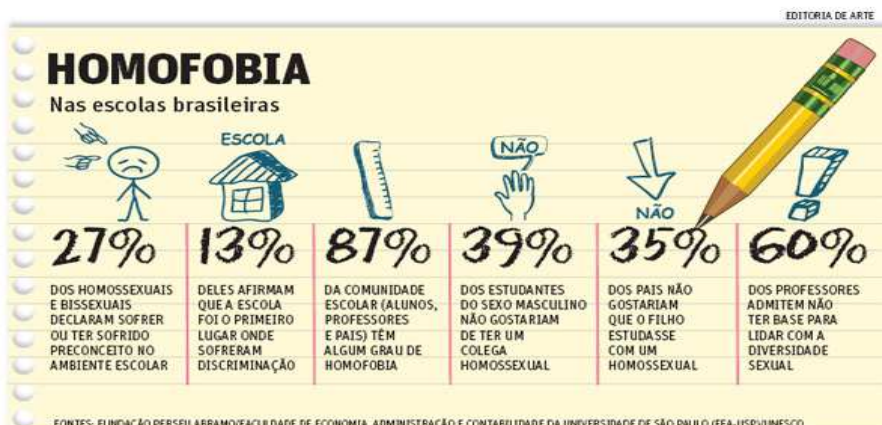
Homofobia na escola

Vivemos em um novo contexto histórico em que as famílias não são mais constituídas de maneira “formal” (pai e mãe que geram filhos). Hoje, encontramos famílias compostas por dois pais ou duas mães e filhos/as advindos/as de reprodução assistida. Essas famílias criam seus filhos e filhas tendo um lar para morar e educação para lhes auxiliar para o resto de suas vidas.

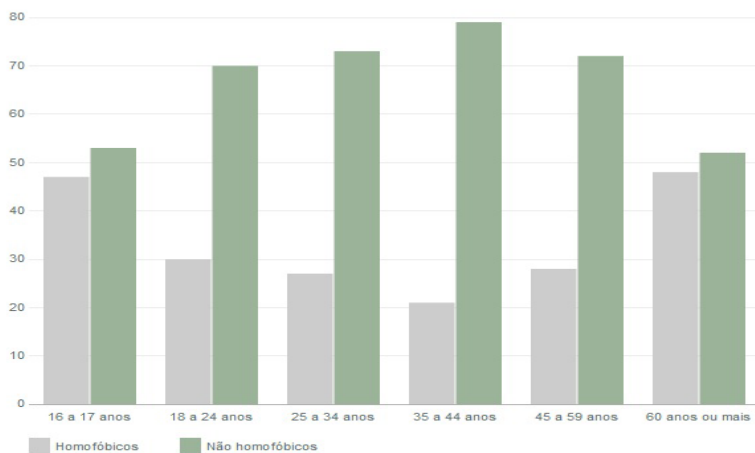
Infelizmente, ainda encontramos profissionais da educação que consideram a LGBT doente ou pecaminosa que deve ser tratada por psicólogos e erradicada, assim como outros déficits, em nosso país, como, por exemplo, o analfabetismo. Para Junqueira (2008, p. 31) “A heterossexualidade, a homossexualidade [...] são exemplos de orientação sexual e não são doenças. A orientação sexual é um fenômeno complexo, profundo, relacionado à orientação do afeto e do desejo sexual”. Acreditamos que seria necessário, ao invés de rotular e desqualificar a LGBT, nos questionarmos por que nos tornamos homofóbicos e homofóbicas.

Como instância de disciplinamento da sexualidade, a escola tem na homofobia um de seus mecanismos de normatização. Conforme Junqueira (2007), a escola é uma das instituições sociais em que jovens LGBT enfrentam, sistematicamente, discriminações por parte de colegas e de profissionais da educação e, não raro, encontram obstáculos para se matricularem na rede pública, participarem de atividades pedagógicas e terem suas identidades consideradas e respeitadas.

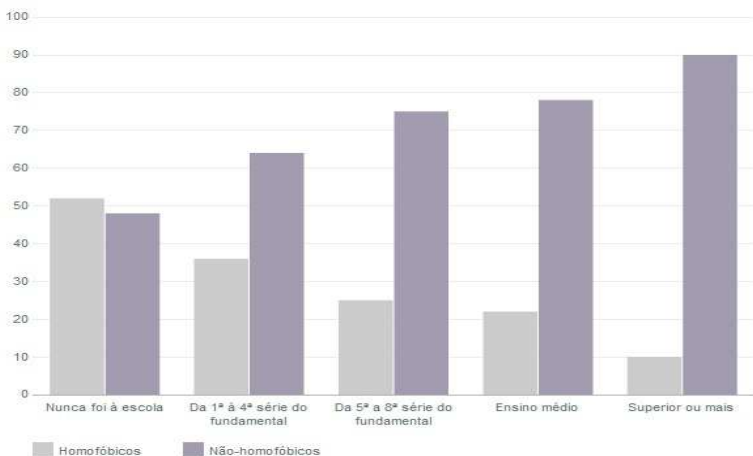
As mais diversas formas de discriminação estão presentes nas instituições escolares brasileiras. Uma pesquisa sobre homofobia realizada pela Fundação Perseu Abramo, buscou abordar tais temas e foi constatado que:



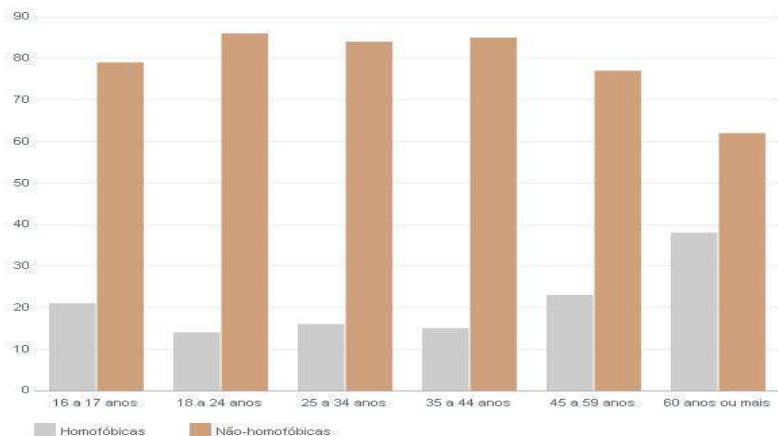
Além disso, a mesma pesquisa nos fornece dados interessantes quando conclui que a variável que mais determina o nível de preconceito das pessoas é a escolaridade. Nesse aspecto, quanto maior a escolaridade, menor é o nível de pessoas que se autodeclaram homofóbicas.



No que tange à homofobia relacionada à faixa etária dos homens entrevistados, é possível perceber que os menores níveis de homofobia estão em pessoas entre 25 e 44 anos.



Em relação às mulheres entrevistadas, é possível perceber um menor grau de homofobia em comparação aos homens.



O quadro apresentado com os dados da Fundação Perseu Abramo sinaliza que ainda temos muito a fazer nas escolas. Sabemos que possuímos vários limites e que estes operam nossos saberes em relação à sexualidade. Essa situação acaba por nos fragilizar frente às perguntas e respostas que nos fazemos ou nos são feitas, entretanto, se levarmos em conta a corporeidade singular da sexualidade, talvez não nos caibam respostas exatas e fechadas. Assim, pensamos que resida na própria escola os elementos necessários para construirmos perguntas e, nas respostas dessas, construirmos outras e outras perguntas. No caminho contínuo de valorização dos saberes e culturas escolares, e, sobretudo, da profissão do magistério é cada vez mais preciso que aprendamos a usar a escola para a descoberta, criação e reinvenção de nossas práticas curriculares.

Considerações finais

Ao verificar a presença da sexualidade em alguns livros didáticos, é possível observar que, em sua maioria, a representação se limita aos órgãos que a ciência denominou “aparelhos reprodutores”. Nesse cenário, os corpos funcionam em uma lógica racional e os órgãos genitais femininos e masculinos são biologicamente condicionados a complementares e resultantes da reprodução da espécie humana, isenta de qualquer prazer. A contradição observada se encontra no fato de que, ainda que os corpos e todas as expressões do prazer tenham

sido capturados da *polis* e armazenados ficticiamente na intimidade, em nenhum momento da História das sociedades, deixou-se de falar e de exercitar o prazer.

Acreditamos que, se for internalizado e adotado na práxis cotidiana, o exercício da formação continuada, potencializado pelos saberes que emergem na escola, será possível superar a massificação, além de permitir que a escola seja um espaço de exercício para consciência de si, do outro, do mundo e da cidadania.



**A escola como instituição
promotora de uma
educação em saúde**

11. A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO PROMOTORA DE UMA EDUCAÇÃO EM SAÚDE

*Julio Cesar Bresolin Marinho*³⁶

O que entendemos por saúde? O que seria uma educação em saúde? Será que seríamos capazes de responder a estas perguntas? Se recorrermos a um dicionário, ele nos dirá que saúde é “estado daquele que cujas funções orgânicas, físicas e mentais se acham em situação normal” (FERREIRA, p. 796-797). Esta definição é espelhada na da Organização Mundial da Saúde (OMS) e nos traz a ideia de bem-estar. Ao analisarmos essa definição de saúde, pensamos em uma segunda provocação, na qual, podemos ver que educar para a saúde é, possivelmente, levar um indivíduo a se manter em situação normal, saudável.

Com essa breve reflexão, podemos ir mais além e pensar em **como podemos inserir questões de educação em saúde na escola**. Quais são as possibilidades, dificuldades e o que podemos realizar para promover uma educação em saúde em nossas práticas educativas? Para respondermos tais indagações, iremos recorrer, neste texto, a reflexões e estudos sobre o tema, como forma de pensarmos nas maneiras de implementar, na escola, questões referentes à saúde.

O ponto de partida para pensarmos a educação em saúde consiste em visualizarmos a escola em sua totalidade, incluindo desde o ambiente físico, aonde esta se insere, a comunidade escolar (alunos, família, professores, demais funcionários da escola) até a ação pedagógica desenvolvida pelo docente. A educação em saúde, analisada nessa perspectiva, irá permitir o desenvolvimento de capacidades nos alunos, que acabarão contribuindo com a qualidade de vida destes. Desse modo, configurar-se-á como um importante aspecto de gestão escolar, pois, como Tauchen (2011) nos mostra, o objetivo da gestão consiste na “promoção de aprendizagens efetivas e significativas

³⁶ Licenciado em Ciências Biológicas (UNIPAMPA). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da FURG.

aos sujeitos escolares, contribuindo para o desenvolvimento de competências demandadas pela vida em sociedade” (p. 64).

É inegável que a instituição escolar desempenha um importante papel como promotor de uma educação em saúde, mas, como Marcondes (1972) nos mostra, há outros fatores interligados, como a família e a comunidade, e estes devem ser pensados pelos professores na elaboração das atividades.

A saúde da criança está diretamente relacionada com o **ambiente físico** e o **clima emocional da escola** que frequenta, *do lar* em que vive e *da comunidade* que habita. Não se pode ensinar saúde como uma matéria abstrata, sem referências às práticas da criança dentro e fora da escola (MARCONDES, p. 90) [grifos nosso].

Estando cientes da importância de pensar a saúde na escola, acreditamos ser pertinente darmos um enfoque para a Educação Básica. Nesse nível de escolarização, promover uma educação para a saúde é importante e obrigatório, visto que os currículos escolares e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentam o tema. O artigo 29 da LDB³⁷ menciona que já na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, deve-se primar pelo “desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

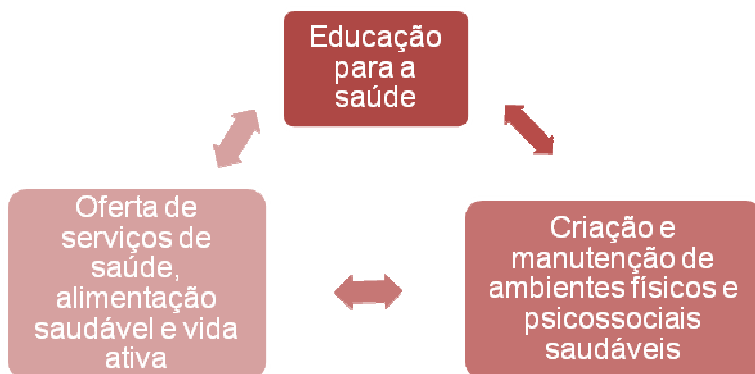
Desse modo, podemos pensar em como se estrutura as questões de educação em saúde na escola através dos seguintes questionamentos: **Como se apresentam as questões de saúde no ensino? Quais as metodologias utilizadas e a intencionalidade do professor? Os professores educam para a saúde?** A primeira indagação é fácil de responder, visto que a saúde, como já mencionamos anteriormente, integra os currículos escolares e os PCN, então, existem diretrizes para serem seguidas. Em relação às metodologias e à intencionalidade docente, é difícil de inferir, assim como no que tange ao último questionamento, pois depende da proposta e do trabalho de cada um.

Para pensarmos sobre os questionamentos lançados no parágrafo anterior, vamos utilizar estudos que foram realizados por

³⁷ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

alguns pesquisadores. Arteaga Rodríguez et al. (2006) constataram que é evidente a separação entre educação e saúde e que uma articulação se faz necessária, visto que as escolas necessitam incorporar temas referentes à saúde, visando o bem-estar de seus alunos. Esses autores argumentam que a educação e a saúde são necessidades sociais que devem ser garantidas pelas instituições. Além disso, diagnosticam a importância de a escola atuar como promotora da saúde, entretanto, reconhecem a dificuldade e a separação existentes entre as questões de saúde e educação.

A pesquisa de Figueiredo et al. (2008) nos apresenta uma estratégia de promoção da saúde no espaço escolar com um enfoque integral, que consiste na Iniciativa Regional – Escolas Promotoras de Saúde, estruturada da seguinte forma:



Na visão da Iniciativa Regional – Escolas Promotoras de Saúde, estes três fatores devem estar interligados. A escola tem que possuir ambientes físicos e psicossociais saudáveis, bem como oferecer serviços para manter os alunos saudáveis e, aliada a isso, deve promover uma educação para a saúde. Esses itens relacionados permitem que os alunos tenham boas condições para se manterem saudáveis e, ao mesmo tempo, aprendam a se cuidar, por meio das atividades de educação em saúde. Dessa forma, os educandos poderão tomar consciência das suas atitudes, para se manterem em um estado harmonioso de saúde.

Entretanto, tudo isso que estamos expondo não é fácil de ser “aplicado” na escola. O estudo de Fernandes et al. (2005) corrobora com esta ideia, pois expressa que as escolas “não se sentem responsável pela prática de saúde em seus ambientes e geralmente reproduzem um paradigma de caráter assistencialista, priorizando o indivíduo e a doença, em detrimento da coletividade e prevenção” (p. 284). Esses autores, com seus dados empíricos, apontaram a relação das dificuldades dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para trabalhar o tema saúde dentro do ambiente escolar. As dificuldades se relacionam primeiramente à falta de material didático, seguido da falta de capacitação docente, apoio do ambiente familiar e, por último, a escassez de recursos humanos.

Tendo em vista essas dificuldades relatadas, podemos ver que o material didático disponível na maioria das escolas se resume ao livro didático e que outros materiais ficariam a cargo do professor conseguir e disponibilizar aos seus alunos. No entanto, acreditamos que, para se trabalhar questões de saúde, não são necessárias grandes “engenhocas”, uma vez que o principal papel do docente deve ser o de proporcionar conscientização por parte dos alunos. Em relação à falta de apoio do ambiente familiar, a escola não pode visualizar isto como um empecilho, mas sim, se a família do aluno não possui bons hábitos de saúde, pode promover atividades que envolvam os familiares, pondo em prática o pressuposto da gestão escolar.

Acreditamos que a falta de recursos humanos emerge do fato de os profissionais da saúde serem julgados como os capacitados para tratar desses assuntos dentro da escola. Em nossa visão, é importante dialogar com esses profissionais e estabelecer algumas parcerias, entretanto, o professor é o educador e, por isso, deve ser o promotor da educação em saúde na escola.

Outra dificuldade que foi relatada no estudo de Fernandes et al. (2005) se refere à falta de capacitação docente, sendo que dois estudos, no campo de investigações em currículo, propiciam uma análise na formação de professores. Zancul & Gomes (2011) mostram que nenhuma disciplina do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UnB trata realmente das questões de educação em saúde na escola. Assim, os futuros professores de Ciências e Biologia acabam não tendo esse tipo de discussão em sua formação. Leonello & L’Abbate (2006) constataram que, no currículo de Pedagogia da

Unicamp, duas³⁸, das 73 disciplinas analisadas, trabalham a educação em saúde na escola de modo implícito.

Na investigação de Leonello & L'Abbate (2006), podemos ver que, mesmo sendo consideradas pelas autoras do estudo como disciplinas que contemplam as questões de saúde, ambas apresentam de forma subjetiva a abordagem das questões de educação em saúde, pois nenhuma menção é feita explicitamente aos termos "saúde" ou "educação em saúde". Com essa constatação, vimos que a construção de conhecimentos acerca das questões de educação em saúde não é proporcionada aos licenciados em Pedagogia e Ciências Biológicas em seus cursos de formação.

Fernandes et al. (2005) investigaram também os fatores indicados como importantes pelos professores para justificar o tema saúde no ensino. Como resultado, diagnosticaram, em ordem decrescente, que trabalhar a saúde na escola é relevante para que os alunos reconheçam a importância do tema, tomem cuidados com o corpo, previnam-se de doenças, conheçam noções de higiene e alimentação. Em suma, o professor deve preparar e capacitar, bem como trabalhar a cidadania e a qualidade de vida com os seus alunos.

Analisando todas essas perspectivas e dificuldades encontradas no trabalho pedagógico com as questões de saúde na escola, podemos ver algumas contribuições de atividades que podem vir a ser desenvolvidas no espaço escolar da Educação Infantil, assim como nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em recente trabalho realizado por Zômpero et al. (2010)³⁹, buscou-se verificar a aprendizagem dos alunos de Educação Infantil (crianças de 0 a 5 anos) com relação à pediculose e higiene bucal através de duas atividades.

Em relação ao tema "prevenção da pediculose", inicialmente foi realizada uma roda de conversa entre os alunos e a professora, problematizando o tema por meio de perguntas-chave: Vocês sabem o que é piolho? O que ele faz na sua cabeça? O que ele pode causar? Como mandá-lo embora? Em seguida, foi mostrado à turma um piolho vivo, que estava dentro de um pequeno recipiente transparente; todos observaram atentos e curiosos, com uma lupa de mão. Também

³⁸ As disciplinas apontadas no presente estudo foram "Fundamentos do Ensino de Ciências" e "Fundamentos da Educação Infantil".

³⁹ Trabalho disponível em:

http://www.if.ufrgs.br/eenci/artigos/Artigo_ID125/v5_n3_a2010.pdf.

cantaram uma paródia sobre o piolho da música “Fui à feira”. Após a paródia, os alunos desenvolveram uma sequência de atividades com desenhos, por meio dos quais deveriam reconhecer algumas formas de transmissão do piolho. Os desenhos faziam parte das atividades aplicadas para verificar a compreensão dos alunos.

Na segunda atividade sobre o tema “higiene bucal”, realizou-se, novamente, uma roda de conversa, com diferentes perguntas: Porque devemos escovar nossos dentes? Quantas vezes ao dia devemos escová-los? Vocês sabem o que são bactérias? Por que elas ficam em nossa boca? Após isso, os alunos assistiram a dois vídeos breves sobre a importância da escovação e como fazê-la, cantaram a música apresentada no vídeo e, ao retornarem da sala de vídeo, realizaram outras atividades, com desenhos, sobre a escovação dos dentes.

Essas duas atividades descritas nesse trabalho nos mostram uma forma fácil de trabalhar questões de saúde com alunos da Educação Infantil. Nelas, não são necessários muitos materiais e nem grandes especialistas para tratar o tema, mas, da forma como forem conduzidas, podem levar os alunos ao grande objetivo da educação em saúde, que é a tomada de consciência e a reflexão sobre determinados assuntos, neste caso, com os temas da pediculose e escovação dos dentes.

Outra potente ferramenta para procurarmos atividades é os PCN. A temática da saúde também pode ser encontrada no PCN de Ciências Naturais (bloco temático “ser humano e saúde”) e no PCN do tema transversal saúde. O documento de Ciências Naturais (1ª a 4ª série) traz a ideia de que o corpo humano deve ser trabalhado de forma integrada e que seu equilíbrio dinâmico é chamado de estado de saúde, dessa forma:

Pode-se então compreender que o estado de saúde é condicionado por fatores de várias ordens: físicos, psíquicos e sociais. A falta de um ou mais desses condicionantes da saúde pode ferir o equilíbrio e, como consequência, o corpo adoecer. Trabalhando com a perspectiva do corpo como um todo integrado, a doença passa a ser compreendida como um estado de desequilíbrio do corpo e não de alguma de suas partes. Uma disfunção de qualquer aparelho ou sistema representa um problema do corpo todo e não apenas daquele aparelho ou sistema (BRASIL, 1997, p. 51).

Ao trabalhar com essa concepção de corpo humano e saúde, este documento nos proporciona algumas ideias de trabalho em sala de aula. Marinho & Silva (2011) resgataram algumas dessas atividades propostas nos PCN⁴⁰, as quais tratam da questão de saúde. Uma das atividades apresentadas por esses autores consiste em trabalhar com imagens de pessoas em diversas etapas da vida (bebê, criança, jovem, adulto e idoso). Essa atividade é proposta para iniciar as abordagens referentes à saúde e possui o intuito de fazer com que o aluno perceba as características do corpo nas diferentes idades. Após essa atividade, podemos problematizar outros assuntos, como, por exemplo: O que essas pessoas comem? Como elas realizam sua higiene?

Outras atividades sugeridas nos PCN e relatadas por Marinho & Silva (2011) consistem na “elaboração de cardápios com um padrão nutricional desejável; em entrevistas com agentes de saúde para saber a importância das campanhas de vacinação; em visitas a postos de saúde da região onde a escola esta inserida, para coleta de informações sobre as doenças mais frequentes na comunidade” (p. 569).

Podemos ver que essas atividades propostas nos PCN e descritas por esses autores, também, não necessitam de materiais de difícil acesso e não são de difícil desenvolvimento pelo professor. Desse modo, podemos perceber que existem atividades possíveis de serem realizadas, na escola, pelos professores e que promovem uma educação em saúde nos alunos, para que estes possam ter consciência sobre o cuidado que devem ter sobre o corpo e a saúde.

Para finalizar, reafirmamos, mais uma vez, ser possível introduzir e desenvolver, no espaço escolar, atividades que promovam uma educação para saúde. Mas, afinal, o que seria uma educação para saúde? Dentre muitas definições existentes, compartilhamos da ideia de Busquets & Leal (1997), os quais estabelecem que educação em saúde seja aquela que busque formar uma personalidade autônoma no aluno, capacitando-o a **construir** seu próprio estilo de vida e conseguir um equilíbrio que lhe proporcione bem-estar no terreno físico, psíquico e social. Além disso, os autores definem que a educação em saúde deve **buscar oferecer os meios para que o aluno se conscientize** de seus próprios estados físicos e psíquicos, bem como dos hábitos e atitudes

⁴⁰ Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bloco temático “ser humano e saúde”.

que devem adotar ou não, diante das diversas situações da vida cotidiana.

**(Re)pensando a
sexualidade na escola**



12. (RE)PENSANDO A SEXUALIDADE NA ESCOLA

*Suzana da Conceição de Barros⁴¹
Paula Regina Costa Ribeiro⁴²*

O Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE), da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, ao longo dos últimos dez anos, vem desenvolvendo diversos cursos de formação para profissionais da educação. Estes têm o propósito de discutir e problematizar algumas questões relacionadas às temáticas de corpos, gêneros e sexualidades, como a homofobia, a gravidez na adolescência, a diversidade sexual, os desejos, as doenças sexualmente transmissíveis, a AIDS, as identidades de gênero, o abuso sexual, as formas de discriminação e de violência contra mulheres, *gays*, lésbicas e transgêneros, entre outros temas, e a relação destes temas com a escola. Ao realizarmos tais cursos, deparamo-nos com diversas histórias, narradas por esses/as profissionais. O conteúdo destas narrativas dão indícios da importância de a escola realizar debates que enfatizem essas temáticas.

Para iniciarmos a nossa discussão sobre gênero e diversidade na escola, apresentamos três situações narradas durante a realização de alguns cursos:

Situação 1: Eu tinha um aluno que assediava os colegas da sala de aula, beijava, abraçava, sentava no colo. Eu avisei que iriam chamá-lo de “bichinha” e aí ele se afastou um pouco do colega. Conversei com ele e logo em seguida chamei a mãe para conversar para saber o que estava acontecendo com o menino.

⁴¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências – FURG.

⁴² Professora Associada II do Instituto de Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências.

Situação 2: Em uma turma de Educação Infantil, durante a “hora do soninho”, um dos meninos ainda está acordado e toca na genitália, acariciando-a durante algum tempo. A professora observou tal situação.

Situação 3: Em uma turma de maternal II, com alunos de três e quatro anos, a professora desenvolve um trabalho sobre os animais. Como fechamento da atividade, ela distribui para as crianças a imagem de um elefante para que possam colorir. Um dos meninos pinta o elefante de rosa. Os desenhos são expostos na sala de aula e os pais, durante uma reunião, observaram os trabalhos. Um menino chamou sua mãe e mostrou o seu desenho cor-de-rosa. A mãe se surpreende e diz: “Esse não é o teu desenho.” O menino insiste: “É o meu desenho, sim.” A mãe, intrigada com a cor, chama a professora e pergunta: “Como é que a senhora permitiu que ele pintasse o desenho de rosa?”.

Cabe salientar que, para selecionar algumas situações, preferimos as narrativas que envolvessem alunos/as da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, a fim de enfatizar o quanto essas questões não fazem parte apenas da vida dos/as estudantes dos anos finais (Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série- e Médio), mas sim de todas as etapas escolares. Casos como os narrados acima nos mostram que as temáticas corpos, gêneros e sexualidades fazem parte do dia a dia da escola, ao contrário do que muitos sujeitos acreditam.

Além de estarem inseridas no cotidiano escolar, essas também estão presentes em diversas instâncias sociais (nas mídias, nas instituições religiosas, nas festas, nas leis, nas famílias, etc.) que integram a vida dos/as nossos/as alunos/as. Nesse sentido, consideramos importante que os temas relacionados à sexualidade sejam discutidos e problematizados no âmbito escolar, nas diferentes séries ou ciclos escolares, ou seja, com os/as alunos/as das diversas idades, pois todos/as eles/as têm experiências que envolvem a sexualidade.

No entanto, na maioria das escolas, essas questões ficam silenciadas e, geralmente, quando ocorrem situações como as narradas acima, dificilmente são desenvolvidos trabalhos e debates sobre elas, apenas são estabelecidas algumas medidas (vigilância constante,

pequenas punições, etc.) que procuram evitar que tais casos tornem-se recorrentes ou causem muitas dúvidas e questionamentos entre os/as alunos/as. Para Ribeiro (2002), existe uma “tendência ao silêncio” nas discussões relacionadas à sexualidade, principalmente nas três primeiras séries do Ensino Fundamental. Segundo a autora, as discussões relacionadas a essas temáticas frequentemente iniciam-se apenas na quarta série do ensino fundamental, período que tem como tema constante no conteúdo programático o corpo humano.

Quando ensinadas apenas pelo enfoque do corpo humano, as discussões relacionadas à sexualidade ficam restritas apenas à materialidade biológica, sendo enfatizados assuntos relacionados à biologia dos corpos (anatomia e fisiologia do corpo humano), ao nascimento dos bebês e à importância da higiene. Tal enfoque marginaliza debates sobre a diversidade sexual e de gênero, os prazeres, os desejos, as diferentes formas de vivermos nossos corpos, os diversos preconceitos, entre outros.

Em nossas pesquisas, temos evidenciado alguns argumentos utilizados pelos/as professores/as das séries iniciais para não debater esses temas nas escolas, dentre os quais se destaca a ideia de que a sexualidade é algo que deve ser discutido apenas pela família, ou seja, é um tema restrito ao ambiente privado, que não deve ser discutido de forma pública. Entretanto, como coloca Louro (1998), “a sexualidade, não há como se negar, é mais do que uma questão pessoal e privada, ela se constitui num campo político, discutido e disputado” (p. 86).

Outro argumento utilizado pelos/as docentes é o de que as crianças são inocentes, puras e assexuadas e que, por isso, não devem ter acesso a discussões relacionadas aos referidos temas. Todo este movimento de tentar garantir a “pureza” das crianças tem impedido-as de falarem sobre suas curiosidades, seus modos de viver suas feminilidades e masculinidades, seus desejos, suas fantasias, seus corpos, entre outros aspectos (LOURO, 2007).

Essa justificativa está pautada na ideia de que, ao falar sobre o tema sexualidade, estaríamos estimulando precocemente os/as alunos/as, “uma vez que o conhecimento poderia levar a prática” (RIBEIRO, 2002, p. 64). Essa maneira de pensar está vinculada ao entendimento da sexualidade como algo inato ao ser humano, que, em um determinado momento de nossa vida, irá aflorar. No entanto, a sexualidade é uma construção sociocultural, sobre a qual aprendemos, nas diversas instâncias em que transitamos, ao longo de toda a nossa

trajetória. Segundo Guacira Louro (2007), a sexualidade é “construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos” (p. 11).

Dessa forma, compreendemos a sexualidade não apenas como materialidade biológica, universal e enfocada na genitália, mas sim como “construção histórica, cultural e social, que articula saberes e poderes para o governo do sexo através dos corpos e das maneiras de as pessoas viverem seus prazeres” (RIBEIRO, 2007, p. 8). Assim, para Weeks (1993), “não podemos esperar entender a sexualidade observando simplesmente seus componentes ‘naturais’. Esses só podem ser entendidos e adquirir significado graças a processos inconscientes e formas culturais” (p. 21). A escola, enquanto instância social e cultural, também vem realizando uma pedagogia da sexualidade, ao ensinar modos de ser menino e menina e maneiras de viver e sentir nossas sexualidades, o que ocorre desde cedo.

Segundo o filósofo Michel Foucault (2007), a partir do século XVIII, a instituição escolar tornou a sexualidade das crianças e dos adolescentes alvo de investimentos. Para o autor, essa instituição “concentrou as formas de discurso nesse tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores” (p. 36). Nesse sentido, as escolas, ao invés de imporem um silêncio em torno do sexo, têm atuado na incitação dos discursos relacionados à sexualidade, porém dentro de algumas regras que regulam tais discursos. Assim, a partir dessa época, houve um controle dos enunciados, regulou-se o que podia ou não ser dito sobre a sexualidade, quem poderia falar sobre esses assuntos e em que momento ele poderia ser discutido.

Nesse gerenciamento dos enunciados, o discurso biológico corresponde ao autorizado nas instituições escolares, ou seja, pode-se falar sobre a sexualidade, desde que a abordemos sob o viés da anatomia do corpo humano (categorização dos sistemas genitais), da importância da higiene, das doenças sexualmente transmissíveis e da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS), entre outros assuntos relacionados à materialidade biológica. Dessa maneira, essas instituições pedagógicas vêm funcionando no agenciamento da vida, ao controlarem e normatizarem os corpos dos indivíduos e, através deles, o corpo social.

Concebida por esse ponto de vista, a sexualidade acaba sendo discutida apenas pela/a professor/a de Ciências e Biologia, os quais são profissionais considerados autorizados a falar sobre esse tema nas escolas. Nesse contexto, a sexualidade é um assunto a ser abordado

apenas quando o tema do corpo humano se insere no conteúdo programático da escola. Isso geralmente acontece a partir da quarta série/quinto ano, antes disso, essas temáticas só são abordadas quando acontecem alguns casos que a envolvam.

Assim, as temáticas relacionadas à sexualidade têm ficado às margens do currículo escolar, pois tais temas não são considerados conteúdos legítimos da escola e, por isso, não existem muitos esforços para discuti-los. No entanto, entendemos que essas questões devem estar presentes na proposta pedagógica dos/as diversos professores/as, sendo incluídas em todas as disciplinas.

O governo federal, ao perceber a importância de que essas temáticas sejam debatidas na escola, tem realizado alguns movimentos para que a sexualidade seja entendida como um conteúdo oficial do currículo escolar. Dentre esses, estão o investimento em financiamentos de cursos de formação de professores/as nessa temática e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais - temas transversais.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Temas Transversais: políticas de incentivo às discussões relacionadas à sexualidade

Em 1996, o Ministério da Educação lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais, elaborado por estudiosos/as e pesquisadores/as da educação. Este foi pensando para auxiliar aos professores/as e profissionais da educação básica a pensarem e repensarem a sexualidade no currículo escolar. O documento pode ser considerado um avanço para as discussões acerca do assunto, pois salienta a importância de debater essas questões nas primeiras séries do ensino fundamental (1ª a 4ª séries), o que rompe com a ideia de que esses aspectos sejam discutidos apenas a partir da quarta série. No entanto, ainda não se avança na preocupação com os/as alunos/as da Educação Infantil, apesar de, como vimos nos casos narrados no início do presente texto, esses temas estarem presentes também nesse nível escolar.

Para esse documento, temas contemporâneos, como a sexualidade, por exemplo, são importantes de serem abordados, pois “interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações microsociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas dimensões” (BRASIL, 1997a, p. 26). Assim,

o objetivo do Ministério da Educação, com os Parâmetros Curriculares, é o de que tais temas sejam debatidos no âmbito escolar, a fim de contribuir para que as crianças e os adolescentes tenham acesso a alguns “conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade” (BRASIL, 1997a, p. 4). Entendemos que, ao discutir essas questões, de forma que sejam contemplados aspectos de ordem social e cultural, contribuiremos na formação de sujeitos menos preconceitos e que vivam seus prazeres e desejos de forma mais responsável, prazerosa e saudável.

Outro avanço dos PCN está vinculado ao modo como a sexualidade deve ser tratada na escola. O documento rompe com o discurso de que o tema deve ser abordado apenas nas aulas de Ciências e Biologia, ao defender que questões relativas à sexualidade sejam debatidas pelas diversas áreas do conhecimento (Matemática, Português, Línguas estrangeiras, Artes, etc.) e ao propor que esse tema esteja presente no currículo escolar de forma transversal. De acordo com Brasil (1997a), “por essas questões tratarem de questões sociais, os temas transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Sua complexidade faz com que nenhuma área, isoladamente, seja suficiente para abordá-los” (p. 36).

Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais propõem que tais temáticas não sejam de responsabilidade de uma determinada disciplina e que não sejam criadas novas áreas de saber (ou seja, que não sejam criadas novas disciplinas) para discutirem a sexualidade, mas sim que sejam discutidas de forma transversal. Dessa maneira, o assunto permeia “a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória” (BRASIL b, 2011, p.42).

Nesse sentido, esse documento defende a inserção de tal temática nas diversas áreas do conhecimento e a abordagem desta pelos diversos professores/as de um determinado contexto, para que todos/as possam contribuir nos debates sobre as questões relacionadas à sexualidade, não instituindo vozes autorizadas a falar sobre o assunto em detrimento de outras. Entendemos que um dos caminhos para inclusão efetiva das questões relacionadas à sexualidade no currículo escolar é a inclusão de propostas pedagógicas no Projeto Político Pedagógico - PPP das escolas.

Projeto Político pedagógico: a identidade da escola

Uma pesquisa realizada pelo grupo de pesquisa Sexualidade e Escola, no ano de 2010, em algumas escolas da região de Rio Grande e Santa Vitória do Palmar evidenciou que a maioria das instituições educacionais não inseriu as temáticas relacionadas à sexualidade em seus Projetos Políticos Pedagógicos. Tal constatação oferece indícios de que essa temática não é entendida como um componente curricular legítimo das escolas.

O PPP é um documento extremamente importante nas escolas, pois, nele, estão presentes as concepções de educação, os objetivos de ensinar e os princípios em que a escola se pauta. Assim, tal projeto mostra os caminhos que a escola pretende seguir, os compromissos que gostaria de cumprir e as metas a atingir. Para Ribeiro, Silveira e Tauchen (2011), o PPP “é um documento orientador que, por sua vez, cristaliza possibilidades do devir da comunidade escolar a que pertence” (p. 89).

Quando uma temática como a sexualidade não está presente neste documento, fica evidente que a escola não tem intencionalidade de tratar de questões relativas a ela e nem tem a preocupação com elas. Este descaso coloca a sexualidade como um assunto que não tem importância de ser debatido, ou seja, não existe um compromisso da escola em abordá-la. Assim, discussões sobre tal tema são realizadas de forma pontual, quando ocorre algum problema ou urgência na escola relacionado à sexualidade, ou quando algum/a professor/a se sente à vontade de realizar trabalhos que envolvam o tema, caso contrário, este fica de fora da escola. A educação para a sexualidade “entendida como um conteúdo transversal trabalhado de forma interdisciplinar deve ser pensada como temática integrante do Projeto Político Pedagógico das escolas e dos sistemas de ensino” (EDUCAÇÃO, 2009, p. 29).

Ao entender o PPP como um documento que deve ser construído a partir das propostas pedagógicas, do tipo de sujeito que se quer formar e da realidade escolar, revela-se importante que aspectos relacionados à sexualidade estejam presentes. Deste modo, esse assunto deixa de ser visto como um trabalho de algum/a professor/a específico/a, para ser entendido como pertencente ao currículo escolar, algo em que a escola acredita e defende que seja discutido. Por isso, é importante que o PPP seja construído coletivamente, de forma que todos/as da escola possam participar da elaboração, assim todos/as têm oportunidade de conhecer e pensar nos objetivos e compromissos da

escola. Acreditamos que, se todos/as participarem e pensarem o PPP, a escola estará caminhando para tornar a sexualidade uma preocupação de todos/as os/as envolvidos/as com a educação.

Quem deve discutir a sexualidade na escola? A importância de um trabalho articulado

Como já comentamos anteriormente, nas escolas, frequentemente, as discussões sobre a sexualidade ficam restritas aos professores/as de Ciências e Biologia. No entanto, hoje, discute-se a importância de todos/as os/as professores/as abordarem esse tema de forma transversal. Isso porque se entende a sexualidade como um tema complexo, que não deve ser discutido apenas por um enfoque, mas sim que deve sê-lo por diversas áreas do saber.

Além disso, é relevante destacar que as reflexões sobre sexualidade e escola ainda ficam muito restritas aos/às professores/as e alunos/as. Por esse viés, outros sujeitos, que também produzem a escola, como as equipes pedagógicas e diretivas, acabam não se envolvendo ativamente nos debates sobre essas questões, inclusive, muitas vezes, desconhecem o trabalho que é realizado pelos/as professores/as da escola sobre essas temáticas. Pensamos que as equipes pedagógicas e diretivas das escolas podem contribuir muito para que as questões relacionadas à sexualidade estejam oficialmente no currículo escolar.

Isso porque a eles/as têm sido atribuído o papel de mediadores/as nas suas escolas, buscando a integração de todos/as no âmbito escolar - alunos/as, professores/as, equipe diretiva, equipe pedagógica, cuidadores/as, isto é, a comunidade em geral (BARROS, 2011). Nesse sentido, eles/as estão envolvidos na construção dos projetos (incluindo o PPP), na administração, na constituição do currículo escolar, na implementação das discussões dos temas-transversais (como orientação sexual, por exemplo), entre outras atividades (ibidem).

Por meio da pesquisa de Barros (2010)⁴³, evidenciamos a importância de as equipes pedagógicas e diretivas estarem envolvidas nas discussões sobre a sexualidade na escola. Neste estudo, buscamos

⁴³ Trata-se de uma dissertação de mestrado, elaborada por Suzana da Conceição de Barros, no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: química da vida e saúde, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

compreender de que forma aspectos referentes aos corpos, gêneros e às sexualidades vêm sendo falados e articulados pelas equipes pedagógicas e diretivas das escolas do Ensino Fundamental e Médio dos municípios de Rio Grande, São José do Norte, Santa Vitória do Palmar e Chuí, que participaram do curso “Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar”.

Nessa pesquisa, constatamos que alguns/mas desses/as profissionais desenvolvem trabalhos de destaque relacionados à sexualidade em suas escolas. Estes/as profissionais realizam diversas atividades, tais como: encenação de peças teatrais, contação de histórias, montagem de painéis, promovem palestras, bem como, nas salas de aulas, debatem o tema. Tais práticas contribuem para que os/as estudantes discutam e (re)pensem algumas questões vinculadas às sexualidades, o que possibilita que estes/as aproveitem estas oportunidades para entender situações de suas vidas, como: desejos, prazeres, preocupações, relações sexuais, entre outras tantas.

Porém, o trabalho que eles/as desenvolvem não produz efeito apenas na vida dos/as crianças e adolescentes, mas ajudam aos professores/as e demais profissionais da educação a pensarem sobre a importância de debater esses elementos na escola. Assim, evidencia-se que é possível abordar os referidos assuntos no espaço escolar, tanto que alguns/mas profissionais da educação, como alguns professores/as, por exemplo, depois de conhecerem o trabalho desses/as profissionais, já começaram a trabalhar esses assuntos em suas salas de aula.

Dessa forma, entendemos que os/as profissionais das equipes pedagógicas e diretivas estão envolvidos na construção do currículo escolar. Isso pode propiciar que as discussões relacionadas às temáticas da sexualidade estejam presentes nas escolas, o que possibilita espaços de interlocuções e auxilia na elaboração de projetos relacionados ao assunto. Esses/as profissionais devem proporcionar a inclusão de questões sociais no currículo escolar, como, por exemplo, a sexualidade, a diversidade, a homofobia, entre outras, pois, “na prática profissional, induzimos, incitamos, desviamos, tornamos mais fácil ou mais difícil, produzimos, ampliamos ou limitamos o tema da sexualidade” (CAMARGO e RIBEIRO, 1999, p. 32).

Enfim...

Ao longo do presente texto, procuramos mostrar o quanto a sexualidade está presente nas escolas, seja através dos casos narrados

no início do texto ou da menção a autores/as que discutem a importância dessa temática na escola. Nesse sentido, tal instituição social vem ensinando modos de ser e viver a sexualidade, nas diversas práticas pedagógicas realizadas no âmbito escolar. Assim, brinquedos, brincadeiras, materiais utilizados, atividades desenvolvidas, espaços disponibilizados a meninos e meninas, gestos, comentários, olhares de repressão que lançamos, bem como desenhos produzidos pelos/as alunos/as estão repletos de representações a respeito daquilo que entendemos ser o mais adequado para meninos e meninas, para homens e mulheres (FELIPE, 2009). Desse modo, podemos entender a escola enquanto um espaço sexualizado e generificado, que atua na constituição dos sujeitos.

Por esse viés, revela-se necessário que as escolas repensem o modo como essa temática vem sendo abordada, na procura por romper com as discussões pautadas apenas pelo viés biológico, higienista e da ameaça (deve-se usar camisinha porque, senão, pode ocorrer uma gravidez na adolescência ou, pior ainda, pode-se adquirir AIDS). Nesse enfoque, “a sexualidade parece estar sitiada pela doença, pela morte e pela violência” (LOURO, 1998, p. 94).

Cabe salientar que, quando questionamos a vinculação da sexualidade ao discurso biológico na escola, não desconsideramos a importância de discutir sobre tal perspectiva, mas propomos que os/as profissionais da educação procurem ir além dessas discussões, abordando assuntos como o preconceito, a equidade de gêneros, a diversidade sexual e de gêneros, os prazeres e desejos, entre outros. Segundo Louro (1998), “na preocupação com a manutenção da saúde, não pode ser escondida a idéia de que a sexualidade é fonte de vida, que pode e deve estar ligada com satisfação e felicidade” (p. 95).

Propomos que a abordagem dessas questões seja realizada ao longo de toda a trajetória escolar (da Educação Infantil ao Ensino Médio), com respeito às dúvidas e aos questionamentos dos alunos/as, procurando discutir suas curiosidades. Conforme Britzman (2007), devemos “questionar os pontos falhos dos discursos sobre sexo, daqueles que defendem uma forma cultural apropriada e uma idade apropriada para a sexualidade” (p. 104).

Além disso, é importante que essas discussões não se restrinjam a momentos pontuais e esporádicos, mas sim que sejam realizadas de forma sistemática, contínua e de forma transversal, como sugerem os PCN, nos temas transversais. Isso porque as questões relacionadas à sexualidade, como preconceitos, discriminação, homofobia, por

exemplo, estão presentes na sociedade e na escola. Nesse sentido é importante que a escola faça o contraponto, ao permitir que os/as alunos/as reflitam sobre essa temática e possam conhecer outras formas de viver a sexualidade.

Entendemos que, para que esse assunto se torne efetivamente um componente curricular, caberia às escolas implementarem-no Projeto Político Pedagógico. Para isso, é importante que sejam realizadas reuniões e discussões entre todos os segmentos escolares (pais, professores/as, equipe pedagógica e diretiva, funcionários, alunos/as), para que sejam desenvolvidos trabalhos contínuos e articulados.

Ademais, consideramos importante discutir a sexualidade no currículo escolar com os/as profissionais das equipes pedagógica e diretiva, já que acreditamos que esses/as profissionais podem fazer a diferença nas discussões dessas questões, pois eles podem fazer articulações entre os/as diversos/as professores/as, incentivando os/as mesmos/as a discuti-las não como apêndices das disciplinas, mas sim, como um eixo norteador das discussões escolares.

Para finalizar, chamamos a atenção para a importância de que casos como os narrados no início desse texto não fiquem silenciados no espaço escolar. Consideramos importante que eles sejam discutidos na escola, a fim de romper com algumas metanarrativas, relacionadas às questões de corpos, gêneros e sexualidades, as quais produzem preconceitos como: “menino não pode usar rosa em suas roupas e desenhos”, “meninos não podem mostrar carinho e afeição”, “a masturbação é algo ruim e pecaminoso” etc. Assim, os trabalhos relacionados à sexualidade devem buscar a equidade de gênero, discutir sobre os desejos e prazeres de nossos/as alunos/as e sobre a diversidade sexual e de gênero, bem como romper com a homofobia na escola. Dessa maneira, é relevante aproveitar esses momentos, apresentados no início do texto, para abordarmos esses temas, no intuito de contribuir para a construção de uma sexualidade mais prazerosa, mais responsável e menos envolta por tabus e preconceitos.



**Ética e profissão docente:
das concepções filosóficas
às proposições de
trabalho docente no
ambiente escolar**

13. ÉTICA E PROFISSÃO DOCENTE: DAS CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS ÀS PROPOSIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO AMBIENTE ESCOLAR

*Arlete Melo Campos Ribeiro⁴⁴
Julio Cesar Bresolin Marinho⁴⁵
Max Daniel Silveira da Silveira⁴⁶*

No decorrer da história da humanidade, estão intrínsecas as discussões relativas ao modo de vida da sociedade, sendo este um ponto bastante discutido no que se refere às mediações de boa convivência e de respeito entre os atores sociais. Não é por acaso que, em boa parte dos setores da sociedade, são debatidas as relações referentes à ética e à moral, tendo em vista o bem-estar comum a todos. Discute-se ética no contexto da saúde, da política, da ciência e também da educação. A partir desta, o presente capítulo vem apresentar o tema “ética e profissão docente”, com a finalidade não prescritiva de convívio, mas de proporcionar subsídios e de conduzir, de maneira harmoniosa e contundente, a uma gestão educacional democrática e emancipadora (VASCONCELLOS, 2006).

Para que possamos compreender melhor o assunto, introduziremos esclarecimentos quanto à definição de ética e moral, examinaremos as concepções, partindo de algumas vertentes filosóficas, na pretensão de compreendermos quais percepções permeiam a sociedade atual e seus modos de convivência. Em conformidade com a obra de Maura Vasconcellos (2009), encontraremos algumas elucidações quanto à ética e moral nas concepções de alguns filósofos que marcaram a história da civilização.

⁴⁴ Acadêmica do 5º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e Bolsista FAPERGS.

⁴⁵ Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

⁴⁶ Acadêmico do 7º semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e Bolsista CAPES/INEP.

O estudo da ética teve sua origem na civilização grega. Com essa procedência, tal ato voltava-se aos modos de como os sujeitos de uma sociedade deveriam agir, sem com isso infringir regras e condutas que pudessem ferir o bem comum. Em concordância com Vázquez (*apud* VASCONCELLOS, 2009), a ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade, sendo esse modo percorrido em todos os setores sociais: na educação, na religião, na política, na saúde e no meio ambiente.

Estudos compilados por uma comissão norte-americana de pesquisadores de bioética, objetivando identificar princípios éticos, promulgaram, no Informe Belmont (1978), princípios éticos fundamentais: respeito pelas pessoas, beneficência e justiça. O respeito pelas pessoas é o elemento essencial da ética; a beneficência supõe maximizar os benefícios e minimizar os danos, devendo fazer o bem e evitando fazer o mal. Já a justiça é o fundamento supremo da ética e a maior virtude, segundo a concepção Aristotélica, a qual, para Pegoraro (*apud* VASCONCELLOS, 2009), é eixo central de todas as virtudes morais na vida pessoal.

Concepções filosóficas quanto à definição de ética

É do conhecimento de todos nós que várias teorias, que hoje passam a comunidade científica, tiveram seu legado em anos de estudos, pesquisas e experimentos. Por exemplo, atualmente, a própria Pedagogia, é reconhecida como ciência da educação e, nesse aspecto, assegura-se, entre outras, em vertentes sociológicas, biológicas, naturais e filosóficas, visto que o ser humano é um sujeito histórico, o qual constrói a história da humanidade por meio das interações que realiza. As concepções filosóficas, concernentes à ética, não têm a pretensão de prescrever o melhor modo de agir diante das situações de conflito do dia a dia da profissão docente, o que também não é nosso objetivo. Queremos, sim, expor referências, as quais poderemos adotar como educadores e sujeitos sociais (VASCONCELLOS, 2009).

A seguir, iremos apresentar algumas correntes filosóficas que fornecem argumentos para compreendermos questões concernentes à ética: Aristóteles, com seu conceito filosófico de ética intitulada “Ética a Nicômano”, forneceu a concepção a qual mobilizamos até hoje. Segundo Marcondes (2007), a teoria do referido pensador fora um tratado de ética entre Aristóteles e seu filho, Nicômano. Esta se consolida, basicamente, no sentido de que a felicidade (*eudaimonia*),

entendida como bem-estar, relaciona-se primordialmente com aquilo que realizamos, nesse caso, a profissão docente. Com base na compreensão aristotélica, quando nos sentimos plenos e satisfeitos com o que realizamos, automaticamente, caminharemos para uma boa procedência em nossas ações.

Marcondes (2007) nos mostra que Aristóteles apregoa, em sua concepção ética, princípios como: a virtude, que não é inata, mas aprendida; a justa medida, a doutrina do meio termo; o equilíbrio, evitando os extremos; as virtudes intelectuais e a sabedoria prática, que incluem nessa parte a arte e a técnica (*techné*), a epistemologia – filosofia ou teoria do conhecimento –, a prudência ou discernimento (*phronesis*), a intuição intelectual (*noesis*) e a sabedoria (*sophia*). Para melhor compreender a ética na perspectiva aristotélica, finalizamos com Vasconcellos (2009): a ética é uma parte política que tem como fim o bem humano, não só individualmente, mas para toda a comunidade.

Por sua vez, René Descartes, na obra “As meditações metafísicas”, apresenta sua concepção quanto à ética relacionada às questões epistemológicas, a qual considerava que a solução de todas as questões filosóficas dependia, em primeiro momento, de resolver questões do problema do método científico e sua fundamentação. Nessa perspectiva, o que pretendia o filósofo, era discutir o erro relacionado as nossas faculdades intelectuais e ao mau uso de nossa vontade, quando estas não são fundamentadas em ideias claras e distintas.

Na obra, Descartes analisa o bom uso da ética, sendo este centrado na racionalidade, no livre arbítrio e na generosidade. Esta última deve ser entendida como usar corretamente a liberdade, a qual é considerada como a mais elevada das virtudes. Para o filósofo, a ética seria algo que, na prática, aproxima-se do Criador, ou seja, algo divino e puro. Ademais, sob a mesma ótica, ao agirmos por “livre e espontânea vontade”, sem segundas intenções, estamos exercendo nosso lado altruísta e manifestando a ética.

Os estudos de Vasconcellos (2009) apresentam a perspectiva de Foucault quanto às concepções de ética. Tal concepção vem da análise da obra “Vigiar e punir”, na qual retrata a violência nas prisões relacionando com a disciplina dos colégios nos sentidos regradores e punitivos. Entendemos que, para Foucault, a ética seria um plano, um conjunto de normas/regras, padronizando os comportamentos, oriunda do modelo de sociedade vigente, que, em caso de não cumprimento,

seria passiva de punição. Portanto esta moral coercitiva e punitiva seria seu modo de ética.

Immanuel Kant, conforme os estudos de Marcondes (2009) foi um dos pensadores mais influentes em relação à ética no período moderno. Kant propõe uma ética racionalista, problematizando temas centrais da filosofia e de suas áreas, segundo a lógica: O que posso fazer? O que devo fazer? O que é lícito esperar? O que é o homem? (MARCONDES, 2009).

O princípio fundamental que até citamos de forma corriqueira, advém de Kant: “não faça ao outro aquilo que não queres que façam a ti”. Nesse sentido, o princípio de ética universal, consiste no fato do indivíduo agir de tal forma que permita o bom convívio entre todos na sociedade. Por exemplo, se nos deslocarmos para outro país, cuja cultura seja diferente da nossa, mesmo que tenha outros modos de agir e pensar, não podemos arbitrariamente entrar na casa de outrem sem consentimento, assim como tocar ou ferir outra pessoa. Desse modo, o que não parece agradável conosco, com certeza não será com outrem.

Marcondes (2009) explicita que Kant evita a dicotomia ou dualidade entre a ética para fins internos (por exemplo, família e grupo social distinto) e a ética para fins externos, para lidarmos com a sociedade em geral, “o mundo lá fora”, ou seja, práticas que muitas vezes adotamos, porque consideramos que é “assim é o que todos fazem”, mesmo que sejam conflitantes com nossa ética interna.

Sendo assim, nossa discussão inicial e nossa descrição sobre os autores servem como guia para compreendermos os significados de ética. Além disso, cabe acrescentar ainda que, além das ideias dos teóricos citados acima, outras concepções sobre o assunto foram formuladas por São Tomás de Aquino, Santo Agostinho e Nietzsche.

Após esse esboço, pensaremos a ética como ferramenta associada à gestão escolar, bem como sua aplicabilidade e importância na escola. Compreendemos a ética como uma questão transversal, necessária aos contextos educativos e que tem como principal objetivo levar os sujeitos à conscientização. Para deste modo, poderem compreender as relações construídas pela sociedade, podendo ter um convívio mais harmonioso.

A ética como tema transversal no ensino

Certamente, somos seres éticos e morais. Ou será que não? Vejamos, a ética não é uma postura inata do indivíduo e sim uma

convenção humana, que permite uma vida melhor com os outros. A sociedade na qual estamos inseridos praticamente nos exige que sejamos éticos, mas é através das interações com o meio que nos constituímos seres éticos e morais.

Por outro lado, Campos (2010) salienta a dificuldade de desempenharmos atitudes éticas, visto que o sistema, por sua vez, com suas características próprias – como o individualismo, a competição e a seleção – faz com que nos contradigamos, impondo-nos paradoxos quanto ao que queremos formar. Segundo esse autor:

Se educar é humanizar, a prática de uma educação emancipadora exige o permanente rompimento com os vínculos da sociedade capitalista. Na escola, o professor precisa promover o aluno como pessoa, respeitando-o, levando às últimas consequências a defesa da dignidade humana. Portanto, aqui se forja a docência na dimensão ética do ser humano. **Porém, o sistema capitalista não é ético!** (p. 37, grifo nosso).

Diante desse cenário, questionamos: como seremos éticos se, no modo de pensar da sociedade, há internamente a não valorização da ética? Cabe lançarmos também a seguinte interrogação: como ser um professor ético?

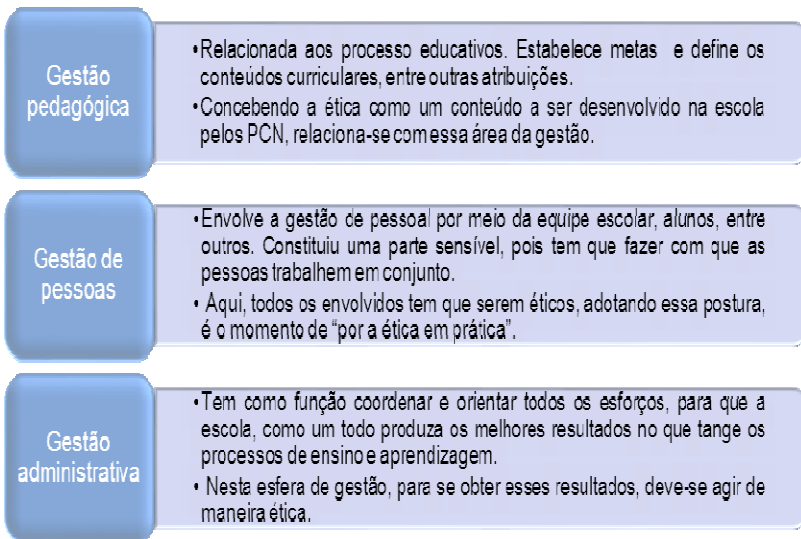
Segundo Campos (2010, p. 38), “cabe ao professor que deseje romper com essa lógica da moderna sociedade capitalista observar e fazer uma leitura crítica de sua postura e dos seus valores na sua ação docente em sala de aula”. Traduzindo pedagogicamente: o autor propõe que nós educadores pensemos e repensemos nossa prática, em nossas atitudes quanto ao ensino e à avaliação, por exemplo. Sugere ainda que pensemos o que realmente queremos: apenas ensinar? A educação é neutra? Seria possível ensinar conteúdos sem nos posicionarmos? O que pensamos sobre o conhecimento da sociedade e da educação? Essas perguntas fortalecem o que Gadotti (1985) defende “todo ato educativo é um ato político”, assim, cita:

O ato educativo é essencialmente político. O papel do pedagogo é um papel político. Sempre que o pedagogo deixar de “fazer política”, escondido atrás de uma pseudo-neutralidade da educação, estará fazendo, com a sua omissão, a política do mais forte, a política da dominação. Não acredito

em uma educação neutra: ou fazemos uma pedagogia do oprimido (expressão de Paulo Freire) ou fazemos uma pedagogia contra ele (p.57).

Portanto, o professor, ao ensinar, sem sombra de dúvida, expõe de forma explícita ou implícita o que pensa ou, parafraseando Freire (1987), sua visão de mundo. Nesse sentido, por meio da própria relação entre os membros da comunidade escolar (alunos, professores, demais funcionários e pais) a escola colabora para a construção de seres sociais, civilizados, éticos e morais. Assim, a ética começa a ser praticada como um aspecto da gestão escolar.

Com relação à gestão escolar, Tauchen mostra que esta é complexa e apresenta, no mínimo, três áreas que operam de forma integrada e sistêmica: a gestão pedagógica, de pessoas e administrativa. A partir disso, acreditamos que a questão da ética contempla essas três áreas, conforme apresentamos no diagrama a seguir:



Com base em Tauchen (2011, p. 75).

Esse diagrama vai ao encontro também do posicionamento de Vinha e Tognetta (2008), as quais evidenciam a necessidade de “tomar consciência de que a ética está presente nas mais diversas dimensões da escola” (p.11246). Essas autoras apresentam como exemplo a relação da equipe de especialistas com os integrantes da instituição e com o trabalho docente. Essa integração envolve a postura, os juízos emitidos, a qualidade das relações que são estabelecidas, as concepções e intervenções diante da indisciplina, entre outros aspectos, reforçando, desse modo, a associação da questão da ética com a gestão escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), nos apresentam a ética como um tema transversal e justificam a inclusão deste tema no ensino como uma forma para a escola realizar um trabalho que possibilite o desenvolvimento da autonomia moral, a qual é uma condição para a reflexão ética. Para isso, os PCN elegeram como eixos de trabalho quatro blocos de conteúdo: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade, valores esses referenciados no princípio da dignidade do ser humano, um dos fundamentos da Constituição brasileira (BRASIL, 1997).

Em conformidade com o acima exposto, Vinha e Tognetta (2008), afirmam que é importante ao aluno não só vivenciar a moral, mas, além disso, procurar refletir, discutir e analisar atitudes. Nesse pensamento, as autoras propõem trabalhar conteúdos éticos

de forma transversal e por projetos interdisciplinares, faz-se também necessário que os alunos (e adultos) tenham experiências vividas efetivamente com os valores morais, propiciando uma atmosfera sociomoral cooperativa no contexto educativo. E, é preciso, ainda, oferecer sistematicamente oportunidades para que a construção de valores morais aconteça, como um objeto do conhecimento que **depende da tomada de consciência** e, portanto, de momentos em que se possa **pensar sobre o tema** (VINHA; TOGNETTA, 2008, p. 11247, grifos nossos).

Então, mais uma vez questionamos: como devemos trabalhar a ética com os alunos em sala de aula? Como levá-los a ter consciência e pensar sobre o referido tema, assim como mostram as autoras citadas anteriormente? Lavelberg (2010) sugere alguns tipos de atividades, que

podem ser trabalhadas com alunos, as quais contemplam questões referentes à ética⁴⁷. Dentre estas, está a **leitura de textos literários**. Segundo a visão de Lavelberg, essa estratégia favorece a discussão de temas transversais e a identificação dos alunos com os personagens das narrativas, com o intuito de ampliar a capacidade de reflexão.

Outras atividades mencionadas pela autora consistem na **apresentação e análise de dilemas morais**, as quais são feitas por meio da exposição de situações-problema: as crianças e os jovens são convidados a refletir sobre a complexidade das relações e dos afetos. Soma-se às tarefas já apresentadas uma que promove a participação de estudantes na gestão da vida coletiva: **a entrada de alunos como membros de conselhos de classe, assembleias, grêmios ou outras instâncias representativas**. Segundo Lavelberg, essa proposta “estimula o senso de responsabilidade, a autonomia e a organização dos coletivos”.

O PCN que contempla o tema transversal ética traz como o objetivo de trabalho, a proposição de atividades que levem o aluno a pensar sobre a sua conduta e a conduta dos outros, a partir de princípios e não de “receitas prontas”. Nesse documento, menciona-se que o tema da ética é polêmico, mas são apresentados argumentos que sustentam a importância do referido tema no espaço escolar. Este mesmo documento ainda expõe que não é somente responsabilidade da escola e da comunidade escolar contribuir para a formação ética e moral dos indivíduos, mas também, de toda a sociedade. Na escola, não se deve expor e/ou impor uma série de regras aos alunos, acreditando que, dessa forma, estar-se-á educando eticamente, deve-se sim proporcionar espaços de reflexão sobre determinados assuntos, em que todos possam pensar e expor seu ponto de vista, de modo a contribuir para a construção de sua autonomia (BRASIL, 1997).

No momento em que o PCN apresenta o bloco temático do **respeito mútuo**, surgem algumas sugestões de conteúdos a serem abordados, tais como: as diferenças entre as pessoas; o respeito a todo ser humano, independentemente de origem social, etnia, religião, sexo, opinião e cultura; e o respeito mútuo como condição necessária para o convívio social democrático. Nessas sugestões, podemos observar que

⁴⁷As atividades podem ser acessadas em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/formacao-moral-etica-alunos-cidadaos-574481.shtml>>.

a ideia desse bloco é de proporcionar a compreensão do respeito às diferenças e às formas de cada um se expressar, para que todos possam viver em harmonia. Nesse sentido, outros conteúdos emergem, como: o repúdio a toda forma de humilhação ou violência na relação com o outro e a utilização das normas da escola como forma de lutar contra o preconceito.

Para complementar o bloco, ganham destaque questões sobre a compreensão de lugar público como patrimônio de todos, do qual o zelo é dever de todos; o zelo pelo bom estado das dependências da escola e a valorização do patrimônio cultural e o zelo por sua conservação. Se pararmos para pensar, em nossas escolas, questões referentes ao dano de materiais são muito evidentes, classes e paredes, por exemplo, geralmente, são alvos de depredação. Dessa forma, realizar um trabalho que leve os estudantes a pensar sobre as problemáticas acima pode se configurar muito interessante.

Justiça é o segundo bloco temático do PCN de ética, o qual apresenta, dentre uma série de tópicos, os seguintes: o reconhecimento de situações em que a equidade represente justiça – como, por exemplo, algumas regras diferenciadas para as crianças dos anos iniciais, que são menores, em função de sua idade, altura, capacidades, etc. –; o repúdio à injustiça; o conhecimento da importância e da função da Constituição brasileira; o conhecimento e compreensão da necessidade das normas escolares, que definem deveres e direitos dos agentes da instituição; o conhecimento dos próprios direitos de aluno e os respectivos deveres. Nesse bloco, podemos ver que é aberta a possibilidade do trabalho com regras e normas, mas estas não podem ser trabalhadas como uma obrigação, punição ou qualquer outro sentido negativo, que, por ventura, venha colaborar para a construção de um sujeito sem autonomia (heterônimo).

No que tange à autonomia, precisamos compreender melhor o que é ser 'autônomo'. Vinha e Tognetta (2009, p. 529) falam que o indivíduo autônomo é aquele que “segue regras morais que emergem dos sentimentos internos que o obrigam a considerar os outros além de si, havendo a reciprocidade. [...] a fonte das regras não está mais nos outros, na comunidade ou em uma autoridade (como na moral heterônoma), mas no próprio indivíduo (autorregulação)”. As autoras também nos mostram que, na heteronomia do sujeito, “a obediência ao princípio ou regra não se mantém, pois depende de fatores exteriores, ou seja, a regulação é externa: em alguns contextos a pessoa segue

determinados valores, e em outros não mais os segue” (VINHA; TOGNETTA, 2009, p. 529).

Para entendermos melhor essa questão da heteronomia, as mesmas autoras a exemplificam da seguinte forma: “se a pessoa corre o risco de ser punida não age de determinada forma, se não corre este risco, age; trata com respeito algumas pessoas que considera como ‘iguais’ ou ‘superiores’, mas outras não. Constata-se que se uma ação é movida apenas por fatores exteriores, ou seja, é motivada pelas circunstâncias, esta tende a desaparecer ou se modificar quando esses fatores externos também se modificarem”. Então, o sujeito, sendo autônomo, irá conseguir generalizar os valores aprendidos para todas as situações. Já na heteronomia, o sujeito os usará em alguns momentos, porém, em outros, não.

O **diálogo**, outro bloco temático proposto no PCN de ética, se configura como uma prática importante na escola. Nessa direção, alguns conteúdos são sugeridos: o uso e valorização do diálogo como instrumento para esclarecer conflitos; a coordenação das ações entre os alunos, mediante o trabalho em grupo; o ato de escutar o outro, por meio do esforço de compreensão do sentido preciso da fala do outro. Por meio dos conteúdos sugeridos, podemos pensar em estratégias para ajudar os alunos a construírem a habilidade de saber ouvir o outro. Também podem ser elaboradas atividades que permitam aos alunos resolverem seus problemas conversando e dialogando, ao invés de utilizarem a agressão física.

Com relação às brigas e aos atritos, estes, infelizmente, são recorrentes no ambiente escolar e os educadores, muitas vezes, se sentem inseguros e não sabem como intervir de forma construtiva. De acordo com Vinha e Tognetta (2009, p. 532), os educadores constataam que “as brigas estão sendo resolvidas de forma cada vez mais violenta, mas sentem-se despreparados para realizarem intervenções diferentes de conter, punir, acusar, censurar, ameaçar, excluir, ou mesmo ignorar”. Dessa maneira, o professor ter atitudes que valorizem a importância do diálogo e a construção da autonomia do aluno pode ser uma estratégia eficiente.

Como último bloco temático dos PCN, é apresentado o tema **solidariedade** e, para o trabalho deste, propõem-se assuntos como: a identificação de momentos em que a solidariedade se faz necessária; as formas de atuação solidária em situações cotidianas (em casa, na escola, na comunidade local) e em situações especiais (calamidades públicas, por exemplo); as providências corretas, como alguns

procedimentos de primeiros socorros em casos de problemas em que se necessita de ajuda específica.

Assim, é possível perceber que o campo de trabalho docente com a questão da ética é polêmico, complexo e, por que não dizer, paradoxal? Diante disso, o importante é que as atividades propostas não sejam pensadas como imposições ou como verdades, mas sim como atividades que permitam a reflexão dos alunos, visto que, quando os estudantes refletem, podem tomar consciência de seus atos e de sua postura. Ao fazer essa análise, os educandos podem tornar-se indivíduos de ações transparentes e, por sua vez, melhorarem o convívio em sociedade, o que é o objetivo do componente da ética.

Fizemos uso dos termos ‘ações transparentes’, no sentido de que podemos nos aproximar da ética, mas não de sermos sujeitos integralmente éticos, isto é, segundo as leituras que tangem ao tema, existe um senso de que não há uma totalidade do sujeito ético, em outras palavras, é ético ou não é, pois será que haveria ‘meia ética’? Há a possibilidade de sermos ‘mais ou menos’ éticos? Ou melhor, podemos falar ‘meias verdades’? Acreditamos que as relações sociais, por vezes, nos impõem situações nas quais nem sempre podemos ser verdadeiros e, por esse motivo, ocultamos/atenuamos alguns aspectos, afim de não sermos crus, indelicados. Nesse ponto, as crianças levam vantagens, pois, geralmente, não mentem.

Acreditamos que lutamos diariamente na intenção de sermos éticos, mas, em um grau de totalidade, isto não pode ser alcançado, pois somos humanos e apresentamos limitações e fragilidades. Em suma, situações paradoxais impedem a totalidade que caracteriza a ética.

Campos (2010), nos mostra que educar é humanizar, e que a busca pela ética ocorre nas relações sociais. Longe de cairmos em utopias ou devaneios, o objetivo deste capítulo foi entender a gênese filosófica que tange a ética na busca de desenvolver nos professores atitudes objetivas, claras que sejam coerentes com nossa compreensão de ética como um processo que integra a educação.

Não obstante, compreendendo que a educação é produto e produtora das relações sociais e da construção de conhecimentos da sociedade, são intrínsecos todos os valores produzidos por esta. Valores esses que são balizados em princípios legais e que definem, em seu tempo e espaço, o certo ou o errado ou ainda o que é bonito ou feio que, por sua vez, colocam um paradigma de boas relações e convívio.

Por fim, podemos perceber que nos constituímos como seres éticos e um dos cenários em que travamos essas lutas, é a escola. Desse modo, incumbe a todos que integram a sociedade: estudantes, pais, funcionários e, principalmente, os professores a responsabilidade zelar por condutas, tendo ciência de que atos implicam em um modelo que pode ser seguido.

Prova Nacional de Acesso à Carreira Docente



14. PROVA NACIONAL DE ACESSO À CARREIRA DOCENTE

*Fabício Monte Freitas*⁴⁸
*Gionara Tauchen*⁴⁹

Nas últimas décadas, temos acompanhado uma crescente preocupação das políticas educacionais com a eficiência dos sistemas educacionais, medida por meio de processos avaliativos internos e externos às instituições de ensino. Neste cenário, ganha especial destaque a competência docente, pois os professores são os principais agentes das instituições.

No Brasil, esta questão é bastante complexa, pois, ao mesmo tempo em que é conferida e reivindicada maior autonomia à escola, por meio dos processos de descentralização e gestão democrática, as carreiras e os processos de avaliação são realizados pelas instâncias superiores do sistema educacional (OLIVEIRA, 2011).

Hoje, há, no país, 5.564 municípios distribuídos em 27 estados. A diversidade de carreiras e demandas não seria um problema se não houvesse assimetrias tão grandes entre os entes federados: 71% dos municípios têm até 20 mil habitantes, enquanto que 0,6% dos municípios possuem mais de 500 mil habitantes (IBGE, 2010). Em outras palavras, transbordam desigualdades econômicas e disparidades educacionais.

Para Oliveira (2011), esta tensão entre universalismos e particularismos reflete a dificuldade em definir o que seja qualidade na educação. Por isso, “a avaliação ganha centralidade, os exames externos passam a ser difundidos e cada vez mais valorizados” (p.30). Os exames avaliativos das instituições de ensino expressam, ainda, o que deve ou não ser ensinado, não só para o objetivo final dos alunos, professores e instituições, mas para a definição de políticas públicas que os atingem diretamente.

⁴⁸ Licenciado em Matemática – UCPel; Especialista em Educação – UFPel; Mestrando em Educação - FURG

⁴⁹ Doutora em Educação. Professora Adjunta da FURG.

Observa-se um movimento do governo federal no sentido de assegurar maiores direitos e garantias aos professores, a exemplo da questão salarial, que repercute diretamente sobre a atratividade da carreira. “Contudo, a carreira continua sendo matéria dos estados e municípios que a organizam segundo suas capacidades e forças políticas presentes em cada realidade local” (OLIVEIRA, 2011, p. 36). Apesar desta movimentação por parte do governo federal, o acesso à carreira é realizado por cada um dos sistemas municipais e estaduais.

A partir destas discussões iniciais, cabe questionar: quais as repercussões da Prova Nacional de Acesso à Carreira Docente, proposta pelo governo federal? Esta prova induzirá à redução da autonomia dos estados e municípios na definição das demandas e competências profissionais docentes? Ampliará a indução da universalização das orientações curriculares aos cursos de formação de professores?

No dia 2 de março de 2011, por meio da portaria normativa nº 3, o Ministro da Educação instituiu a Prova Nacional de Acesso à Carreira Docente. Tal avaliação está vinculada ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (BRASIL, 2011). Essa avaliação deriva de uma primeira tentativa, no ano de 2010, do Governo Federal em instituir uma Política Pública com a intenção de auxiliar os governos, estaduais e municipais, na realização de seus concursos públicos.

De acordo com Silva (2011a), o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente – nome dado a essa primeira avaliação – não conseguiu sustentação, pois foi fortemente criticado pelas entidades⁵⁰ da área de educação. Estas entidades alegaram que não foram consultadas para realização do Exame.

A partir dessa manifestação, o Ministério da Educação abriu uma oportunidade de diálogo com estas organizações, por meio da promoção de uma rodada de discussões, o que gerou uma nova portaria no começo de 2011, a qual estabeleceu a Prova Nacional de Acesso à Carreira Docente. Esta se diferencia do Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente exatamente pelo fato de este contar com a

⁵⁰ Associação Nacional pela Formação de Professores (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos e Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR).

participação das entidades que representam os profissionais da educação e trabalham diretamente com os cursos de formação de professores, em nível de graduação e pós-graduação.

Com a nova portaria em vigor, a Prova Nacional de Acesso à Carreira Docente terá sua primeira aplicação em 2012 e terá como principal objetivo subsidiar municípios e estados que aderirem e compreenderem os mecanismos desta prova, como um dos critérios para seleção pública de docentes para Educação Básica. Geralmente, essas instâncias de governo, principalmente municipais, passam por dificuldades na hora de realizar concursos públicos, aguardando uma grande quantidade de cargos e vagas para que seja viável a realização de um processo seletivo.

A forma de utilização da Prova Nacional ficará a critério de cada instância governamental, através de edital próprio, que deverá conter a pontuação ou o peso atribuído à avaliação nacional no total do processo de seleção. O governo federal, atualmente, busca induzir as unidades federativas a utilizarem este processo de avaliação como forma de ingresso ao magistério público, tendo como um dos atrativos o custo menor nas seleções de seus novos docentes.

A Prova Nacional de Acesso à Carreira Docente ainda não é caráter obrigatório e a pontuação obtida pelo professor não será anunciada. Somente o avaliado terá acesso aos seus resultados, através de boletim emitido pelo INEP. No caso de o participante da avaliação estar investindo em um concurso público, deverá conceder uma autorização expressa para que os seus resultados sejam divulgados ao ente federativo. Para que se tenha um retorno à população em geral, serão emitidas estatísticas gerais em relação aos resultados para fins de pesquisas com vistas ao aprofundamento e à ampliação das análises de interesse do INEP.

É importante lembrar que a avaliação não tem como objetivo determinar o ponto final da formação do docente. A prova pode ser considerada uma das etapas desta formação, pois, a partir da realização do teste, o governo terá um indicador de onde é necessário o investimento na formação dos professores. Da mesma forma, como e onde a educação continuada precisa melhorar para dar conta dos profissionais já formados e que ainda não conseguiram ser incluídos na esfera pública de ensino.

Políticas Públicas

Para que possamos iniciar a discussão a respeito da Prova Nacional de Acesso à Carreira Docente, precisamos clarear o conceito de políticas públicas. Para Heller e Castro (2007), podem ser entendidas como um mecanismo que envolve decisões por parte de autoridades governamentais e que conta também com ações realizadas por um ator ou conjunto de atores. Além disto, as políticas públicas são compostas por metas e meios para que os objetivos sejam cumpridos.

Segundo Dantas (2011), como o direito à educação é igual para todas as crianças brasileiras, independentemente do local de nascimento, é fundamental que a União intervenha de forma efetiva no contexto educativo, a fim de buscar reduzir as desigualdades regionais. Com isso, o modelo de estruturação das responsabilidades – municipais estaduais e federais – com educação vem sendo analisado pelo governo federal. Podemos perceber, assim, os momentos e movimentos em que se fazem necessárias as políticas públicas para educação.

Ainda de acordo com Dantas (2011), na década de 1990, após a Constituição de 1988, a política nacional passou por um momento de descentralização administrativa. Essa descentralização, entendida como transferência do poder decisório do governo federal para os governos estaduais e municipais, pode ser vista através de duas perspectivas. De um lado, estão as tendências democratizantes, em que as instâncias subnacionais passam a ser participativas e de corresponsabilização. De outro, ocorrem os processos de modernização gerencial da gestão pública, em que a eficácia do processo de modernização merece destaque, devido à facilidade que gerou na comunicação interna dos órgãos governamentais.

Entretanto, a partir dos anos 2000, o referido modelo de gerenciamento entrou em crise, o que demandou nova discussão do tema. Seguindo uma tendência mundial, o Brasil vem recentralizando suas ações no campo educacional, levando, ao governo federal, as informações necessárias para que sejam realizados estudos nesta área, a fim de promover a melhoria da educação nacional.

Conforme Fernandes (2011), com a alteração do governo federal, em 2003, muitas iniciativas em prol da educação foram tomadas, em que é relevante destacar:

a elaboração de uma proposta de reforma universitária (em tramitação no Congresso Nacional), a avaliação da educação superior, a

busca da consolidação do sistema de avaliação da Educação Básica (Saeb), a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, a implementação de políticas de ações afirmativas e, no plano estrutural, a criação do Fundeb (p.83).

A partir desses acontecimentos, o governo federal reestruturou as políticas públicas voltadas para educação, centralizando as propostas de avaliação da educação, desde a Educação Básica, com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), até a Educação Superior, com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Isso mostra a forma como o governo vem trabalhando com a questão das políticas públicas no campo da educação. A Prova Nacional de Acesso à Carreira Docente foi criada para fazer parte deste “time” de instrumentos utilizados pelo Estado, cujo objetivo é, além de auxiliar a contratação de professores para rede básica de ensino, avaliar a qualidade dos profissionais formados pelos cursos de licenciatura.

Segundo Silva (2011b), na segunda metade da década de 1990, o Brasil inova nas questões de gestão e avaliação da Educação Básica, por meio dos mecanismos que responsabilizam a escola e seus profissionais pelos resultados de seus educandos. A partir do ano de 1995, a qualidade da educação passou a ser regulada pelo governo federal, exigindo, então, o “aporte de um sistema de informações educacionais conjugado a um sistema nacional de avaliação” (FREITAS, 2004apud SILVA, 2011, p. 664). Esse seria considerado, então, elemento fundamental na “boa governança” educacional do país.

Assim, para Silva (2011b), consolidou-se no país um formato de avaliação em larga escala, no qual o governo federal centraliza o controle das avaliações, desde a definição das matrizes de referência à realização dos exames. A matriz é um documento que descreve o objeto da prova, constituindo-se em uma referência, tanto para quem irá elaborar o instrumento, quanto para aqueles que se submeterão à prova.

A matriz de referência da Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente apresenta o perfil profissional para professores que atuarão na Educação Infantil e nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. Esta é constituída por dois eixos que expressam o perfil profissional do docente: o dos conhecimentos e dos processos, sendo este transversal e operacionalizador do primeiro.

A centralização da União nos processos de avaliação tende, também, segundo Vieira (2011), a “[...] obscurecer o espaço do poder

intermediário (estados) atropelado pela relação entre este e o poder local (municípios e escolas)” (p. 131). Um exemplo desta política é a transferência direta de recursos financeiros para os municípios e as escolas, o que minimiza o acompanhamento dos estados.

Com a ideia de promover a melhoria da Educação Básica, o governo federal vem transformando as avaliações em mecanismos de premiação ou exclusão dos profissionais. Nesse contexto, eficiência, mérito, avaliação e qualidade, parecem ser as palavras-chave das políticas educacionais. Tal formato pode ser evidenciado em documentos como o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o Plano de Ações Articuladas, onde se lê:

XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho; XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional (BRASIL, 2007).

Deste modo, para Adrião e Garcia (2008), o fato de existir este monitoramento dos padrões educacionais pela União oferece a possibilidade de que as escolas se tornem meras salas de preparação para avaliações externas, haja visto que isto incidiria diretamente no ranqueamento dos profissionais envolvidos. Essas políticas de avaliação vêm se expandindo no cenário nacional, não sendo, ainda, possível entender, conhecer e compreender os resultados que ainda estão por vir. Com isso, expressamos a necessidade das avaliações, tanto dos alunos como dos profissionais. Porém, essa política pública de avaliações do Ensino Superior faz com que o trabalho do profissional seja intensificado – visando uma melhoria nos educandos e futuros professores –, além de que amplia o controle sobre o exercício da profissão e a redução da autonomia docente.

Assim, podemos entender que a Prova Nacional de Acesso à Carreira Docente segue o mesmo rumo de todas as avaliações aplicadas pelo governo federal. Isso porque ela tem, como “objetivo implícito”, ser mais um agente regulador, além de manipular os currículos dos cursos de formação de professores – manipulação que

ocorre através da matriz de referência da prova – mesmo que, para isso, já existam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação.

Para que possamos compreender o modo como o Estado funciona enquanto regulador dos cursos de graduação, Giroux (1997) nos diz que:

A cultura escolar, contudo, funciona não apenas para confirmar e privilegiar os estudantes das classes dominantes, mas também, através da exclusão e insulto, para invalidar as histórias, experiências e sonhos de grupos subordinados. Finalmente, contra a alegação de educadores tradicionais de que as escolas são apolíticas, os educadores radicais elucidam a maneira pela qual o Estado, através de suas concessões seletivas, políticas de certificação e poderes legais influencia as práticas escolares no interesse de ideologias dominantes particulares (p. 26).

Esse ato de influenciar as práticas escolares, bem como o uso do poder legal por parte do governo federal pode promover a busca dos cursos de formação de professores por melhores resultados de seus egressos na avaliação governamental, pois as instituições poderiam mostrar o alto índice de aprovação e conceder maior visibilidade aos cursos e às instituições. Como fato curioso, cabe lembrar que, no Brasil, os cursos de licenciatura, em especial a Pedagogia, são ofertados, em grande parte, pelas instituições privadas.

Além disso, o fato de a Prova Nacional de Acesso à Carreira Docente ser elaborada para aplicação nacional desconsidera as particularidades de cada região. Mesmo assim, ainda serve como um dos critérios de seleção pública para os entes federados que aderirem ao programa. Isso não garantirá o suprimento de toda necessidade de professores que o País demanda, pois o candidato não estará estimulado a investir no provimento da vaga onde as vantagens não forem do seu agrado.

Apesar disso, a Prova Nacional de Acesso à Carreira Docente poderá servir como uma grande facilitadora no processo de contratação de professores para Educação Básica. Isto porque torna os concursos públicos mais ágeis, o que elimina, ou pelo menos reduz, tempo gasto com a elaboração, aplicação e correção dos testes escritos.

Outro fator que consideramos válido nesta política pública é a possibilidade de, se o professor não conseguir uma nota suficiente para ingressar no quadro de profissionais de determinado local, ser estimulado a atualizar-se e a participar de quantas avaliações julgar necessário, buscando o aprimoramento e o estudo. Por outro lado, corre-se o risco de que a aplicação de uma avaliação nacional destinada aos professores possa induzir, mesmo que indiretamente, a uma homogeneidade dos currículos de formação inicial. Do mesmo modo, a utilização deste mecanismo como forma de acesso à carreira do magistério nos sistemas municipais e estaduais de ensino poderá reduzir a autonomia dos entes federados na definição dos critérios de seleção pública dos docentes.

Cabe-nos, portanto, acompanhar os impactos da Prova Nacional de Acesso à Carreira Docente, por meio da análise e organização das demandas de intervenção e participação nos rumos desta política. Além disso, é necessário acompanhar as potencialidades e demandas de mudança no âmbito da formação inicial e continuada de professores.

Sobre os autores

Alessandra Nery Obelar da Silva

Graduação em Pedagogia (FURG), Especialização em Psicopedagogia Clínica (UCPEL), Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (FURG), Bolsista CAPES, Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Epistemologia e Educação em Ciências (NUEPEC/FURG).

Arlete Melo Campos Ribeiro

Graduanda em Pedagogia Licenciatura (FURG), Bolsista de Iniciação Científica/FAPERGS, Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Epistemologia e Educação em Ciências (NUEPEC/FURG).

Daniela Ribeiro Abrantes

Acadêmica do Curso de Pedagogia (FURG) e Professora da rede particular de ensino do município do Rio Grande-RS.

Daniele Simões Borges

Graduação em Pedagogia (FURG), Mestranda em Educação e Ciências: Química da Vida e Saúde (FURG), Bolsista CAPES, Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Epistemologia e Educação em Ciências (NUEPEC/FURG).

Everton Bandeira Martins

Licenciado e Bacharel em História (FURG), Mestre em Educação (UFSM), Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPe), Bolsista CAPES.

Fabrcio Monte Freitas

Graduação em Matemática (UCPel), Especialista em Educação: ênfase no ensino de ciências e matemática (UFPe), Mestrando em Educação (FURG), Professor no Colégio Sinodal Alfredo Simon e na Escola de Ensino Fundamental e Médio Santa Mônica, Bolsista do Observatório Nacional da Educação/CAPES/INEP, Pesquisador do Núcleo de Estudos em Epistemologia e Educação em Ciências (NUEPEC), Tutor a distância no Curso de Matemática (UFPe).

Fernanda Dias Costa

Graduação em Pedagogia Anos Iniciais (FURG), Tutora junto ao curso de Pedagogia UAB, Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Epistemologia e Educação em Ciências (NUEPEC/FURG).

Gionara Tauchen

Graduação em Pedagogia (UFSM), Mestrado em Educação (UFSM), Doutorado em Educação (PUC/RS), Professora Adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Coordenadora do Mestrado em Educação (FURG), Docente do Núcleo de Estudos em Epistemologia e Educação em Ciências (NUEPEC/FURG), Professora do curso de Pedagogia da UAB.

Grasiele Ruiz Silva

Graduada em Física Licenciatura (FURG), Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (FURG), Bolsista CAPES/INEP, Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Epistemologia e Educação em Ciências (NUEPEC/FURG).

Helena Venites Sardagna

Graduação em Pedagogia (FEEVALE), Mestrado em Educação (UNISINOS), Doutorado em Educação (UNISINOS), Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Coordenadora do Curso de Pedagogia, unidade de Cidreira -- RS, Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI-UNISINOS), Coordenadora do Programa Nacional de Formação de Professoras da Plataforma Freire (PARFOR) na UERGS.

Janaina Borges da Silveira

Graduada em Pedagogia (FURG), Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (FURG), Bolsista CAPES/FAPERGS, Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Epistemologia e Educação em Ciências (NUEPEC/FURG).

Julio Cesar Bresolin Marinho

Graduado em Ciências Biológicas (UNIPAMPA), Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (FURG), Bolsista CAPES/INEP, Tutor do Curso de Especialização em Mídias na Educação (UFPel), Pesquisador do Núcleo de Estudos em Epistemologia e Educação em Ciências (NUEPEC/FURG)

Marcio Caetano

Graduado em História pela Faculdade de Formação de Professores (UERJ), Mestrado e Doutorado em Educação (UFF), Professor Adjunto do Instituto de Educação (FURG), Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Pesquisador do grupo de estudos Sexualidade e escola e Educação, sociedade de conhecimento e conexões culturais.

Max Daniel Silveira da Silveira

Graduando em Pedagogia Licenciatura (FURG), Bolsista de Iniciação Científica CAPES/INEP, Pesquisador do Núcleo de Estudos em Epistemologia e Educação em Ciências (NUEPEC/FURG).

Michele Machado Dias

Graduação em Pedagogia (FURG), Especialização em Alfabetização e Letramento (UNINTER), Professora da Associação Franciscana de Ensino Sr. Bom Jesus, Tutora do Curso de Pedagogia a distância (FURG).

Paula Regina Costa Ribeiro

Doutora em Ciências Biológicas (UFRGS), Professora Associada II do Instituto de Educação e dos Programas de Pós-Graduação em Educação Ambiental e Educação em Ciências (FURG), Coordenadora do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE), com ênfase de pesquisa em educação para a sexualidade na formação inicial e continuada de professores/as, Bolsista produtividade 1D do CNPq

Rafaela Moreira Rocha Lage

Graduação em Pedagogia (UERGS), Professora da rede municipal de ensino de Igrejinha-RS.

Suzana da Conceição de Barros

Licenciada em Ciências Biológicas, Mestre em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (FURG), Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (FURG), Tutora do curso de Pedagogia, Integrante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE/FURG).

Vanessa dos Santos Moura

Licenciada e Bacharel em História (UFRGS), Mestre em História (UFRGS).

Bibliografia

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. **Oferta educativa e responsabilização no PDE**: o plano de ações articuladas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 779–796, 2008. Disponível em <www.scielo.br>. Acesso em 17 jan. 2012.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. ALVES, Denise de Oliveira; et al (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ARTEAGA RODRÍGUEZ, C.; KOLLING, M. G.; MESQUIDA, P. **Educação e saúde**: um binômio que merece ser resgatado. Revista Brasileira de Educação Médica, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 60-66, abr. 2007.

BARROS, S. da C. de. **Corpos, gêneros e sexualidades**: um estudo com as equipes pedagógica e diretiva das escolas da região sul do RS. 2010, 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande. 2010.

BEAUDOIN, Marie-Nathalie; TAYLOR, Maureen. **Bullying e Desrespeito**: como acabar com essa cultura na escola. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Será o professor de história um educador?**. Revista História: debates e tendências. Passo Fundo: UPF, jul. 2003.

BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **Ensino fundamental de**

nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BOSSA, Nadia A. **Dificuldades de aprendizagem:** O que são? Como tratá-las?. Porto Alegre: Artmed, 2000.

BRASIL, Diário Oficial da União [C]. **Portaria Normativa nº 3, de 2 de março de 2011.** Disponível em <http://download.inep.gov.br/download/basica/concurso_docente/portaria_institui_prova_03032011.pdf>. Acesso em 07 out. 2011.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil** – Texto consolidado até a Emenda Constitucional 53 de 19 de dezembro de 2006. Brasília: Senado Federal, 2006.

_____. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

_____. **Indicadores da qualidade na educação.** Ação Educativa, Unicef, PNUD, Inep - MEC (Coords.). São Paulo: Ação Educativa, 2004.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília, 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília, 9 de janeiro de 2001.

BRASIL. Lei nº 11.114/2005, de 16 de maio de 2005. **Altera os art. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, ano CXLII, n. 93, 17 mai 2005.** Brasília, 16 de maio de 2005.

BRASIL. Lei nº 11.274/2006, de 06 de fevereiro de 2006. **Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.** Brasília: MEC, 2006. Brasília, 06 de fevereiro de 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 1996. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____. MEC. CNE/CEB. Parecer 11/2010. **Diretrizes para o Ensino Fundamental de 9 anos, 2010.**

_____. MEC. CNE/CEB. Parecer 20/2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Aprovado em 11 nov. 2009.

_____. MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educação.** Aprovado em 15 mar. 2007.

_____. MEC. Resolução nº 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Aprovado em 17 dez. 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética. Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/sef, 1997a.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. **Pró-letramento:** programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Alfabetização e linguagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** ciências naturais (1ª a 4ª série). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Decreto Nº 6.094. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. 24 de abril de 2007.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em 07 jan. 2012.

BRASIL. Lei 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica – FUNDEB. Disponível em <ftp://ftp.fnnde.gov.br/web/fundeb/lei_11494_20062007.pdf>. Acesso em 25 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Escolar e a aprendizagem na escola. Elaboração Ignez Pinto Navarro et al. Brasília : MEC/SEB, 2004, p. 31-35 (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, caderno 2, Parte V).

_____. Projeto de Lei 8.035 (Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação/ PNE 2011/2020), projeto em tramitação no Congresso Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 2011.

BRITZMAN, D. **Curiosidade, Sexualidade e Currículo**. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 83 – 111.

BUSQUETS, M. D.; LEAL, A. A educação para a saúde. In: BUSQUETS, M. D.; *et al* (Orgs.). **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

CAMARGO, A. M. F.; RIBEIRO, C. **Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal**. São Paulo: Moderna, 1999.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Gestão escolar e docência**. São Paulo: Paulina, 2010.

CARVALHO, J. S. F. “**Democratização do ensino**” revisitado. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 327-334, mai./ago. 2004.

CORVE, Maria. **O que é cidadania?**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

DANTAS, Éder da Silva. **PNE 2011-2020: por um novo papel da União quanto ao financiamento da educação básica**. In: JUNIOR, Luiz Sousa; FRANÇA, Magna; FARIAS, Maria da Salete Barboza de (Orgs.). **Políticas de Gestão e Práticas Educativas: a qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2011.

_____, Andréia Ferreira da. **Avaliação da educação básica, gestão escolar e trabalho docente**. In: JUNIOR, Luiz Sousa; FRANÇA, Magna; FARIAS, Maria da Salete Barboza de (Orgs.). **Políticas de Gestão e Práticas Educativas: a qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2011b.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. Campinas: Papyrus, 2007.

_____. **Educação Sexual**: proposta curricular. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/documentos/doc_download/411-proposta-curricular-educacao-sexual>. Acesso em 16 set. 2009.

ENGUITA, M. **O discurso da qualidade e a qualidade do discurso**. In: GENTILLI, P.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 93-110.

FELIPE, J. **Educação para a Sexualidade**: uma proposta de formação docente. TV Escola. Salto para o futuro: Educação para a igualdade de gênero. Disponível em <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/163222Edu_igualdade_gen.pd>. Acesso em nov. 2009.

FERNANDES, Francisco das Chagas. **Perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação**: PNE (2011-2020). In: JUNIOR, Luiz Sousa; FRANÇA, Magna; FARIAS, Maria da Salete Barboza de (Orgs.). **Políticas de Gestão e Práticas Educativas**: a qualidade do ensino. Brasília: Liber Livro, 2011.

FERNANDES, M. H.; ROCHA, V. M.; SOUZA, D. B. **A concepção sobre saúde do escolar entre professores do ensino fundamental (1ª a 4ª séries)**. História, ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 283-291, ago. 2005.

FERREIRA, A. B. de H. **Aurélio Júnior**: dicionário escolar da língua portuguesa. 2 ed. Curitiba: Positivo, 2011.

FERREIRA, Francisco W. **Planejamento sim ou não**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FIGUEIREDO, T. A. M. de; MACHADO, V. L. T.; ABREU, M. M. S. de. **A saúde na escola**: um breve resgate histórico. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 397-402, mar. 2010.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

ASSUMPÇÃO, Ieda Lourdes Gomes de; SILVA, João Alberto da. (Orgs.). **A ludicidade como estratégia na prevenção das dificuldades de aprendizagem.** Psicopedagogia em movimento. Pelotas: EDUCAT, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder:** Introdução à Pedagogia do Conflito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

CUNHA, Jorge Luiz da; DANI, Lúcia Saete Celich (Orgs.). **Indisciplina, Incivilidade e Cidadania na Escola.** Escola, conflitos e violência. Santa Maria: Editora UFSM, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2009.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. BUENO, Daniel, tradutor. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUSMÃO, Joana Borges Buarque de. **Qualidade da educação no Brasil:** consenso e diversidade de significados. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

HACK, José Lino; PORTO, Gilceane (Org.). **O que é pedagogia de projetos.** Fundamentos da Educação IV, Pelotas, 2001.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. **A escola como organização aprendente:** buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HELENE, Otaviano; HORODYNSKI-MATSUSHIGUE, Lighia. **O que esperar do novo PNE?** O Estado de São Paulo, São Paulo, 18 de janeiro de 2011. Disponível em <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,o-que-esperar-do-novo-pne,667573,0.htm>>. Acesso em 25 jan. 2012.

HELLER, Leo; CASTRO, José Esteban. **Política Pública de saneamento**: apontamentos teórico-conceituais. Rev. Eng. Sanit. Ambient., Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, jul./set. 2007.

HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IAVELBERG, Catarina. **Formação moral e ética dos alunos-cidadãos**. Revista Gestão Escolar, 8. ed., jun./jul. 2010. Título original: Formação de atitudes. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/formacao-moral-etica-alunos-cidadaos-574481.shtml>>. Acesso em 21 dez. 2011.

JOÃO, Janaína. **Educação infantil para além do discurso da qualidade**: sentidos e significações da educação para as famílias, professores e crianças. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil**: educação infantil e é fundamental. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em ago. 2011.

LEONELLO, V. M.; L'ABBADE, S. **Educação em Saúde na escola**: uma abordagem do currículo e da percepção de alunos de graduação em Pedagogia. Interface – Comunic., Saúde, Educ., v. 10, n. 19, p. 149-166, jan./jun. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

LOURO, G. L. **Pedagogia da Sexualidade**. In: _____ et al. **O Corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 7-34.

LOURO, G. L. **Sexualidade**: lições da escola. In: MEYER, D. (Org.). **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 85-96.

LUDKE, André; LUDKE, Marli E. D. A. Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de ética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

MARCONDES, R. S. **Educação em saúde na escola**. Revista Saúde Pública, v. 6, p. 89-96, 1972.

MARINHO, Julio Cesar Bresolin; SILVA, João Alberto. **A experimentação para além dos sentidos como forma de significar a Educação em Saúde**. Anais do 1º Seminário Internacional de Educação em Ciências. Rio Grande: Editora da FURG, 2011. Disponível em <http://www.nuepec.furg.br/sintec/ebookII_I.pdf>.

MARTINS, Everton B. **Cidadania**: o papel da disciplina de História na construção de cidadãos plenos a partir de um olhar histórico reflexivo. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2010.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de A. **Educação Infantil**: da construção do ambiente às práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MOURA, D. G.; BARBOSA, E. F. **Trabalhando com projetos**: Planejamento e Gestão de Projetos Educacionais. Editora Vozes, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A nova regulação de forças no interior da escola**: carreira, formação e avaliação docente. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE), Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 1-152, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. **Qualidade do ensino**: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista Brasileira de Educação/ANPED, Rio de Janeiro, n. 28, p. 05-23, 2005.

PACHECO, Claudia. **Caminhando sobe o fio da navalha**: um estudo sobre a antípoda violência X não-violência e seus entrelaçamentos com os conceitos de autoritarismo, autoridade e liberdade a partir das falas docentes. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2006.

PIAGET. **O raciocínio na criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Real, 1976.

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAPOPORT, Andrea. **A criança de 6 anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

Revista Nova Escola. **Como trabalhar com projetos**. São Paulo: Abril, n. 241, 2011. p. 50-51.

RIBEIRO, A. M. C.; SILVEIRA, M. D. S.; TAUCHEN, G. **O Projeto Pedagógico em Questão**. In: TAUCHEN, G. (Org.). Coleção: Cadernos Pedagógicos da EaD – Gestão Educacional, v. 3. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande – FURG, 2011, p. 89-94.

RIBEIRO, P. R. C. **Inscrevendo a sexualidade**: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. 2002. Tese (Doutorado em Bioquímica) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2002.

RIBEIRO, P. R. C. **Introdução**. In: RIBEIRO, P. R. C. (Org.). **Corpos, Gêneros e Sexualidades**: questões possíveis para o currículo escolar. Rio Grande: Editora da FURG, 2007. p. 8-9.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez (Org.). ROSA, Ernani F. da Fonseca, tradutora. 4ª ed. Artmed, 1998.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. São Paulo: Editora Globo, 2001.

SILVA, Andréia Ferreira da. **Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente e Estado Avaliador**. In: JUNIOR, Luiz Sousa; FRANÇA, Magna; FARIAS, Maria da Saete Barboza de (Orgs.). **Políticas de Gestão e Práticas Educativas: a qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2011a.

SOARES, José Francisco. **Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades**. In: **Os desafios da educação no Brasil**. BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon; editores. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 91-110.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STELKO-PEREIRA, A. C.; WILLIAMS, L. C. **As reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente**. Temas em Psicologia, v. 18, n. 1, p. 45-55, 2010.

TAUCHEN, Gionara. **A escola como organização complexa: do especialista à equipe gestora**. Gestão Educacional. Rio Grande: Editora da FURG, 2011.

TAUCHEN, Gionara. **Gestão escolar democrática: descentralização, autonomia e participação**. Gestão Educacional. Rio Grande: Editora da FURG, 2011.

THURLER, M. G. **Da avaliação dos professores à avaliação dos estabelecimentos escolares**. In: PERRENOUD, P. (Coord.). **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. **PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção?**. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002.

VALENTE, J. A. **Repensando as situações de aprendizagem: o fazer e o compreender**. Boletim do salto para o Futuro. TV ESCOLA. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. **Avaliação e ética**. 2. ed. Londrina: EDUEL, 2009.

VIEIRA, Marina. **Por que acompanhar de perto o novo PNE**: saiba como o documento que vai reger a educação nacional nos próximos dez anos pode mudar a rotina das escolas. 8. ed. Nova Escola, jun./jul. 2010. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/acompanhar-perto-novo-pne-plano-nacional-educacao-565973.shtml>>. Acesso em 25 jan. 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Poder local e educação no Brasil**: dimensões e tensões. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE), Porto Alegre, v. 27, n.1, p. 1-152, jan./abr. 1997.

VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A construção da autonomia moral na escola**: a intervenção nos conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Anais do VIII Congresso Internacional de Educação – EDUCERE/III Congresso Ibero-Americano sobre violências nas escolas - CIAVE**. Curitiba: Champagnat, 2008. p. 11238-11250. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/295_902.pdf>. Acesso em 22 dez. 2011.

VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **Construindo a autonomia moral na escola**. Revista Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Weeks, J. **El malestar de la sexualidade**: significados, mitos y sexualidades modernas. Madrid: TALASA, 1993.

ZANCUL, M. S.; GOMES, P. H. M. **A formação de licenciandos em Ciências Biológicas para trabalhar temas de Educação em**

Saúde na Escola. REMPEC - Ensino, Saúde e Ambiente, v. 4, n. 1, p. 49-61, abr. 2011.

ZERO HORA. A face da violência na escola. **Zero Hora**, Porto Alegre, 27 mar. 2008. Disponível em <<http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default2.jsp?uf=1&local=1&source=a1807778.xml&template=3898.dwt&edition=9541§ion=807>>. Acesso em 10 dez. 2008.

ZÔMPERO, A. F.; et al. **Multimodos de representação em atividades sobre higiene para educação infantil.** Experiências em Ensino de Ciências (UFRGS), v. 5, n. 3, p. 103-114, 2010.